

PAPER DETAILS

TITLE: An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About the Challenges in Mainstream Education

AUTHORS: Elvan Baran Karalar,Atlas Bogenç,Tevhide Kargin

PAGES: 51-70

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2272723>



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2024, 25(1), 51-70

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 24.02.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.03.23

Erken Görünüm | Online First: 16.09.23

**Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları
Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About
the Challenges in Mainstream Education**

[Click here to read in English](#)

Elvan Baran-Karalar



Atlas Bogenç



Tevhide Kargın





Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Elvan Baran-Karalar¹

Atlas Bogenç²

Tevhide Kargın³

Öz

Giriş: Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri şüphesiz öğretmenlerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan birey ve akranları arasında sosyal uyumun sağlanması, ailelerin sürece aktif olarak dahil edilmesi gibi konularda sınıf ve rehber öğretmenlerinin rolü yadsınamaz. Bu çalışmada da İstanbul ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modelinin kullanıldığı çalışmada; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan yedi sınıf öğretmeni ve okulunda kaynaştırma öğrencisi olan altı rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanarak, ana tema ve alt temalar oluşturulup bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) rehber öğretmenden yardım alarak hazırladıklarını, okul idaresinin kaynaştırma uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadığını, sınıf mevcutları kalabalık olduğu için akademik beceri kazandırmada zorlandıklarını göstermektedir. Rehber öğretmenler ise BEP geliştirme biriminde tüm sorumlulukların kendilerine yüklendiğini, okul idaresinin kaynaştırmayla ilgili iş birliği sağlamadığını hem sınıf öğretmenleri hem de rehber öğretmenlerin; öğrencinin destek eğitim aldığı kurumlarla kurdukları iletişim ve iş birliğinin tek taraflı olduğunu, kendilerine öğrenciyle ilgili geri dönüş sağlanmadığını belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabullenmemeleri sınıf ve rehber öğretmenleri için iş birliğini güçleştiren diğer bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Tartışma: Araştırmadan elde edilen bulgular kaynaştırma uygulamasında sınıf ve rehber öğretmenlerinin okul, aile ve öğrenciye destek eğitim sunan paydaşlar ile iş birliği içinde olmalarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu iş birliği öğrencinin eğitim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır. Yapılacak benzer çalışmalarda okul-aile iş birliğine dayalı deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrenci, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen.

Atıf için: Baran-Karalar, E., Bogenç, A., & Kargın, T. (2024). Kaynaştırma eğitiminde sınıf ve rehber öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 51-70.
<https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.1078468>

¹**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Biruni Üniversitesi, E-posta: ebaran@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5904-8461>

²Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi, E-posta: abogenc@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9949-5039>

³Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, E-posta: tkargin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

Giriş

Her birey içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmek, sahip olduğu yetileri geliştirme ve sosyal, bilişsel alanlarda bilgi ve becerileri kazanmak için eğitime ihtiyaç duyar. Akranlarına göre fiziksel, zihinsel, sosyal olarak yetersizliğe sahip öğrencilerin de toplumla bütünleşmesi, kendisine yetebilmesi için eğitim alma gereksinimleri ve hakları vardır. 1960'lı yıllarda tüm çocuklara eşit eğitim fırsatı sunulması gerektiği düşüncesinin ardından 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için başlatılan kaynaştırma uygulamaları çok kısa bir zamanda İtalya, İngiltere, Fransa, Norveç gibi ülkelerde de yasalarla yürürlüğe girmiştir (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 1995). Ülkemizde ise 1983 yılında yasal olarak kabul edilmiş ve genelgelerle kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yıllar içerisinde reformlar yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2010; Uysal, 2003; Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma uygulamaları sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitim sınıfında uygun düzenleme ve özel eğitim desteğiyle birlikte eğitim görmesi sağlanmaktadır (Bender vd., 1995; Lindsay, 2007; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Son yıllarda kaynaştırma (mainstreaming) kavramı yerine hem kavramsal hem de felsefi bakış açısı sunması bakımından bütünleştirme (inclusion/inclusive education) kavramı kullanılmaktadır. Bütünleştirme kavramının önemi her geçen gün artmakta ve ulaşılmaya çalışılan hedef olmakla birlikte uygulamadaki kullanımının daha çok kaynaştırmayı yansıtmayı açısından bu çalışmada kaynaştırma kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Kaynaştırma uygulaması, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştırıp sosyal, akademik ve birçok yönden öğrencileri gelişim alanında üst düzeye taşımayı amaçlamasının yanı sıra hem bu çocukların hem normal gelişim gösteren çocukların ailelerini, öğretmenleri hatta okuldaki yöneticileri de içine alan büyük bir kesimi etkilemektedir (Kuz, 2001). Kaynaştırma uygulaması yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleşmesi değildir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması temel ölçütlerin karşılanması ve tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Çünkü kaynaştırma uygulamaları doğası gereği birden fazla uzmanlık alanının bilgi, beceri ve deneyimlerini gerekli kılmaktadır (Tercan & Bıçakçı, 2016). Bu nedenle sınıfta kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin; kaynaştırma öğrencisinin eğitimini bireyselleştirmek, normal gelişim gösteren öğrenciler ile sosyal uyumunu kolaylaştırmak, öğrencinin ailesine danışmanlık yapmak ve iş birliğini sağlaması beklenmektedir (Batu, 2000; Smith vd., 1995). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sınıf dışında da ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim ve destek hizmet sunan rehber öğretmen, okul yöneticisi, fizyoterapist, dil konuşma terapisti gibi profesyoneller de bulunmaktadır (Sönmez & Kartal, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için ekipte yer alan tüm paydaşların iş birliği içinde uygulamaları yürütmesinde fayda vardır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamasında önemli rol oynayan öğretmenlerin sorunlarına ilişkin yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu, kaynaştırma uygulamasında materyal eksikliği, veli-öğretmen arasında sağlanan ilişkinin sınırlılığı, paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanmadığı ve devlet politikalarının yetersizliği ortak sorunlar arasında yer almaktadır (Anati, 2012; Attwood vd., 2019; Avisar vd., 2016; Benjamin, 2020; Grönlund vd., 2010; Hill & Sukbunpant, 2013; Nilsen, 2020; Shani & Hebel, 2016).

Ulusal alan yazın incelendiğinde ise kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunların başında okulların ve sınıfların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortama sahip olmadığı (Batu vd., 2004; Sadioğlu, 2011; Saraç & Çolak 2012) bu uygun olmayan fiziksel koşullar altında sınıfların kalabalık olması da öğretmenlerin yaşadığı bir diğer güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır (Balo, 2015; Deniz & Çoban, 2019; Gök, 2013; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Güzel, 2014). Paydaşlarla iş birliği sağlanması noktasında sadece okul idaresi ile iş birliğiyle ilgili çalışmaya rastlanmış olup öğretmenlerin okul idaresinden kaynaştırma uygulamasıyla ilgili gerekli desteği görmedikleri bildirilmiştir (Akalin, 2015; Bilen, 2007; Güzel, 2014). Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen bir diğer faktör olan ailelerle ilgili de sınıf öğretmenleri iletişim kurmada ve ailenin öğrenciyi kabul etme noktasında sorunlar yaşadığı görülmüştür (Akalin, 2015; Avcıoğlu, 2011; Balo, 2015; Kış, 2013; Sadioğlu, 2011; Uzun, 2009).

Yapılan araştırmalara bakıldığında kaynaştırma uygulaması ile ilgili sınıf öğretmenleri ile yapılan pek çok çalışma olmasına karşın alanyazında rehber öğretmenlerle yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırma, öğretmenler, aile ve okul yönetimi arasında iş birliği sağlama gibi görevleri bulunan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları güçlükleri belirlemek verilecek olan hizmet-içi eğitimlerde üzerinde durulacak konulara ışık tutacaktır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında önemli rol alan iki paydaşın karşılaştırmalı olarak diğer paydaşlar ile yaşadığı güçlükleri tek bir araştırmada görüşlerine yer verilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda sınıf ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında süreçte yer alan paydaşlarla iş

birliğinde ve öğretim süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkili görüşlerin betimlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında;

1. Öğretim sırasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak.
2. Okul rehber öğretmeniyle iş birliğine yönelik görüşlerini ortaya koymak.
3. Destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak.
4. Okul ile iş birliğinde yaşanan güçlüklerle yönelik görüşlerini ortaya koymak.
5. Aile işbirliğinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak.
6. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme biriminin işleyişinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak.

Rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında;

1. Sınıf öğretmeni ile iş birliğine yönelik görüşlerini belirlemek.
2. Öğrencinin ailesi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilgili görüşleri belirlemek.
3. Okul yönetimi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilgili görüşleri belirlemek.
4. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ile iş birliğinde yaşanan güçlüklerle yönelik görüşleri belirlemek.
5. Öğrencinin destek aldığı diğer meslek elemanları ile (psikiyatr, psikolog, terapist vb.) yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri belirlemek.
6. BEP geliştirme biriminin işleyişinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşleri belirlemek.

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000). Araştırmanın yöntemine uygun bir çalışma grubu belirlemek için şu süreç takip edilmiştir. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak kaynaştırma öğrencisi olan okullar tespit edilmiş ve seçilecek okulların farklı ilçeden olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen kurumların okul müdürlerine ziyaret gerçekleştirilmiş olup araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeye katılabilecek ve kaynaştırma öğrencisine sahip yedi gönüllü sınıf öğretmeni ve altı gönüllü rehber öğretmen belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılacak okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden görüşme için uygun gün ve saatte randevu alınmış ve görüşme onam formu katılımcılara gönderilmiştir. Pandemi dolayısıyla görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleşmiştir. Ayrıca katılımcılara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izni gösteren belgenin bir örneği sunulmuştur.

Araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri, araştırma süresince Ö.1, Ö.2, ... şeklinde, rehber öğretmenler ise R.1, R.2, ... şeklinde kodlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Veriler

Kod ismi	Eğitim durumu	Mesleki kıdem (yıl)	Özel-eğitim kaynaştırma uygulaması ile ilgili ders alma	Özel eğitim-kaynaştırma uygulaması ile ilgili hizmetçi eğitim alma	Özel eğitimle ilgili MEB’in yayımladığı yönetmelikleri takip etme	Özel eğitimle ilgili gelişmeleri takip etme
Ö.1	Lisans	15	Hayır	Evet	Evet	Evet
Ö.2	Lisans	10	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.3	Lisans	16	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.4	Lisans	15	Hayır	Evet	Evet	Evet
Ö.5	Lisans	13	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.6	Lisans	36	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.7	Yüksek lisans	2	Evet	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili herhangi bir ders almadığı fakat hizmetiçi eğitimlere katıldıkları görülmüştür. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise 2-36 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcılardan altısı lisans mezunu iken biri yüksek lisansını tamamlamıştır. Rehber öğretmeni örnekleme ilişkin dağılımlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Rehber Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Veriler*

Kod ismi	Eğitim durumu	Mesleki kıdem (yıl)	Özel eğitim-kaynaştırma uygulaması ile ilgili ders alma	Özel eğitim-kaynaştırma uygulaması ile ilgili hizmetiçi eğitim alma	Özel eğitimle ilgili MEB'in yayımladığı yönetmelikleri takip etme	Özel eğitimle ilgili gelişmeleri takip etme
R.1	Lisans	1	Evet	Hayır	Evet	Evet
R.2	Lisans	3	Evet	Evet	Evet	Hayır
R.3	Lisans	2	Evet	Hayır	Evet	Evet
R.4	Lisans	15	Evet	Evet	Evet	Evet
R.5	Lisans	7	Evet	Hayır	Evet	Evet
R.6	Lisans	6	Evet	Evet	Evet	Evet

Tablo 2'ye bakıldığında, araştırmaya katılan altı rehber öğretmenin tamamı özel eğitim alanı ile ilgili ders almıştır ve MEB'in yayımladığı yönetmelikleri takip etmektedirler. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise 1-15 yıl arasında değişmektedir.

Araştırma Modeli

İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada kişilerin deneyimlerini gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunması ve sürecin derinlemesine izlenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmada niçin veya neden sorularına odaklanılan, araştırmacının olayda kontrolünün neredeyse hiç olmadığı, olaylar üstünde durduğu araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1984).

