

PAPER DETAILS

TITLE: ÖĞRETMEN, REHBER ÖĞRETMENİ, VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
KAYNASTIRMA/BÜTÜNLESTİRME UYGULAMALARININ BASARISINI ETKİLEYEN ETMENLERİ
DEĞERLENDİRMESİ

AUTHORS: Yakup BURAK,Emine AHMETOĞLU

PAGES: 54-65

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1473842>

Öğretmen, Rehber Öğretmeni ve Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenleri Değerlendirmesi

Perceptions of Teachers, School Counselors and School Administrations' Perceptions of Factors Effecting Success of Inclusive Practices

Yakup BURAK 

Emine AHMETOĞLU 

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü, Edirne,
Türkiye



Öz

Bu çalışma öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinden kartopu örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 13 okul yöneticisi, 218 Öğretmen ve 15 Rehber Öğretmeni olmak üzere toplam 246 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde fiziki koşulları, normal gelişim gösteren öğrencileri ve aileleri öncelikli etken olarak gördükleri, kendilerini (öğretmenler), rehber öğretmenlerini ve okul yöneticilerini ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Bununla beraber okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etken olarak sivil toplum örgütlerini, normal gelişim gösteren öğrencileri ve fiziki koşulları gördükleri, kendilerini (okul yöneticileri), rehber öğretmenlerini ve Rehberlik Araştırma Merkezi'ni ise en son etken olarak gördükleri, rehber öğretmenlerinin ise normal gelişim gösteren öğrencileri, fiziki koşulları ve aileleri öncelikli, ancak kendilerini (rehber öğretmenleri), Rehberlik Araştırma Merkezi'ni, ilgili mevzuatı ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Son olarak araştırma bulgularına göre cinsiyet ve sınıf değişkeninde özel gereksinimli öğrenci olup olmaması öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde farklılık göstermezken öğrenim durumu değişkeninin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarılı kaynaştırma, okul yöneticisi, öğretmen, rehber öğretmeni

ABSTRACT

The study aims to investigate the perceptions of teachers, school counselors and school administrators' perceptions of the factors affecting the success of inclusive practices. The data were collected from teachers, school counselors and administrative staff working in state-funded schools in Eastern Turkey through snowball sampling. A Demographics Form and The Factors Effecting the Success of Inclusive Practices Scale were used to collect data. A total of 246 educators (13 school administrators, 218 teachers and 15 school counselors) participated in the study. The results of the study revealed that the most important factors for teachers were the physical environment, students with normal development and their parents, whereas the least important factors were teachers themselves, school counselors and school administrators. The most important factors for school administration were non-governmental organizations, students with normal development, and physical environment whereas the least important factors were school administrators themselves, school counselors, and the Counseling and Research Center. The most important factors for school counselors were students with normal development, physical environment, and their parents whereas the least important factors were school counselors themselves, the Counseling and Research Center, and laws. The perceptions of all groups were differed by educational level but not gender and having a special student in their classrooms.

Keywords: School administrators, school counselor, successful inclusion, teacher

Giriş

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin toplumdan soyutlanmaması ve kendini toplumun bir parçası olarak görmesi amacıyla yapılan kaynaştırma uygulamaları (Aral, 2011), özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte oldukları, onlarla etkileşimde bulundukları ve nihayetinde toplumda bağımsız bireyler

olmaları için eğitim-öğretim dönemlerinde normal gelişim gösteren bireylere sağlanan tüm olanakların onlara da sunulduğu bir uygulamadır (Kargın, 2014; Rief & Heimburge, 2006; Verma ve ark., 2007). Bu uygulama modeli, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesinin ötesinde birçok uyarlamaların ve hazırlıkların yapılmasının oldukça önemli olduğu teknik ve özverili bir biçimde çalışılması gere-

Bu makale 23-24 Aralık 2020 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilen VIII. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresinde (Online) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Geliş Tarihi/Received: 28.12.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 27.01.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Yakup BURAK

E-posta: yakupburak@trakya.edu.tr

Cite this article: Burak, A. & Ahmetoğlu, E. (2022). Perceptions of teachers, school counselors and school administrations' perceptions of factors effecting success of inclusive practices. *Educational Academic Research*, 44(1), 54-65.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ken bir uygulamadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2010). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde sürdürülmesi oldukça önemlidir (Succuoğlu & Bakkaloğlu, 2015).

Genel olarak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan açıklamalar, bu uygulamanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için birçok etmenin olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu etmenlerin en iyi bir biçimde işlemesiyle ancak kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaştığından söz edilebilir (Atkin, 2013). Bu etmenler ilgili alanyazında öğretmenler, rehber öğretmenleri, uygulama, mevzuat, sivil toplum örgütleri, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), okul yöneticileri, aileler (normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğa sahip aileler), okulun fiziki koşullar, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri, normal gelişim gösteren öğrenciler olarak sıralanmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011; İdol, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2016; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Bu etmenlerin çok iyi bir biçimde çalışması sadece kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için tek başına yeterli değildir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesi yukarıda sıralanan tüm etmenlerin birlikte çalışması, birbirini desteklemesi ve en önemlisi de birbirleriyle iş birliği içinde olması gerekmektedir (Batu, 2015; Melekoğlu, 2016).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmesinde yukarıda sıralanan etmenlerin önemli derecede etkisi olduğu ancak kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesini etkileyen en önemli etmenin öğretmen olduğu söylenebilir (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