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Biruni Üniversitesi Girişimsel olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 30.10.2020 tarihli 2020/44-21 numaralı etik kurul izin belgesi temin edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen görüşlerinin alınması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Katılımcılarla gönüllülük ilkesine bağlı olarak görüşmeler yapılmış olup katılımcıların isimleri araştırma sürecinde ve döküm sürecinde gizli tutulmuştur. Katılımcıların isimleri yerine çalışmada kod ismi kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Ortamı

Çalışma kapsamında Kişisel Mesleki Bilgi Formu ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soru Formu hem sınıf öğretmenleri hem de rehber öğretmenler için kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın taramasından sonra soruların anlaşılır olmasına, bilgi, düşünce ve deneyimlerini aktarabilecekleri açık uçlu soruların olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra araştırmaya uygun görüşme soruları hazırlanarak özel eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesi tarafından görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşünde soruların araştırmanın amacına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ortalama 27 dakika, rehber öğretmenler ile yapılan görüşmeler ise 25 dakika sürmüştür. Tablo 3'te ve Tablo 4'te görüşmelerin yapıldığı ortam ve görüşme sürelerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3*Sınıf Öğretmeni Görüşme Takvimi*

Kod ismi	Görüşme tarihi	Görüşme süresi (dakika)	Kayıt türü	Görüşme yeri
Ö.1	01 Mart 2021	20	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.2	02 Mart 2021	28	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.3	03 Mart 2021	16	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.4	04 Mart 2021	25	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.5	05 Mart 2021	20	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.6	07 Mart 2021	51	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.7	08 Mart 2021	31	Görüntülü kayıt	Zoom

Tablo 4*Rehber Öğretmen Görüşme Takvimi*

Kod ismi	Görüşme tarihi	Görüşme süresi (dakika)	Kayıt türü	Görüşme yeri
R.1	04 Mart 2021	15	Görüntülü kayıt	Zoom
R.2	06 Mart 2021	12	Görüntülü kayıt	Zoom
R.3	08 Mart 2021	24	Görüntülü kayıt	Zoom
R.4	10 Mart 2021	25	Görüntülü kayıt	Zoom
R.5	11 Mart 2021	30	Görüntülü kayıt	Zoom
R.6	12 Mart 2021	45	Görüntülü kayıt	Zoom

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analiziyle verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olan gerçekleri ortaya koymak amaçtır. Burada temel yapılan birbirine benzeyen verileri belirli temalarla okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemek ve sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerden elde edilen bilgilerin, içerdikleri konuların 'benzerliklerine ya da farklılıklarına' göre sınıflanmasıyla 'kategoriler' oluşturulur (Berg, 2004). Bu çalışmada kategoriler oluşturulurken görüşmede kullanılan sorular temel alınmıştır. Örneğin sınıf öğretmenleri için; “Kaynaştırma uygulamasında aile ile iş birliğinde yaşadığımız güçlüklerle ilişkin görüşleriniz neler?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Aile ile iş birliği” kategorisi ya da rehber öğretmenlerin, “Kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmeni ile iş birliğinde yaşanan güçlükler neler?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Sınıf öğretmeni ile iş birliği” kategorisi oluşturulmuştur. Daha sonra, sorulara verilen cevapların içinde diğer kategoriler oluşturularak kodlar belirlenmiştir. Temaların iç ve dış tutarlılığını sağlamak için temalar ve altında toplanan kodlar kontrol edilmiştir. Son aşama olan bulguların yorumlanması bölümünde araştırmacı ulaştığı sonuçları yorumlamıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda geçerlik için inanırılık kavramı kullanılmaktadır. İnanırılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Arastaman & Fidan, 2015). Lincoln ve Guba (1986) inandırıcılıkta kullanılan yöntemler arasında uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve derinlik odaklı veri toplamayı önermiştir. Bu çalışmada inanırılık boyutunda şu konulara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruları için uzman görüşüne başvurulmasıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarına görüşme soruları gönderilmiş ardından uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Bu önerilerden birisi sorularda kavram bütünlüğünün sağlanması olmuştur. Verilerin analizinde nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacı tarafından temalar ve alt temalar oluşturularak araştırmacının tema, alt temaları ile karşılaştırılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri arasında %90 ve üzeri bir uyum sağlanması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda uzman ile yapılan güvenirlilik çalışmasında sınıf öğretmenleri için %97, rehber öğretmenler için %93.15 uyum bulunmuştur. Araştırmanın geçerliliği için görüşmelerden elde edilen verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularını hazırlama aşamasında, iç geçerliliği sağlamak için soruların oluşturulmasında ilgili alanyazın gözden geçirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizinin sonucunda sınıf öğretmenleri için sekiz, rehber öğretmenler için yedi temaya ulaşılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde her bir temaya ilişkin tablo altında frekansı yüksek olan alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Tablo 5*Sınıf Öğretmenleri İçin Genel Tema Yapısı*

Tema no	Tema adı
1	Öğretim sürecinde yaşanan güçlükler BEP hazırlama BEP uygulama sırasından yaşanan güçlükler Akademik becerilerin öğretiminde yaşanan güçlükler
2	Destek hizmetler ile yaşanan güçlükler Rehber öğretmen ile iş birliğinde yaşanan güçlükler Diğer meslek elemanlarıyla (psikiyatrist, dil terapisti vb.) iş birliğinde güçlükler Okul dışı eğitimle iş birliğinde (RAM, Rehabilitasyon Merkezi) güçlükler
3	Okul idaresi ile iş birliğinde yaşanan güçlükler
4	Aile işbirliğinde yaşanan güçlükler
5	Sınıfın ve okulun fiziki ortamı
6	Mesleki yeterlik anlamında yaşanan güçlükler

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

Öğretim Sürecinde Yaşanan Güçlükler**BEP Hazırlama**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde dikkat çeken bulgulardan biri Ö.6'nın internette hazır bulunan BEP planlarını kullandığını bildirmesi olmuştur. Rehber öğretmenden destek alarak hazırlayan sınıf öğretmeni Ö.2'nin ifadesi şu şekildedir:

“BEP planı hazırlarken idareci, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin bir araya gelerek hazırlaması gerekir. Fakat bu paydaşların bir araya getirilmesi zor olmakta. Rehber öğretmenimizin desteğiyle BEP planlarımızı hazırlamaktayız.”

Tablo 6*BEP Hazırlamaya İlişkin Görüşler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Sadece rehberlik öğretmenlerinden destek alarak hazırlayanlar	5
2. İnternette hazır bulunan BEP'leri kullananlar	1
3. Öğrencinin kaynaştırma raporu bulunmadığı için BEP hazırlamayan	1

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı.

BEP Uygulama

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'ye bakıldığında sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklı uygulamada güçlük yaşayan öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“Sınıflarımızın mevcudu ortalama 40 civarında. Her sınıfta yaklaşık 2-3 kaynaştırma öğrencisi var. Bu kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma sebepleri birbirinden farklı. Bu sebeplerle kaynaştırma öğrencisinin bireysel eğitim planını uygulamakta güçlük yaşıyorum.” (Ö.1)

“BEP'i uygulamak zor öğrenciyle. Çünkü öğrenci devamsızlık yapıyor, gelmiyor, uymak zorlaşıyor. BEP'i öğrencinin disiplininden dolayı uygulamada güçlük çekiyoruz.” (Ö.2)

Tablo 7*BEP Uygulamada Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Görüşler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Öğrenci disiplininden kaynaklı güçlük yaşayanlar	2
2. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklı güçlük yaşayanlar	2
3. BEP’i uygulamada güçlük yaşamayanlar	2
4. BEP hazırlamayan	1

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı.

Akademik Becerilerin Öğretimi

Tablo 8’de akademik becerilerin öğretiminde yaşanan güçlüklerle dair frekans bilgileri yer almaktadır. Öğrenci tanısından kaynaklı güçlük yaşadığını belirten öğretmen görüşü ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına değinen görüşler şu şekildedir:

“Dikkatini toplamada, ne yapması gerektiğini ifade etmede sıkıntı çekiyoruz. Verilen görevi yaparken sürekli sağa sola bakmak, beni bile lafa tutup benim de dersten kopmamı neden oluyor.” (Ö.6.)

“Sınıflarımız çok kalabalık olduğu için, çocuklar ile bire bir ilgilenmekte güçlük çekiyoruz. Biliyorsunuz ders süresi sınırlı. 40 dakikalık sürede her öğrenciye yaklaşık 1 dk. zaman ayırabiliyoruz. 39 çocuğa siz kenarda durun ben 5 dk. diğer arkadaşınız ile ilgileneceğim deme gibi bir lüksünüz yok.” (Ö.1.)

Tablo 8*Akademik Becerilerin Öğretimine İlişkin Görüşler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Öğrencinin tanısından kaynaklanan sorunlar	4
2. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve müfredat sorunu	2
3. Akademik becerilerin öğretiminde güçlük yaşamayan	1

Destek Hizmetler ile İlgili Yaşanan Güçlükler**Rehber Öğretmen ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler**

Rehber öğretmenle iş birliğinde yaşanan güçlüklerle ilişkin frekans bilgileri Tablo 9’da yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehber öğretmenle iş birliğinde güçlük yaşamadığı görülmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Rehber öğretmenle iş birliğinde bir güçlük yaşamadım. Son derece ilgili.” (Ö.3)

“Okulumuzda yaklaşık iki bin civarı öğrenci bulunmakta. Bu öğrencilerin altmışa yakını kaynaştırma öğrencisi. Kalabalık bir okul olmamıza rağmen tek rehber öğretmen bulunmakta. Bu yüzden kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yapılacak olan iş birliği sınırlı kalmakta.” diyerek rehber öğretmen yetersizliğini vurgulamıştır. (Ö.2)

Tablo 9*Rehber Öğretmenle İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Rehber öğretmenlerle iş birliğinde güçlük yaşamayanlar	6
2. Rehber öğretmen sayısının yetersizliği	1

Diğer Meslek Elemanlarıyla (Psikiyatrist, Dil Terapisti vb.) İş Birliğinde Güçlükler

Diğer destek elemanlarıyla iş birliğinde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerin frekansları Tablo 10’da verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yanıtları bu soruda daha çok iş birliği sağlayamayan ve sınırlı iş birliği sağlanması yönünde dağılmıştır. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Onların bizimle iletişim kurmaları gerekir aslında. Benim dil konuşma terapistine giden öğrencim var. Fakat bir iletişim ve iş birliği sağlanmıyor.” (Ö.1)

“Psikiyatriste giden kaynaştırma öğrencim ile ilgili tarafıma bir form gönderildi. Bu formu doldurup tekrar veli yoluyla göndermem istendi.” Şeklinde görüş belirterek iş birliğinin tek taraflı sağlandığına dikkat çekmiştir. (Ö.2)

Tablo 10*Diğer Meslek Elemanlarıyla İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. İş birliği sağlayamayan	3
2. Sınırlı iş birliği sağlayan	3
3. İş birliği sağlayan	1

Okul Dışı Eğitimle İş Birliğinde (Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehabilitasyon Merkezi) Güçlükler

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı eğitimle iş birliğine dair görüşlerinin frekansları Tablo 11’de verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Güçlük yaşıyoruz çünkü RAM çok yoğun çalışıyor, istediğimiz tarihlerde randevu bulamıyoruz. Çocukların tanılar çok geç belirleniyor. Bir ilçede bir RAM yeterli değil. Destek eğitim ile de iş birliği sağlayamıyoruz açıkçası. Çünkü resmiyette böyle bir şey yok.” (Ö.1)

Tablo 11*Okul Dışı Eğitimle İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. İş birliğinde güçlük yaşamayanlar	2
2. İletişim kurmada yaşanan güçlükler	4
3. Tanılama sürecinde yaşanan güçlükler	1

Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında okul yönetimi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşlerinin frekansları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinden okul idaresiyle iş birliğinde güçlük yaşamayan öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir fakat yönetmeliğe uygun öğrenci yerleştirilmemesine ilişkin görüş bildiren ve okul idaresinin kaynaştırma uygulamasına vurgu yapan öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Okul idaresi bazı sınıflara kaynaştırma öğrencisi hiç yerleştirmezken bazı sınıflara üç tane kaynaştırma öğrencisi yerleştiriyor. Yani kaynaştırma öğrencisi olan var ama hiç olmayan da var. Bu durumda okul idaresi beni zorluyor.” (Ö.5)

“Okul idaresinin bilgisi çok yetersiz. İş birliği sağlamak veya destek almak istediğinizde bu öğrencilerin sadece idare edilmesine, hocam seni rahatsız etmiyorsa takılma boş ver şeklinde yaklaşıyor. İdarenin daha hassasiyetle yaklaşması gerekirken hiçbir bilgiye sahip değiller.” Şeklinde ifade ederek okul idaresinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili bilgi yetersizliğini belirtmiştir. (Ö.7)

Tablo 12*Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
Okul idaresi ile iş birliğinde hiçbir güçlük yaşamayan	3
Okul idaresinin kaynaştırma ile ilgili bilgisi yetersizliği	2
Yönetmeliğe uygun öğrenci yerleştirilmemesi	1
Okul idaresinin iş birliğinde arka planda kalması	1

Aile ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler

Kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle iş birliğinde yaşanan güçlükler ile ilgili olarak öğretmen görüşleri ve frekansları Tablo 13’te verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin aile ile iş birliğinde güçlük yaşadığı noktalardan biri ailenin öğrenciyi kabullenmemesi yönünde olurken bir diğer güçlük ise aile tarafından öğretmenin suçlandığı olmuştur. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Aile çocuklarının diğer çocuklardan daha üstte olduğunu kabul ediyor bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Rapor almak istemiyor öğrenci için biz yine de elimizden geleni yapıyoruz öğrenci için rapor bir kâğıttır belki ama ilerisi için nasıl olumlu mu yansır olumsuz mu bilmiyorum. Aileyle bu konularda zorluk yaşıyorum.” (Ö.4)

“Öğrencinin ailesi çok hırçın genel olarak çocuğunun durumunun eksiklik olarak görmesinden dolayı okula geliyor onun iyiliğini düşündüğümüzü zannetmiyor, sanki herkes çocuğunun düşmanymış gibi sinirli ve tepkili geliyor okula. Birden rehber öğretmenin odasına çağırılıyorsunuz.” (Ö.7)

Tablo 13*Aile ile İş Birliğinde Yaşanılan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
Öğrencinin durumunu kabullenmeme	3
Ailenin çocuğun durumunu takip etmeme	1
Öğrencinin durumunu kabullenip öğretmenleri suçlama	1
Parçalanmış aile çocukları	1
Herhangi bir güçlük yaşamayan	1

Sınıfın ve Okulun Fiziki Ortamı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fiziki ortamla ilgili görüş ve frekansları Tablo 14’te verilmiştir. Fiziksel ortamın yetersizliği ve öğrenciye olan yansımaları ile ilgili öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14*Okulun ve Sınıfın Fiziki Ortamı*

Görüşler	Katılımcı (n)
Fiziksel ortam yeterli	3
Fiziki ortam ve okul yetersiz	4

“Bedensel engeli olan öğrenci genelde olarak birinin yardımıyla inmesi gerekiyor, öğrenci inip çıkmakta sorun yaşıyor. Okulun asansörleri var ama kapalı. Öğrenci sürekli birilerinin yardımıyla inip çıkıyor. Bu yüzden sınıfta yalnızlaşıyor genelde de sınıfta tek oturuyordu.” (Ö.7)

Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında mesleki anlamda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş ve frekansı Tablo 15’te verilmiştir. Mesleki yeterlik anlamında öğretmenlerin tamamı lisans eğitiminin yetersizliğinden kaynaklı güçlük yaşadığını bildirmiştir. Öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Güçlük yaşıyoruz, yetersiz hissettiğimiz çok oluyor. Bize üniversitede hep normal gelişime sahip çocuklarla çalışacağız şekliyle eğitim verildi, hayatın gerçeği bu.” (Ö.1)

“Yetersizlik yaşıyorum çünkü verdiğiniz alıyorsunuz. Nasıl vereceğinizi bilmiyorsunuz ya da. Üniversitede belki böyle bir gözlem yapabilseydik daha iyi olabilirdi.” (Ö.5)

Tablo 15*Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
Lisans eğitiminin yetersizliğinden kaynaklı	7

Rehber öğretmenler için tema ve alt temalara ilişkin bilgilere Tablo 16’da yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde her bir temaya ilişkin tablo altında frekansı yüksek olan alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Tablo 16*Rehber Öğretmenler İçin Genel Tema Yapısı*

Tema no	Tema adı
1	BEP geliştirme biriminde yaşanan güçlükler
2	Destek hizmetler ile yaşanan güçlükler <i>Destek eğitim odasıyla ilgili yaşanan güçlükler</i> <i>Diğer meslek elemanlarıyla (psikiyatrist, dil terapisti vb.) iş birliğinde güçlükler</i> <i>RAM ile iş birliğinde güçlükler</i>
3	Sınıf öğretmeni ile iş birliğinde yaşanan güçlükler
4	Okul idaresi ile iş birliğinde yaşanan güçlükler
5	Aile iş birliğinde yaşanan güçlükler
6	Mesleki yeterlik anlamında yaşanan güçlükler

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

BEP Geliştirme Biriminde Yaşanan Güçlükler

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerinin BEP geliştirme birimine yönelik görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 17’de verilmiştir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin tamamı BEP geliştirme biriminde diğer üyelerin görevlerini yerine getirmede görüşü ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“Genel itibarıyla bu süreci ben yürütüyorum. Psikolojik danışman ve rehber öğretmen bu birimin doğal bir üyesi sadece onun işi değil aslında.” (R.1)

“Sınıf öğretmenleri bu konudaki iş yükünü rehberlik servisine yüklemekte gerekli özveriye göstermemekte.” (R.4)

Tablo 17*BEP Geliştirme Biriminde Yaşanan Güçlükler*

Görüş	Katılımcı (n)
1. BEP geliştirme biriminde diğer üyelerin görevlerini yerine getirmemesi	6

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı.

Destek Hizmetler ile Yaşanan Güçlükler*Destek Eğitim Odasıyla İlgili Yaşanan Güçlükler*

Rehber öğretmenlerin destek eğitim odasıyla ilgili görüş ve frekansları Tablo 18’de verilmiştir. Destek eğitim odasıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okulda bir destek eğitim odası yok. Bir sınıfı boşaltıp masa tenisi koyuyorlar ama destek eğitime oda yok. Öğretmenler BEP kapsamında ders vermek yerine DYK (destekleme ve yetiştirme kursu) dersi vermeyi tercih ediyor. Çünkü DYK’da verilen ek ders ücreti daha yüksek.” (R.1)

“Destek eğitim odasının olmaması çok büyük bir eksiklik okulumuzda. Çünkü destek eğitim verecek öğretmen bulma konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Öğretmenlerin üzerindeki ders yükünün fazla olması ve ödenen ücretin düşük olması önemli etkenler.” (R.4)

Tablo 18*Destek Eğitim Odasıyla İlgili Yaşanan Güçlükler*

Görüş	Katılımcı (n)
1. Destek eğitim odasının olmaması ve sınıf öğretmenlerin ders vermek istememesi	4
2. Destek eğitim odası ile ilgili güçlük bildirmeyenler	2

Diğer Meslek Elemanlarıyla (Psikiyatrist, Dil Terapisti vb.) İş Birliğinde Güçlükler

Rehber öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 19’da verilmiştir. Diğer meslek elemanlarıyla iş birliğinin tek taraflı olduğunu belirten öğretmen görüşü şu şekilde belirtmiştir:

“Psikiyatristler veli aracılığıyla tarafımıza ulaşıyor. Öğrenciyle ilgili bilgi istiyor ve form doldurtuyor. Ancak doldurulan form ve öğrenciyle ilgili sonrasında bilgi aktarımı olmuyor. Ne olduğunu öğrenmek

için veli ve meslek elemanlarıyla iletişime geçmeye çalışıyoruz. Çoğu zaman bu çabamız sonuçsuz kalıyor.” (R.6)

Tablo 19

Diğer Meslek Elemanlarıyla (Psikiyatrist, Dil Terapisti vb.) İş Birliğinde Güçlükler

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Diğer meslek elemanlarıyla iş birliğinde güçlük yaşayanlar	5
2. Diğer meslek elemanlarıyla iş birliğinde güçlük yaşamayanlar	1

RAM ile İş Birliğinde Güçlükler

Rehber öğretmenlerin RAM ile iş birliğinde yaşadığı güçlükler Tablo 20’de verilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çoğunluğunun RAM ile iş birliğinde güçlük yaşamadığı, yaşayan öğretmenlerin ise yanlış tanılamadan kaynaklı güçlük yaşadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Güçlük yaşayan öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Bazen tanılama işlemlerinde sıkıntı yaşanıyor. Ben daha önce üç sene RAM’da çalıştığım için orada yapılan iş ve işlemlere hâkimim. Yapılan yanlış tanılamalarda ve yönlendirmelerde bunu neye dayanarak yaptıklarını sorduğumuzda iletişime kapalılar. Herhangi bir şekilde yardımcı olmuyorlar. Süreç hep uzun işliyor.” (R.4)

Tablo 20

RAM ile İş Birliğinde Güçlükler

Görüşler	Katılımcı (n)
1. RAM ile iş birliğinde güçlük yaşamayanlar	4
2. RAM’da yapılan yanlış tanılama	2

Not: RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

Sınıf Öğretmeni ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler sınıf öğretmenleri ile iş birliğinde yaşanan güçlüklerle ilgili olarak görüşleri Tablo 21’de verilmiştir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenlerinin engel türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını bildirmişlerdir. Ayrıca BEP hazırlanması ile ilgili sınıf öğretmenleriyle iş birliğinde güçlük yaşayan öğretmen görüşüne de aşağıda yer verilmiştir.

“Sınıf öğretmeni engel türlerinin özelliklerini bilme konusunda sorun yaşıyor. Mesela DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) olan bir öğrencimiz vardı. Öğretmen bunun farkında değil. Öğrencinin sürekli hareket halinde olmasından, hatta pencere kenarında oturmak istemesinden şikâyetçiydi. Öğretmene bu durumdan bahsettim. DEHB olan öğrencinin özelliklerini, sınıfta onlara nasıl davranması gerektiğini, öğrencinin eğilimlerini anlattım.” (R.3)

“Öğretmenler BEP hazırlamayı yük olarak görüyor. Her seminerde BEP hazırlama ile ilgili bilgi sunmama rağmen dönem başında BEP’ in nasıl hazırlanacağı ile ilgili sorular geliyor. BEP’e uygun soru hazırlamayı da yük olarak görüyorlar ve uygulamıyorlar. Bu nedenler iş birliği yapmamıza engel oluyor.” (R.5)

Tablo 21

Sınıf Öğretmeni ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Sınıf öğretmenleri ile iş birliğinde sorun yaşamayanlar	1
2. Sınıf öğretmenin, öğrencinin engel türüne uygun davranmamasından kaynaklı sorun yaşayanlar	4
3. BEP’in hazırlanmasında ve uygulanmasında sorun yaşayanlar	1

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı

Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin okul idaresi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüş ve frekansları Tablo 22’de verilmiştir. Tablo 22 incelendiğinde rehber öğretmenlerin okul idaresiyle güçlük yaşadığı konuların okul idaresinin kaynaştırmaya olan duyarsız bakış açısının ve okul idaresinin destek eğitim odası sağlama noktasında gereğini yapmaması olarak ortaya çıkmıştır. Rehber öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Müdür bey kaynaştırma uygulamasına duyarsız. Öğrencileri RAM’a yönlendirirken müdür bey çok sorguluyordu, gereksiz bulup konuyu kapatmak istiyordu.” (R.2)

“Okulumuzda destek eğitim odası yok. Bunu idareye söylediğimde fiziksel ortam uygun değil dediler. Müzik odası var ama destek eğitim odası yok. Ya da bir sınıf boşaltıp masa tenisi koyuyorlar fakat destek eğitime yer yok diyorlar.” (R.3)

Tablo 22*Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Okul idare ile iş birliğinde sorun yaşamayanlar	3
2. Kaynaştırma uygulamasında duyarsızlık nedeniyle güçlük yaşayanlar	2
3. Destek eğitim odasıyla ilgili güçlük yaşayanlar	1

Aile İşbirliğinde Yaşanan Güçlükler

Rehber öğretmenlerin aile ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüş ve frekans bilgisi Tablo 23’te verilmiştir. Tablo 23 incelendiğinde okul rehber öğretmenlerinin tamamı kaynaştırma uygulamasında ailenin öğrencinin durumunu kabullenmemesinden kaynaklı iş birliği sağlanamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Rehber öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“Kaynaştırma uygulamasında öğrencinin tanılama sürecinde aile ile çok sıkıntı yaşıyoruz. Veli bu durumu kabul etmek istemiyor. Benim çocuğum normal, siz benim çocuğuma deli raporumu alıracaksınız şeklinde ciddi dönüşler oluyor. RAM raporunu ciddi bir psikiyatrik bozukluk raporu gibi algılıyorlar.” (R.1)

“Aileye çocuğun özel olduğunu anlatırken, aile kabul etmiyor. Sonraki süreçte ise öğretmeni suçluyor.” (R.5)

Tablo 23*Aile İşbirliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Kaynaştırma öğrencisi olduğunu kabullenememe	6

Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler

Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlik anlamında yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüş ve frekansları Tablo 24’te verilmiştir. Tablo 24 incelendiğinde rehber öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki yeterlilik anlamında güçlük yaşamadığı görülmektedir ancak güçlük yaşayan öğretmenlerin ise deneyim ve bilgi eksikliği konusunda güçlük yaşadığı görülmektedir. Güçlük yaşayan öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir:

“Üniversitede aldığımız eğitimle MEB’de göreve başladığımızda, bu konudaki ihtiyaçları karşılayacak donanımına sahip olmadığımız ortaya çıkıyor.” (R.4)

Tablo 24*Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Mesleki yeterlilik anlamında güçlük yaşamayanlar	4
2. Deneyim ve bilgi eksikliği nedeniyle güçlük yaşayanlar	2

Tartışma

Bu araştırmada, İstanbul’da bulunan ilkokullarda çalışmakta olan özel eğitime gereksinim duyan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerine kaynaştırma uygulamasında yaşamış oldukları güçlüklerle ilgili sorular sorulmuştur. Sınıf ve rehber öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulamada, akademik beceri öğretiminde ve kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde yer alan diğer unsurlarla ilgili görüşlerine ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamasında öğrencinin yalnızca sınıfa yerleştirilmesi değil aynı zamanda başarılı bir kaynaştırma uygulaması için bazı düzenlemelerin yapılması gereklidir. Başarıya ulaştıracak olan bu unsurlar ise öğretmenler, öğrenciler, bireyselleştirilmiş eğitim programları, aileler ve okul idareleridir (Batu, 2000; Kırcaali-

İftar & Batu, 2011). Bu çalışmada sınıf ve rehber öğretmenlerinin bu ve benzeri unsurlarla yaşadığı güçlükler üzerinde durulmuştur.

BEP; hizmet alanlarla hizmet verenlerin üzerinde anlaşmaya varmış oldukları bir sözleşmedir (Kargın, 2007). Hizmet verenler, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitiminden sorumlu tüm bireyler (özel eğitim öğretmeni, genel eğitim/sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog gibi) hizmet alanlar ise özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin ailesi ve bazı durumlarda da bireyin kendisidir (Avcıoğlu, 2011; Kargın, 2007; MEB, 2006; Yılmaz & Batu, 2016). BEP, tek bir kişi tarafından hazırlanan bir program olmaktan daha çok, özel gereksinimli eğitiminden sorumlu tüm bireylerin bu programın hazırlanmasına aktif bir biçimde katılımlarını ve belirlenen hedefleri tüm katılanların benimsemesini gerektiren bir programdır (Kargın, 2007). Ancak yapılan bu çalışmada okullarda bir BEP geliştirme biriminin olmadığını, BEP hazırlama amacı ile ilgili kişilerin belli sürelerde bir araya gelmediğini göstermektedir. Ayrıca BEP planını uygulanabilirliği için sınıf mevcudatının azaltılması da önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilgililer arasındaki iş birliği ve iletişimde görülen eksikliğin, sınıf mevcudunun fazlalığının kaynaştırma öğrencileri için uygun BEP hazırlamayı ve uygulamayı güçleştirdiği söylenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit şekilde dağıtılmaması ve bazı sınıflarda tanısı farklı olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunması da diğer bir güçlük olarak belirtilmekle beraber yapılan çalışma ile de örtüşmektedir (Batu & Topsakal, 2003; Karaca, 2018; Orhan, 2010; Özgüneş, 2016; Yener & Dayı, 2021).

Kaynaştırma uygulamasında sağlanan iş birliğinde sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenlerinin dışında okul içinde eğitimden sorumlu olan branş öğretmenleri, psikologlar, rehber öğretmenleri ve konuşma–dil terapistleri gibi ilgili hizmet uzmanlarının da yer aldığı belirtilmektedir (Friend & Cook, 2003). Bu uzmanların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (Gümüşkaya, 2018). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu rehber öğretmen ile iş birliğinde güçlük yaşamadıklarını, kolaylıkla ulaşabildiklerini ve kendilerine yardımcı olduklarını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenine olumlu yönde yardım sağlayan yardımcı uzmanlar olduğu, okul rehberlik servislerinin, kaynaştırma uygulamasında profesyonel anlamda sınıf öğretmenleri için önemli bir destek olduğu yapılan diğer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Batmaz & Çermik, 2019). Bu görüşün aksine Akcan (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerden kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yeterli desteği alamadığını bildirmiştir. Rehber öğretmenlerin, sınıf öğretmeniyle iş birliği sağlarken yaşadığı güçlüklerin ise genellikle sınıf öğretmenlerinin öğrencinin engel türü hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, BEP hazırlamayı ilgili bilgi eksikliklerinin olması ve BEP hazırlamayı yük olarak görmesi de rehber öğretmenlerle iş birliğini engellediği yönündedir.

Kaynaştırma uygulamasında okul idarelerinin özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında ve bu hizmetlerin yürütülmesinde öğretmenle iş birliği sağlama gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmada sınıf ve rehber öğretmenlerinin okul idaresi ile iş birliğinde yaşadığı güçlükler olduğu görülmüştür. Bu güçlükler arasında; okul idaresinin kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve yönetmeliklere uygun şekilde kaynaştırma öğrencilerini sınıflara yerleştirmemesi yer alırken aynı zamanda okul idaresinin kaynaştırma uygulaması için destek eğitim odası açmayarak kaynaştırma uygulaması için işleri zorlaştırdığı görülmektedir. Oysa MEB'in 18/05/2015 tarih ve 2015/15 sayılı genelgesinde kaynaştırma uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için "Destek Eğitim Odası" açılması zorunlu kılınmıştır. Okul idaresi tarafından öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda yalnız bırakılması kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yetersiz hissetmelerine ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Avramidis & Norwich, 2002; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Boer vd., 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Demir & Açar, 2011; Fakolade & Adeniyi, 2009; Fuchs & Mandell, 2002; Hwang & Evans, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Kuzu, 2011; Ünal, 2010).

Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında aile şüphesiz en önemli unsurlardan biridir. Çünkü aileler, çocuğun okul dışı performansı ile ilgili öğretmene hem dönüt vermekte hem de çocuğun okul dışında var olan dünyasında da gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Yapılan araştırmada ise sınıf ve rehber öğretmenlerinin ailelerle iş birliği sağlamada güçlük yaşadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Güçlük yaşanan konuların başında kaynaştırma öğrencisinin tanısının aile tarafından kabul edilmemesi yer almaktadır. İlgili literatürde de bu sonuca paralel olarak, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri çocuklarının özel durumlarını kabullenmedikleri, öğretmenlerin ailelerle iletişim problemi yaşadığı, ailelerin çocukları hakkında bilgi sahibi olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Güzel, 2014; Yılmaz, 2015). Araştırmanın bir diğer bulgusu ise rehber öğretmenler öğrenciyi RAM'a yönlendirmek istediklerinde ailelerin çekimser davranarak çocuk için hazırlanacak olan raporu ciddi bir psikiyatrik bozukluk olarak algıladıkları yönündedir. Parmaksız ve Gök (2017) de gerçekleştirdiği çalışmada rehber öğretmenlerin aileler ile iş birliği sağlayamadığını, öğrenciyi RAM'a veya doktora yönlendirirken velinin tereddüt ederek kabul etmediğini ortaya koymuştur. Yüksel ve Tanrıverdi'nin (2019) yapmış olduğu çalışmada ise aileler

çocuklarının tanı almasından sonra yalnızlaştıklarını ve çevrelerinden destek göremediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu ailelerin kaynaştırma uygulamasına karşı çekimser kalma nedenlerini ortaya koyar niteliktedir. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine psikolojik ve sosyal destek verilerek, ailenin çocuğu kabul süreci kolaylaştırılabilir ve aile çocuğun eğitim sürecinde aktif olarak rol alabilir. Böylelikle öğrenciyle ilgili alınacak kararlarda aile, okul, rehberlik birimi iş birliği temelli bir yol izlenmesiyle kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşacağı düşünülmektedir (Cavkaytar & Diken, 2012).

Kaynaştırma uygulamasının sınıf ve rehber öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerle baş etmede mesleki yetersizlik olabileceği bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamasına yönelik bir ders almaması yaşanan güçlükler neden olarak görülmektedir. Rehber öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli hissettikleri fakat uygulama anlamında lisans eğitimlerinin yetersiz kaldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Sütçü de (2007) bu çalışmayla paralel olarak rehber öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle ilgili kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi, İstanbul ilinde görev yapan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan yedi sınıf öğretmeni ve altı psikolojik danışman/rehber öğretmenin görüşme sorularına verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1. Bu çalışmada kaynaştırma uygulamasında sınıf ve rehber öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada ve uygulamada güçlük çektikleri saptanmıştır. BEP'lerle ilgili lisans eğitiminde detaylı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin BEP'i sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulayamadıkları da çalışmanın ortaya çıkan sonuçlarındadır. Sınıf mevcutlarının seyreltilmesi, yönetmeliklere uygun şekilde kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesi önerilmektedir.
2. Akademik beceri öğretiminde öğrencinin dikkatini toplamada ve tanısına uygun şekliyle akademik beceri kazandırmada güçlük yaşandığı görülmüştür. Lisans eğitiminde yalnız normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yoğun bir program hazırlanması önerilmektedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenle iş birliği sağladığı dile getirilmiştir. Fakat okullarda yeterli sayıda rehber öğretmen bulunmaması kaynaştırma uygulaması için iş birliğini güç hale getirebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının okulda yer alan öğrenci sayısı ile doğru orantılı olacak şekilde rehber öğretmen ataması gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencileri için de ayrı bir rehber öğretmen ataması yapılabilir.
4. Sınıf öğretmenleri diğer meslek elemanlarıyla iş birliği sağlamada güçlük çektiklerini, taraflarına psikiyatristlerin form ilettiğini fakat kendilerine herhangi bir bilgi verilmediği dile getirilmiştir. Diğer meslek elemanlarının kaynaştırma öğrencisiyle ilgili sınıf öğretmenlerine bilgilendirme yapması önerilmektedir.
5. Sınıf öğretmenleri RAM ile iş birliği sağlayamadıklarını, öğrencileri için randevu bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenci tanılama sürecinde öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığı bildirilmiştir. İlçelerde yer alan RAM sayısının artırılması, RAM'ların işlevselliğinin artırılması önerilmektedir.
6. Okul idarelerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları araştırmanın bulguları arasında yer almıştır. Ayrıca okul idaresi yönetmeliklere uygun şekliyle kaynaştırma öğrencilerini yerleştirmede için sınıf içerisinde güçlük yaşayan öğretmende çalışmakta yer almaktadır. Bu nedenle; okul idarelerine kaynaştırmayla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi okulların denetlenmesi gerekmektedir.
7. Sınıf öğretmenleri ailelerin çocuğun durumunu takip etmediğini, ailelerin iş birliğinde dirençli olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar ailelerin kaynaştırma uygulamasına dahil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ailelerin kaynaştırma uygulamasının bir parçası olması için etkinlikler düzenlenmeli, rehberlik servisi bilgilendirici çalışmalar yapmalıdır.
8. Araştırmada okulların fiziki ortamlarının yeterli olmadığı, bedensel engelli öğrencilerin yer aldığı okullarda asansörlerin kapalı olduğu dile getirilmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi kaynaştırma uygulamasının başarısını arttıracaktır.

9. Mesleki yeterlik anlamında sınıf öğretmenleri lisans eğitiminde kaynaŖtırmaya ilişkin yeterli ders ve staj görmedikleri için güçlük yaŖadıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenliği lisans programlarında kaynaŖtırma uygulamasıyla ilgili dersler konulması ve stajlarını da kaynaŖtırma öğrencilerinin yer aldığı sınıflarda yapması önerilmektedir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiş bir çalışmadır. Çalışma konusu ve araştırma deseni üç yazar tarafından belirlenmiştir. Veri toplama birinci yazar tarafından yapılmıştır. Birinci yazar veri analizi yaparken ve çalışmayı raporlarken diğer yazarlarda yardımcı olmuştur.

Kaynaklar

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179470>
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* (Tez Numarası: 340406) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anati, M. (2012). Including students with disabilities in UA schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982862.pdf>
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019) Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1032-1048. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they go hand-in-hand? Policy makers' perceptions of inclusion of pupils with special needs: An exploratory study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040506>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal Of Special Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez Numarası: 383514) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/44939/559393>
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000071
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. baskı). Kök Yayıncılık.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Benjamin, L. K. (2020). *Diffrentiated instruction in Middle school inclusion classrooms to support special education students* [Doctoral dissertation, Walden University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/289242373.pdf>
- Berg, B. L. (2004) *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Pearson Education.

- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri* (Tez Numarası: 211466) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bradshaw, K. (2009). Teachers' attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: A United Arab Emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843436>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of The International Association of Special Education*, 10(1), 33-41. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24899/1/2009_Cristina_Cardona_JIASE_2.pdf
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Fakolade, O., & Adeniyi, S., (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 60-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052033.pdf>
- Fuchs, E., D., & Mandell, C., J. (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programları* (H. Senel & E. Tekin, Çev.; 2. baskı). Akıl Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1983)
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grönlund, A., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(4), 5-26. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1136>
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015) Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirmede iş birliği: Tanımı, önemi, türleri. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 75-101). Vize Yayıncılık.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yaşadıkları sorunlar* (Tez Numarası: 355918) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hill, D. A., & Sukbunpant, S. (2013). The comparison of special education between thailand and the United States: inclusion and support for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 28(1), 120-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013682.pdf>
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes toward an inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>

- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Tez Numarası: 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kargın, T., & Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2011). *Kaynaştırma* (7. baskı). Kök Yayıncılık.
- Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive, education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939056.pdf>
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 300577) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 265725) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 402786) [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 247-265. <https://doi.org/10.21764/mauefd.359595>
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Tez Numarası: 306363) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Salend, S., & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>

- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (send) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Smith, T., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Yayınları.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 217359) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tercan, H. & Bıçakçı, M. Y. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, 68, 581-591. <https://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 250341) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, A. (2003, 11-12 Kasım). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* [Sözlü bildiri]. 13. Ulusal Eğitim Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Ünal, F., & İflazoğlu-Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasına devam eden engelli öğrencilerin velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları-II. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 466-417. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/371444>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- 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. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Tez Numarası: 407803) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>



An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About the Challenges in Mainstream Education

Elvan Baran-Karalar ¹

Atlas Bogenç ²

Tevhide Kargın ³

Abstract

Introduction: One of the most important factors in mainstreaming practices is the teacher. The role of the created class and psychological guidance, such as ensuring social cohesion between students with special educational needs and their peers, and the active inclusion of families throughout their life, cannot be denied. It is expected that the opinions and expectations regarding the inclusion difficulties and experiences of the classroom and guidance teachers working in primary schools in the province of Istanbul are reached.

Method: In the study in which the case study model, which is one of the qualitative research methods, was used; semi-structured interviews were conducted with seven classroom teachers who have inclusion students in their classroom and six psychological counselor/guidance teachers who have inclusion students in their school. By applying content analysis to the data obtained from the interviews, the main themes and sub-themes were formed and the findings were reached.

Findings: Research findings show that classroom teachers prepare the individualized education program (IEP) with the help of the guidance teacher. The school administration does not have enough information about the inclusion practice because the classrooms are crowded. Thus the teachers have difficulty in gaining academic skills, as well as finding and adapting appropriate materials for mainstreaming students. Counselors, on the other hand, state that the IEP development unit remains on paper, that all responsibilities related to IEP are assigned to them, and that the school administration does not cooperate on inclusion. In addition, both classroom teachers and guidance teachers stated that the communication and cooperation they established with the institutions where the student received support education was one-sided and they did not receive any feedback regarding the student. The fact that families do not accept their children's inadequacy, and do not have enough information about inclusion, is another finding that makes cooperation difficult for classroom and guidance teachers.

Discussion: The findings obtained from the research revealed the necessity of the classroom and guidance teachers to be in cooperation with the school, family and stakeholders who provide support education to the students in the inclusive practice. This cooperation will enable the student's educational process to improve their learning better. It is recommended to conduct experimental studies based on school-family cooperation in similar studies.

Keywords: Special education, inclusive practice, students with special needs, classroom teacher, guidance counselor.

To cite: Baran-Karalar, E., Bogenç, A., & Kargın, T. (2024). An investigation on the opinions of class and guidance teachers about the challenges in mainstream education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 51-70. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1078468>

¹**Corresponding Author:** Res. Assist., Biruni University, E-mail: ebaran@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5904-8461>

²Assist. Prof., Biruni University, E-mail: abogenc@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9949-5039>

³Prof., Hasan Kalyoncu University, E-mail: tkargin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

Introduction

Each student needs training in order to ensure harmony with the community. Students develop their abilities and to gain knowledge and experience in social areas. According to their peers, students with physical, mental and social disabilities also have the right to receive education in order to integrate with society and be self-sufficient. In the 1960s when the idea that all children should have an equal education level came out, there were countries such as Italy, England, France and Norway, and in the United Kingdom, in the 1970s which facilitated children with special education needs in a very short time (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 1995). On the other hand, the same procedure, was legally accepted in 1983, and reforms were made over the years regarding inclusion practices (Ministry of National Education [MoNE], 2006; 2010; Uysal, 2003; Yazıcıoğlu, 2018). Observing children with special education needs being educated in the general education classroom with appropriate arrangement and special education support, has occurred thanks to inclusion practices (Bender et al., 1995; Lindsay, 2007; Sucuoğlu & Kargın, 2006). In recent years, the concept of integration (inclusion/inclusive education) has been used instead of the concept of inclusion (mainstream) because of including attention of students. The importance of the concept of integration is increasing day by day and the use of this concept of unification has been preferred in terms of reflecting more inclusion in practice together as the goal sought to be achieved.

Inclusion practice not only aims to facilitate the adaptation of students with special education needs to society and to carry students to a higher level in social, academic and many aspects of development, but also affects the families of these children as well as children with typical development, teachers and even school administrators (Kuz, 2007). Inclusion is not just about placing students in need of special education in a general education classroom. A successful inclusion implementation depends on meeting the basic criteria and fulfilling the duties and responsibilities of all stakeholders, because inclusion practices, by their nature, require knowledge, skills and experiences of more than one area of expertise (Uçar, 2021; Tercan & Bıçakçı, 2016). For this reason, teachers who carry out inclusion practices in the classroom are expected to individualize the education of the inclusion students, to facilitate the social adaptation of the students with typical development, and to provide counseling to the family of the student and to provide cooperation (Batu, 2000; Smith, 1995). There are professionals such as guidance teachers, school administrators, physiotherapists, language and speech therapists who provide special education and support services to students with special education needs outside the classroom (Sönmez & Kartal, 2019). In order for inclusion practices to be successful, it is beneficial for all stakeholders in the team to carry out the practices in cooperation.

When the international literature is examined, the number of studies on the problems of teachers who play an important role in inclusion practice is limited. The lack of materials in the inclusion practice, the limited relationship between parents and teachers, the lack of cooperation between stakeholders and the inadequacy of government policies are among the common problems (Anati, 2012; Attwood et al., 2019; Avissar et al., 2016; Benjamin, 2020; Grönlund et al., 2010; Hill & Sukbunpant, 2013; Nilsen, 2020; Shani & Hebel, 2016).

When the national literature is examined, one of the problems experienced in the inclusion practice is that the schools and classrooms do not have the appropriate physical environment for the inclusion practice (Batu vd., 2004; Sadioğlu, 2011; Saraç & Çolak 2012), and that the classrooms are crowded under these unsuitable physical conditions is another difficulty experienced by teachers (Balo, 2015; Deniz & Çoban, 2019; Gök, 2013; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Güzel, 2014). At the point of cooperation with stakeholders, only studies on cooperation with the school administration have been found, and it has been reported that teachers do not receive the necessary support from the school administration regarding the inclusion practice (Akalin, 2015; Bilen, 2007; Güzel, 2014). Regarding families, another factor affecting the success of the mainstreaming practice, it was observed that the classroom teachers had problems in communicating with the students and the family had problems in accepting the student (Akalin, 2015; Avcıoğlu, 2011; Balo, 2015; Sadioğlu, 2011; Uzun, 2009; Winter, 2013).

Considering the studies conducted, it is observed that the number of studies conducted with guidance teachers in the literature is limited, although there are many studies conducted with classroom teachers regarding the inclusion practice. Identifying the difficulties experienced by counselors, who have duties such as facilitating the adaptation of students with special education needs to school, and providing cooperation between teachers, family and school management, will shed light on the issues to be emphasized in the in-service trainings to be given. In addition, it is thought that it will contribute to the literature by including the opinions of two stakeholders, who play an important role in inclusion practices, in a single study on the difficulties they experience with other stakeholders. In line with this purpose, the aim of this study is to describe the opinions of the classroom and

counselor teachers about the difficulties they experience in the teaching processes and in cooperation with the stakeholders involved in the process of inclusion.

In line with this main purpose, answers to the following research questions were sought in two categories as below: In the mainstreaming practice of classroom teachers;

1. To reveal their views on the difficulties they experienced during teaching.
2. To reveal their views on cooperation with the school counselor.
3. To reveal their views on support education services.
4. To reveal their views on the difficulties experienced in cooperation with the school.
5. To reveal their views on the difficulties they experience in family cooperation.
6. To present their views on the difficulties they experienced in the functioning of the individualized education program (IEP) development unit.

In the mainstreaming practice of counselors;

1. To determine their views on cooperation with the classroom teacher.
2. To determine the views on the difficulties experienced by the student in cooperation with his family.
3. To determine the opinions about the difficulties experienced in cooperation with the school administration.
4. To determine the views on the difficulties experienced in cooperation with the Guidance and Research Center (GRC).
5. To determine the views on the difficulties experienced by the student with other professional staff (psychiatrist, psychologist, speech and language therapist, etc.).
6. To determine the opinions about the difficulties they have experienced in the functioning of the IEP development unit.

Method

Participants

The participants of this study were determined through purposive sampling. Purposeful sampling allows for in-depth study of situations that are thought to have rich information (Yıldırım & Şimşek, 2000). The following process was followed in order to determine a working group suitable for the research method. By obtaining the necessary permissions from the Istanbul Provincial Directorate of National Education, schools with inclusion students were determined and attention was paid to the fact that the schools to be selected were from different districts. The school principals of the determined institutions were visited and information was given about the purpose and content of the research. Seven volunteer classroom teachers and six volunteer guidance teachers who can participate in the interview and have inclusive students were determined.

Within the scope of the research, an appointment was made for the interview at the appropriate day and time from the classroom teachers and guidance teachers working in the schools to be interviewed, and the interview consent form was sent to the participants. Due to the pandemic, the interviews took place online. In addition, a sample of the document showing the permission obtained from the Provincial Directorate of National Education was presented to the participants.

The classroom teachers in the research group were coded as T.1, T.2, ..., and the psychological counsellor-guidance teachers were coded as G.1, G.2, ... during the research. The distributions regarding the descriptive characteristics of classroom teachers are shown in Table 1.

Table 1*Data on Descriptive Characteristics of Classroom Teachers*

Code name	Education level	Professional experiences (years)	Have taken a special education course	Having received in service training on special education	Following the regulations published by Ministry of Education on special education	To follow the development related to special education
T.1	Bachelor	15	No	Yes	Yes	Yes
T.2	Bachelor	10	No	Yes	Yes	No
T.3	Bachelor	16	No	Yes	Yes	No
T.4	Bachelor	15	No	Yes	Yes	Yes
T.5	Bachelor	13	No	Yes	Yes	No
T.6	Bachelor	36	No	Yes	Yes	No
T.7	Master degree	2	No	No	No	No

When we look at Table 1, it can be observed that the majority of the participating teachers did not receive any training on inclusive practices and special education, but they attended in-service training programs. The professional seniority of the participants varies between 2 and 36 years. Additionally, out of the participants, six completed their undergraduate studies, while one has completed their postgraduate studies. The distributions regarding the sample of guidance counselors are shown in Table 2.

Table 2*Data on Descriptive Characteristics of Guidance Teachers*

Code name	Education level	Professional experiences (years)	Have taken a special education course	Having received in service training on special education	Following the regulations published by Ministry of Education on special education	To follow the development related to special education
G.1	Bachelor	1	Yes	No	Yes	Yes
G.2	Bachelor	3	Yes	Yes	Yes	No
G.3	Bachelor	2	Yes	No	Yes	Yes
G.4	Bachelor	15	Yes	Yes	Yes	Yes
G.5	Bachelor	7	Yes	No	Yes	Yes
G.6	Bachelor	6	Yes	Yes	Yes	Yes

When we look at Table 2, it can be seen that all participating guidance counselors have received training related to the field of special education and they follow the regulations published by the Ministry of Education (MoNE). The professional seniority of the participants varies between 1 and 15 years.

Model of the Study

This research aims to determine the opinions of classroom teachers and guidance counselors working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul regarding the difficulties encountered in inclusive education practices. In order to allow individuals to present their experiences realistically and comprehensively, and to deeply analyze the process, a qualitative research method called a case study design was used. Case study is defined as a research method that focuses on the questions of why or how, where the researcher has almost no control over the situation. (Yin, 1984).

Ethical Principles

Ethical principles were observed throughout the research process. In order to conduct the research, an ethics committee approval document with the number 2020/44-21 dated 30.10.2020 was obtained from the Non-Interventional Research Ethics Committee of Biruni University. Additionally, permission was obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education by the researcher to gather teachers' opinions. The interviews were conducted based on the principle of voluntariness, and the names of the participants were kept confidential during the research and transcription process. The participants were informed that code names would be used instead of their actual names.

Data Collection Tools and Environment

In this study, a Personal Professional Information Form and a Semi-structured Interview Guide were used for both classroom teachers and guidance counselors. When preparing the interview questions, care was taken to ensure that the questions were understandable and that there were open-ended questions through which the participants could convey their knowledge, thoughts, and experiences. Afterwards, the interview questions suitable for the research were prepared and expert opinions were obtained from a faculty member working in the field of special education. The expert opinion confirmed that the questions were appropriate for the purpose of the research.

The interviews with classroom teachers lasted an average of 27 minutes, while the interviews with guidance counselors lasted 25 minutes. Tables 3 and 4 provide data on the environment where the interviews were conducted and the duration of the interviews.

Table 3

Class Teacher Interview Schedule

Code name	Interview date	Interview duration (minute)	Record type	Interview type
T.1	1 March 2021	20	Video recording	Zoom
T.2	2 March 2021	28	Video recording	Zoom
T.3	3 March 2021	16	Video recording	Zoom
T.4	4 March 2021	25	Video recording	Zoom
T.5	5 March 2021	20	Video recording	Zoom
T.6	7 March 2021	51	Video recording	Zoom
T.7	8 March 2021	31	Video recording	Zoom

Table 4

Counselor Interview Schedule

Code name	Interview date	Interview duration (minute)	Record type	Interview type
G.1	4 March 2021	15	Video recording	Zoom
G.2	6 March 2021	12	Video recording	Zoom
G.3	8 March 2021	24	Video recording	Zoom
G.4	10 March 2021	25	Video recording	Zoom
G.5	11 March 2021	30	Video recording	Zoom
G.6	12 March 2021	45	Video recording	Zoom

Data Collection and Analysis

In this research, the data was analyzed using content analysis, which is one of the analysis techniques used in qualitative research methods. The purpose of content analysis is to describe the data and uncover the hidden truths within the data. It involves organizing and presenting similar data with specific themes in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2016). Categories are created by classifying the information obtained from the data based on the similarities or differences in their content (Berg, 2004). In this study, the interview questions served as the basis for creating the categories. For example, for classroom teachers, a category of "Collaboration with Parents" was created for potential answers to the question, "What are your opinions on the difficulties encountered in collaboration with parents in inclusive education practices?" Similarly, a category of "Collaboration with Classroom Teacher" was created for potential answers to the question, "What are the difficulties encountered in collaboration with the classroom teacher of the inclusive student?" Afterwards, codes were determined by creating other categories within the answers to the questions. To ensure internal and external consistency of the themes, the themes and the codes collected under them were checked. In the final stage of interpreting the findings, the researcher interpreted the results obtained.

Validity and Reliability of the Research

In quantitative research, internal validity has been replaced by credibility in qualitative studies. Credibility refers to the degree to which the findings are consistent with reality (Arastaman & Fidan, 2015). Lincoln and Guba (1985) have suggested long-term interaction, expert examination, member checking, and in-depth data collection as methods used for establishing credibility. In this study, the following aspects were considered in terms of credibility: Consulting an expert opinion for the interview questions used in the research. The interview questions were sent to experts in educational measurement and evaluation, special education, and guidance counseling, and

the interview questions were revised based on the suggestions received from the experts. One of these suggestions was to ensure conceptual integrity in the questions. For data analysis, themes and sub-themes were created by an experienced researcher in qualitative research, and the researcher compared their themes and sub-themes. For this, Miles and Huberman's (1994) formula “agreement / (agreement + disagreement) x 100” was used. In qualitative studies, a match of 90% or higher between the evaluations of the expert and the researcher is expected (Büyüköztürk et al., 2016). Accordingly, the reliability study conducted with the expert showed a match of 97% for classroom teachers and 93.15% for guidance counselors. For the validity of the research, efforts were made to ensure it by providing detailed reporting of the data obtained from the interviews. In the stage of preparing the interview questions, a conceptual framework was created by reviewing the relevant literature to ensure internal validity.

Results

As a result of the analysis of the research data, eight themes were identified for classroom teachers and seven themes were identified for guidance counselors. Information about the themes and sub-themes is provided in Table 5. Additionally, in the findings section, examples of participant opinions related to the sub-themes with high frequency are presented under each theme.

Table 5

General Theme Structure for Classroom Teachers

Theme number	Theme
1	Difficulties experienced in the teaching process <i>IEP preparation</i> <i>Difficulties experienced during IEP implementation</i> <i>Difficulties in teaching academic skills</i>
2	Difficulties with support services <i>Difficulties experienced in cooperation with the guidance teacher</i> <i>Difficulties in cooperating with other professionals (psychiatrist, speech and language therapist)</i> <i>Difficulties in cooperating with out-of-school education (rehabilitation centre)</i>
3	Difficulties in cooperation with the school administration
4	Difficulties in family cooperation
5	Physical environment of the classroom and school
6	Difficulties in professional competence

Note: IEP = individualized education program.

Difficulties Experienced in the Teaching Process

IEP Preparation

The frequency data regarding the opinions of participating classroom teachers on the process of preparing IEP are provided in Table 6.

Table 6

Opinions on IEP Preparation

Opinions	Participants (n)
1. Only those who prepare with the support of guidance teachers	5
2. Users of IEP's program on the Internet	1
3. The student who doesn't prepare an IEP because (s)he doesn't have an inclusion report	1

Note: IEP = individualized education program.

One notable finding from Table 6 is that T.6 reported using pre-existing IEP plans found on the internet. On the other hand, classroom teacher T.2 mentioned that the IEP plans are prepared by bringing together the administrator, classroom teacher, and guidance counselor. However, it is challenging to gather all of the participants in the program. Classroom teachers prepare our IEP plans with the support of guidance counselor.

Difficulties Experienced During IEP Implementation

The frequency data regarding the views of the participating classroom teachers on the implementation process of IEP are provided in Table 7. According to Table 7, it is a way of finding solutions to difficulties caused by large class sizes:

"Average class size is around 40 students. Each class has approximately 2-3 inclusive education students with different inclusion reasons. I struggle to implement individualized education plans for these inclusive education students due to these reasons." (T.1)

"It is challenging to implement the IEP for the student. The student has attendance issues and sometimes doesn't come to school, which makes it difficult to enforce the plan. We face difficulties in implementing the IEP due to the student's lack of discipline." (T.2)

Table 7**Opinions on Difficulties Experienced in IEP Implementation**

Opinions	Participants (n)
1. Those who have difficulties due to student discipline	2
2. Those who have difficulties due to the large class size	2
3. Those who don't have difficulties in applying the IEP	2
4. Not preparing IEP	1

Note: IEP = individualized education program.

Difficulties in Teaching Academic Skills

In Table 8, frequency data regarding the difficulties encountered in teaching academic skills are presented. The teacher's opinion, stating that the student had difficulties due to meeting him, and the opinion referring to the density of students in the classroom, are as follows:

"We have difficulties in maintaining their attention and expressing what they need to do. They constantly look around while doing the given task, which even distracts me and disrupts my focus on the lesson." (T.6)

"Our classrooms are overcrowded, making it difficult for us to give individual attention to each child. You know, the class duration is limited. In a 40-minute period, we can only allocate about 1 minute to each student. With 39 students, we don't have the luxury of saying "wait on the side, I'll spend 5 minutes with your classmate." (T.1)

Table 8**Views on Teaching Academic Skills**

Opinions	Participants (n)
1. Problems arising from the student's diagnosis	4
2. Crowded classrooms and curriculum problems	2
3. The teachers who do not have difficulties in teaching academic skills	1

Difficulties with Support Services**Difficulties Experienced in Cooperation with the Guidance Teacher**

The frequency data regarding the difficulties in collaboration with guidance counselors is presented in Table 9. When Table 9 is examined, it is seen that the majority of teachers do not have difficulties in cooperating with the guidance counselor. Opinions regarding this are as follows.

"I haven't encountered any difficulties in collaborating with the guidance counselor. They are highly supportive." (T.3)

"Our school has approximately two thousand students, and around sixty of them are inclusive education students. Despite being a large school, we only have one guidance counselor. Therefore, the collaboration regarding inclusive education students remains limited, because of not having the adequate number of guidance counselors." (T.2)

Table 9*Difficulties Experienced in Cooperation with the Guidance Teacher*

Opinions	Participants (n)
1. Those who don't have difficulties in cooperating with counselors	6
2. Insufficient number of counselors	1

Difficulties in Cooperation with Other Professional Staff (Psychiatrist, Language Therapist etc.)

The frequencies of the opinions regarding the difficulties in collaboration with other support staff members are given in Table 10. The answers of the classroom teachers to this question were distributed more in the direction of not being able to cooperate and providing limited cooperation. Teacher opinions are given below.

"They should actually communicate with us. I have a student who receives speech therapy, but there is no communication and collaboration established." (T.1)

"A form regarding my inclusion student who goes to the psychiatrist was sent to me. I was asked to fill out this form and send it back through the parent." (T.2)

Table 10*Difficulties Experienced in Cooperation with Other Professional Staff*

Opinions	Participants (n)
1. Unable to cooperate	3
2. Limited cooperation	3
3. Collaborative	1

Difficulties in Cooperation with Informal Education (GRC, Rehabilitation Centre)

The frequencies of classroom teachers' views on collaboration with informal education are provided in Table 11. The opinion of the classroom teacher is given below.

"We face difficulties because the GRC is extremely busy, and we cannot find appointments on the dates we want. The diagnoses of children are determined very late. One GRC in a district is not sufficient. We cannot collaborate effectively with special education either because there is no official rule for it." (T.1)

Table 11*Difficulties in Cooperation with Informal Education*

Opinions	Participants (n)
1. No difficulty in cooperation	2
2. Difficulties in communicating	4
3. Difficulties in the diagnosis process	1

Difficulties in Cooperation with School Administration

The frequency of the opinions of classroom teachers regarding the difficulties they experience in collaboration with school administration in inclusive practices is given in Table 12. When Table 12 is examined, it can be seen that there are classroom teachers who do not have difficulty in cooperating with the school administration, but the opinion of the teacher who expresses his opinion about not placing students in accordance with the regulations and emphasizes the inclusion practice of the school administration is given below.

"While the school administration does not place any inclusive students in some classes, they place three inclusion students in some other classes. So, there are some classes with inclusive students and some without. In this situation, the school administration is putting pressure on me." (T.5)

"The school administration's knowledge is very inadequate. When you try to collaborate or seek support, they approach it as if these students should only be managed to say 'If it doesn't bother you, don't worry about it, just let it be.' Instead of that, the administration should approach it with more sensitivity, but they lack any knowledge about it." (T.7)

Table 12*Difficulties in Cooperation with the School Administration*

Opinions	Participants (n)
No difficulty in cooperation	3
Lack of knowledge of school administration about inclusion	2
Failure to place students in accordance with regulations	1
School administration stays in the background in cooperation	1

Difficulties Experienced in Cooperation with the Family

The opinions and frequencies of teachers regarding the difficulties in collaboration with the families of inclusive students are provided in Table 13. One of the difficulties that classroom teachers had in cooperating with the family was that the family did not accept the student, while another difficulty was that the teacher was blamed by the family. Teacher opinions are given below.

Table 13*Difficulties Experienced in Cooperation with the Family*

Opinions	Participants (n)
Parents' not accepting their disabled children	3
Failure of the family about following the child's situation	1
Don't blame the teacher	1
The children of divorced parents	1
No difficulty	1

"The family has difficulty accepting their children with special are different from other children. They don't want to get any reports, but we still do our best for the student. A report might just be a piece of paper for the student, but I don't know if it will have a positive or negative impact in the future. I face difficulties with the family regarding these issues." (T.4)

"The student's family is generally aggressive. They come to school considering their child as a person with special needs. Also they think that that we don't pay attention to their child's interests. They come to school with anger and react as if everyone is an enemy to their child. Suddenly, you are called to the guidance counselor's office." (T.7)

Physical Environment of the School and Class

The opinions and frequencies of the classroom teachers participating in the research regarding the physical environment are provided in Table 14. Teacher opinions regarding the inadequacy of the physical environment and its reflections on the student are given below.

"Students with physical disabilities usually need someone's assistance to go up and down the stairs since the elevators in the school are not functioning. The student faces difficulties in going up and down and constantly relies on others for help. As a result, the student often feels isolated in the classroom and usually sits alone." (T.7)

Table 14*Physical Environment of the School and Class*

Opinions	Participants (n)
Sufficient	3
Insufficient	4

Difficulties in Professional Competence

The opinions and frequencies regarding the professional difficulties experienced by classroom teachers in inclusive education practices are provided in Table 15. In terms of professional competence, all of the teachers reported that they had difficulties due to the insufficient undergraduate education. The teacher's opinion is given below.

"We face difficulties and often feel inadequate. We were trained in university with the assumption that we would only work with typically developing children, but that's not the reality of life." (T.1)

"I feel inadequate because you don't receive what you're supposed to. You either don't know how to deliver it or you don't know how to. It would have been better if we had the opportunity to observe such situations during our university education." (T.5)

Table 15

Difficulties in Professional Competence

Opinions	Participants (n)
Difficulties caused by insufficient bachelor education	7

Table 16 provides information about the themes and sub-themes related to guidance counselors. Additionally, in the findings section, under each theme, there are examples of participant opinions regarding sub-themes with high frequencies.

Table 16

General Theme Structure for Counselors

Theme number	Theme
1	Challenges experienced in the IEP development unit
	Difficulties with support services
2	<i>Difficulties with the support training room</i> <i>Difficulties in the cooperating with other professionals (psychiatrist, language therapist)</i> <i>Difficulties in cooperation with GRC</i>
3	Difficulties in classroom teacher collaboration
4	Difficulties in the collaboration with school administration
5	Difficulties in cooperating with the family
6	Difficulties in professional competence

Note: GRC = guidance and research center; IEP = individualized education program.

Challenges Experienced in the IEP Development Unit

Table 17 provides the frequency information regarding the opinions of the guidance counselors participating in the research on the IEP development unit. All of the counselors who participated in the research were of the opinion that other members of the IEP development unit did not fulfill their duties. The teachers' opinion is as follows:

"Generally, I am the one handling this process. The school psychologist and guidance counselor are natural members of this unit, but it's not solely their responsibility." (G.1)

"Classroom teachers are not showing the necessary dedication in transferring the workload related to this matter to the guidance service." (G.4)

Table 17

Challenges Experienced in the IEP Development Unit

Opinions	Participants (n)
1. Failure of in the IEP development unit fulfilling the duties of other members	6

Note: IEP = individualized education program.

Difficulties with Support Services

Challenges with the Support Training Room

The opinions and frequencies of guidance counselors regarding the support education room are provided in Table 18. Teacher opinions about the support education room are as follows:

"There is no support education room in the school. They simply empty a classroom and put in table tennis, but there is no dedicated room for support education. Teachers prefer to teach SDC (Support and Development Course) instead of providing lessons within the scope of IEP because the additional pay for SDC is higher." (G.1)

"The absence of a support education room is a lacking at our school. We face difficulties in finding teachers to provide support education. The heavy workload on teachers and the low payment are important factors." (G.3)

Table 18*Challenges with the Support Training Room*

Opinions	Participants (n)
1. Lack of support training room and classroom teachers not wanting to teach	4
2. Those who didn't report difficulties with the support training room	2

Difficulties in Cooperation with Other Professional Staff (Psychiatrist, Language Therapist, etc.)

The frequency information regarding the opinions of guidance counselors is presented in Table 19. The teacher stated that the cooperation with other professionals was one-sided and stated as follows:

"Psychiatrists reach out to us through parents. They request information about the student and ask us to fill out forms. However, after the form is completed, there is no information exchange regarding the student. We try to communicate with the parents and professionals to find out what happened, but most of the time our efforts remain unsuccessful." (G.6)

Table 19*Difficulties in Cooperation with Other Professional Staff (Psychiatrist, Language Therapist, etc.)*

Opinions	Participants (n)
1. Those who have difficulties in the cooperating with other professionals	5
2. Those who don't have difficulties in the cooperating with other professionals	1

Difficulties in Collaborating with GRC

The difficulties that guidance counselors experience in collaboration with special education teachers in GRC are presented in Table 20. When Table 20 is examined, it is revealed that the majority of the counselors who participated in the research did not have difficulties in cooperating with the GRC, while the teachers who did experience difficulties due to misdiagnosis. The opinions of teachers who experienced difficulties are given below.

"Sometimes we encounter difficulties in the diagnostic processes. Since I previously worked in GRC for 3 years, I am familiar with the tasks and procedures carried out there. When we ask them on what basis they make incorrect diagnoses and provide guidance, they become unresponsive in communication. They don't offer any assistance in any way. The process always takes a long time." (G.4.)

Table 20*Difficulties in Collaborating with GRC*

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	4
2. Misdiagnosis	2

Difficulties Experienced in Cooperation with the Class Teacher

The opinions of guidance counselors participating in the research regarding the difficulties experienced in collaboration with classroom teachers are presented in Table 21. The majority of counselors who participated in the research reported that classroom teachers did not have sufficient information about types of disabilities. In addition, the opinions of teachers who have difficulties in cooperating with classroom teachers regarding the preparation of IEP are given below.

"The classroom teacher faces difficulties in knowing the characteristics of different types of disabilities. For example, we had a student with ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). The teacher was unaware of this. They complained about the student constantly being in motion and even wanting to sit by the window. I informed the teacher about this situation and explained the characteristics of a student with ADHD, how to interact with them in the classroom, and their inclinations." (G.3)

"Teachers consider IEP preparation as a burden. Despite providing information about IEPs in every seminar, they still have questions about how to prepare an IEP at the beginning of each term. They also

see preparing appropriate questions for the IEP as an additional burden and do not implement it. These reasons hinder our collaboration." (G.5)

Table 21

Difficulties Experienced in Cooperation with the Class Teacher

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	1
2. Those who have problems due to the classroom teacher's failure to act in accordance with the student's disability	4
3. Those who have problems in the preparation and implementation of the IEP	1

Note: IEP = individualized education program.

Difficulties in Cooperation with the School Administration

The opinions and frequency information regarding the difficulties experienced by the participating guidance teachers in collaboration with school administration are provided in Table 22. When Table 22 is examined, it is revealed that the issues that counselors have difficulties with the school administration are the school administration's insensitive perspective on inclusion and the school administration's failure to do what is necessary in providing a support education room. The opinions of the guidance counselor are given below.

"The principal is insensitive to inclusive practices. When referring students to the Special Education and Rehabilitation Center (GRC), the principal would question it a lot, find it unnecessary, and try to close the issue." (G.2)

"Our school does not have a support education room. When I mentioned this to the administration, they said the physical space is not suitable. There is a music room, but no support education room. Or they would empty a classroom and set up a table tennis table, but they say there is no room for support education." (G.3)

Table 22

Difficulties in Cooperation with the School Administration

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	3
2. Those who have difficulty in inclusion practice due to insensitivity	2
3. Those who have difficulties with the support training room	1

Difficulties in Family Cooperation

The views and frequency information regarding the difficulties experienced by guidance teachers in collaboration with families are provided in Table 23. When Table 23 is examined, all of the school counselors expressed the opinion that cooperation in the inclusion practice was not achieved due to the family not accepting the student's situation. The opinion of the counselors is as follows:

"In inclusive practices, we face a lot of difficulties in the student's diagnostic process with the family. The parents do not want to accept this situation. They make serious responses such as: 'My child is normal, you are going to get a crazy report for my child.' They perceive the special education and rehabilitation center report as a serious psychiatric disorder report." (G.1)

"While explaining to the family that the child is special, they do not accept it. In the following process, they blame the teacher." (G.6)

Table 23

Difficulties in Family Cooperation

Opinion	Participants (n)
1. Inability to accept being an inclusive student	6

Difficulties in Professional Competence

The opinions and frequencies regarding the difficulties experienced by guidance teachers in terms of professional competence are given in Table 24. When Table 24 is examined, it is seen that the majority of guidance teachers do not have difficulties in terms of professional competence, but the teachers who do experience

difficulties have difficulties in terms of lack of experience and knowledge. The opinion of one of the teachers who experienced difficulties is as follows:

"When we started working for the Ministry of Education with the education we received at the university, it became apparent that we lack the necessary skills to meet the requirements in this field." (G.4)

Table 24

Difficulties in Professional Competence

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	4
2. Those who have difficulties due to lack of experience and knowledge	2

Discussion

In this study, questions were asked to classroom teachers and school guidance counselors who work in primary schools in Istanbul including students with special educational needs, about the difficulties they experienced in inclusive education practices. The opinions of classroom and guidance teachers regarding the preparation and implementation of IEPs, academic skill instruction, and other elements related to the education of inclusive students were obtained.

In inclusive education, it is necessary not only to place the student in the classroom but also to make certain arrangements for a successful inclusive practice. The elements that contribute to success in inclusive education are teachers, students, individualized education programs, families, and school administrators (Batu, 2000; Kıcaali-İftar, 1998). This study focused on the difficulties experienced by classroom and guidance teachers regarding these and similar elements.

The IEP is an agreement on service providers and recipients (Kargın, 2007). Service providers include all individuals responsible for the education of individuals with special needs (special education teachers, general education/classroom teachers, guidance counselors, psychologists, etc.), while recipients include the family of the individual with special educational needs and, in some cases, the individual themselves (Avcığlu, 2011; Kargın, 2007; MoNE, 2006; Yılmaz & Batu, 2016). The IEP is not just a program prepared by a single person, but rather a program that requires active participation from all individuals responsible for special needs education and the acceptance of defined goals by all participants (Kargın, 2007). However, this study indicates that there is no IEP development unit in schools, and individuals involved in IEP preparation do not come together at regular intervals. Furthermore, reducing class sizes for the feasibility of IEP implementation is an important finding. From this perspective, it can be deduced that the lack of collaboration and communication among stakeholders and the high class sizes make it difficult to prepare and implement appropriate IEPs for inclusion students. The unequal distribution of inclusive students among classes and the presence of inclusion students with different diagnoses in some classes were also identified as difficulties, which is consistent with previous studies (Batu, 2003; Karaca, 2018; Orhan, 2010; Özen, 2008; Özgüneş, 2016; Yener & Dayı, 2021).

In inclusive education, collaboration involves not only special education teachers and classroom teachers but also other relevant service professionals within the school, such as subject teachers, psychologists, guidance counselors, and speech-language therapists (Friend & Cook, 2003). These professionals need to work collaboratively (Gümüşkaya, 2018). The majority of participating classroom teachers in this study reported that they did not have difficulty collaborating with guidance counselors, that they could easily reach them, and that they provided assistance. Other studies have also shown that school guidance services are an important support for classroom teachers in inclusive education practices (Batmaz & Çermik, 2019). However, in contrast to this view, Akcan (2013) reported in their study that classroom teachers did not receive sufficient support from guidance counselors regarding inclusive education practices. The difficulties faced by guidance counselors in collaboration with classroom teachers are generally related to the classroom teacher's lack of sufficient knowledge about the student's disability type, lack of knowledge about IEP preparation, and perceiving IEP preparation as a burden.

Inclusive education practices involve the collaboration between school administrators and teachers in the provision and implementation of special education services. However, difficulties have been observed in the collaboration between classroom and guidance teachers with school administrators in these efforts. Among these difficulties are the insufficient knowledge of school administrators about inclusive education and their failure to place inclusive students in classrooms according to regulations. Additionally, it is observed that school administrators implement the inclusive education without establishing support rooms specifically for inclusive

practices. Moreover, the Ministry of Education's directive (General Circular No. 2015/15, May 18, 2015) states that these rooms should be established for students with special needs as these students continue their education in the same environment with their peers. The lack of support from school administrators in inclusive education practices leads teachers to feel inadequate and develop negative attitudes towards inclusive education (Avramidis & Norwich, 2002; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Boer et al., 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Demir & Açar, 2011; Fakolade & Adeniyi, 2009; Fuchs, 2009-2010; Hwang & Evans, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Kuzu, 2011; Ünal, 2010).

The involvement of parents is undoubtedly one of the most important factors in the success of inclusive education. Parents not only provide feedback to teachers regarding their child's performance outside of school but also play a crucial role in supporting their child's development in their everyday world. However, research indicates that classroom and guidance teachers face difficulties in collaborating with parents. One of the main challenges is the reluctance of parents to accept the diagnosis of their child as an inclusion student. Consistent with the relevant literature, it has been found that parents of inclusive students do not accept their children's special needs, teachers experience communication problems with parents, and parents have lack of information about their children (Güzel, 2014; Yılmaz, 2015). Another finding of the study is that when guidance teachers attempt to refer students to Resource and Assessment Centers, parents hesitate to accept the report for their child as a serious psychiatric disorder. Parmaksız and Gök (2017) also revealed in their study that guidance teachers face difficulties in collaborating with parents and encounter resistance while suggesting students for assessment or medical referral. Yüksel and Tanrıverdi's (2019) study indicated that parents feel isolated and unsupported in their environment after their child's diagnosis, which may contribute to their reluctance towards inclusive education. Providing psychological and social support to parents of inclusion students can facilitate the acceptance process and enable active involvement in their child's education. Thus, it is believed that the success of inclusive education depends on a collaborative approach involving parents, schools, and guidance units in decision-making processes (Cavkaytar & Diken, 2012).

This study has identified a professional inadequacy in dealing with the difficulties faced by classroom and guidance teachers in implementing inclusive education. The absence of a specific course on special education and inclusive practices in the undergraduate education of participating classroom teachers is seen as a contributing factor to the encountered difficulties. On the other hand, guidance teachers reported feeling more competent in inclusive education compared to classroom teachers but expressed the insufficiency of their undergraduate training in terms of implementations in the classroom. Sütçü (2007) also found that guidance teachers perceive themselves as inadequate in dealing with inclusion students, which aligns with the findings of this study.

Limitations and Recommendations of the Research

This research is limited to the responses provided by seven classroom teachers and six counseling/guidance teachers who work in Istanbul during the spring semester of the 2020-2021 academic year and have inclusive students in their classes.

Recommendations for Implementation and Future Research

1. This research identifies the difficulties experienced by classroom and guidance teachers in inclusive education. It is determined that classroom teachers face difficulties in preparing and implementing IEPs. It is recommended to provide detailed training on IEPs in undergraduate education. Additionally, the study reveals that teachers are unable to implement IEPs due to overcrowded class sizes. It is suggested to reduce class sizes and place inclusion students according to regulations.
2. It is observed that there are difficulties in capturing the attention of students and teaching academic skills in a manner suitable for their diagnoses. It is recommended to prepare an intensive program on inclusive education not only for typically developing students but also for classroom teachers in undergraduate education.
3. Classroom teachers have expressed that they collaborate with guidance teachers. However, the lack of an adequate number of guidance teachers in schools can make collaboration challenging in inclusive education. The Ministry of Education should appoint guidance teachers in proportion to the number of students in schools. Applications in the classroom of guidance teachers can also be made for inclusive students.

4. Classroom teachers have expressed difficulties in collaborating with other professionals, stating that psychiatrists provide information through forms but do not share any information with them. It is recommended that other professionals provide information to classroom teachers regarding inclusion students.
5. Classroom teachers have reported that they cannot collaborate with GRC and cannot find appointments for their students. Furthermore, it is stated that teacher opinions are not adequately considered in the student diagnosis process. It is recommended to increase the number of GRCs in districts and to enhance their abilities functional impacts.
6. The findings of the research indicate that school administrators lack sufficient knowledge about inclusive education. Additionally, the failure of school administrators to place inclusion students within the classroom according to regulations contributes to the difficulties experienced by teachers. Therefore, in-service training on inclusive education should be provided to school administrators, and schools should be monitored.
7. Classroom teachers have mentioned that parents do not follow up on their child's situation and show resistance in collaboration. The participants have emphasized the importance of involving parents in inclusive education. In this regard, events should be organized to involve parents in inclusive education, and guidance services should conduct informative activities.
8. The research highlights that school facilities are insufficient, with closed elevators in schools where students with physical disabilities are present. Addressing these disabilities will enhance the success of inclusive education.
9. Classroom teachers have expressed difficulties due to the lack of sufficient coursework and internships related to inclusive education in their undergraduate training. It is recommended to include courses on inclusive education in the curriculum of classroom teacher education programs and apply internships in classrooms where inclusion students are present.

Authors' Contributions

It is a work produced from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second and third authors. The study topic and research design were determined by three authors. Data collection was done by the first author. The first author assisted the other authors in analyzing the data and reporting the work.

References

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri [Inclusive classroom teachers' views and needs on classroom management]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179470>
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* [Investigation of the implementation level of educational activities determined by the Ministry of National Education for mainstreaming students in general education classes] (Tez Numarası: 340406) [Yüksek lisans tezi, İstanbul University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anati, M. (2012). Including students with disabilities in UA schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982862.pdf>
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme [Validity and reliability in qualitative research: A theoretical review]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019) Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1032-1048. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin görüşleri [Opinions of classroom teachers for the mentally handicapped on preparing an individualized education program]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they go hand-in-hand? Policy makers' perceptions of inclusion of pupils with special needs: An exploratory study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040506>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Teachers' competencies in inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefedergi/issue/49063/626026>
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [The problems encountered in mainstreaming applications in primary schools and recommendations] (Tez Numarası: 383514) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler [Obstacles encountered by classroom teachers in their instructional arrangements for inclusion students and the support they received]. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/44939/559393>
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of teachers in a vocational high school for girls where disabled students are mainstreamed]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği [Special education counseling process and a counseling example]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000071
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* [Mainstreaming] (6th ed.). Kök Yayıncılık.

- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Benjamin, L. K. (2020). *Diffrentiated instruction in Middle school inclusion classrooms to support special education students* [Doctoral dissertation, Walden University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/289242373.pdf>
- Berg, B. L. (2004) *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Pearson Education.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri [Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals]* (Tez Numarası: 211466) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bradshaw, K. (2009). Teachers' attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: A United Arab Emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843436>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (14th ed.). Pegem Akademi.
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of The International Association of Special Education*, 10(1), 33-41. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24899/1/2009_Cristina_Cardona_JIASE_2.pdf
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş [Introduction to special education]*. Kök Yayıncılık.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Experienced classroom teachers' opinions on inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri [The opinions of teachers on inclusive education]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Fakolade, O., & Adeniyi, S., (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 60-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052033.pdf>
- Fuchs, E., D., & Mandell, C., J. (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programları [Developing individualized education programs]* (H. Senel & E. Tekin, Trans.; 2nd ed.). Akıl Yayınları. (Original book published 1983)
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [The problems that primary school teachers, who have also students with special needs in their classrooms, experience in classroom management and the strategies they use to overcome them]* (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grönlund, A., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(4), 5-26. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1136>

- Gülyüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi [To analyze the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirmede iş birliği: Tanımı, önemi, türleri. In M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme [Inclusion in special education]* (pp. 75-101). Vize Yayıncılık.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yaşadıkları sorunlar [Problems the classroom teachers who have mainstreamed students in their classes face]* (Tez Numarası: 355918) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hill, D. A., & Sukbunpant, S. (2013). The comparison of special education between thailand and the United States: inclusion and support for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 28(1), 120-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013682.pdf>
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes toward an inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi [The effect of integration training program on the professional competencies of teachers about integration interventions]* (Tez Numarası: 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: Definition, development and principles]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [Assessment procedures, individualized education programs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kargın, T., & Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Mainstreaming practices in primary education]*. Morpa Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2011). *Kaynaştırma [Mainstreaming]* (7th ed.). Kök Yayıncılık.
- Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive, education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939056.pdf>
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması [Teacher candidates attitudes towards inclusion education and comparison of self compassion levels]* (Tez Numarası: 300577) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluation of inclusion practices in primary schools]*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf

- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Investigating problem behaviors and social skills of inclusive preschool and kindergarten students with and without special needs and opinions of preschool and kindergarten teachers on inclusion] (Tez Numarası: 265725) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* [Opinions of class teachers who have mainstreamed students in their classes about mainstreaming education problems in Turkish Republic of Northern Cyprus] (Tez Numarası: 402786) [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler [The difficulties of school counselors in implementation of counseling and guidance services]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 247-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* [A qualitative study of primary school teachers' problems, expectations and suggestions related to inclusive education] (Tez Numarası: 306363) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Salend, S., & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions about the suggestions they encountered when they tried the primary school class in the process of inclusion practices]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Smith, T., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* [Mainstreaming practices in primary education: Approaches, methods, techniques]. Morpa Yayınları.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [An evaluation of educational psychologists' perspectives on practices of their duties in schools related to the Turkish special education legislation] (Tez Numarası: 217359) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tercan, H. & Bıçakçı, M. Y. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, 68, 581-591. <https://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Role of primary school principals in inclusion applications and their views and suggestions related to inclusion applications] (Tez Numarası: 250341) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uysal, A. (2003, November 11-12). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* [Opinions of teachers who practice inclusion about inclusion] [Paper presentation]. 13th National Education Congress, Ankara, Türkiye.
- Ünal, F., & İflazoğlu-Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasına devam eden engelli öğrencilerin velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları-II [Behavioral attitudes of parents of students towards the integration process of retarded students in to a general education classroom]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 466-417. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/371444>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri [The history of inclusive education and inclusive models which practiced in Turkey]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yener, C. & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the collaboration during IEP between inclusive students and experts working with them based on the views of the experts and families]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://doi.org/10.24315/tred.648737>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* [Opinions of teachers in one primary school about inclusion implementations] (Tez Numarası: 407803) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları [Social problems and coping mechanisms in families of children with special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>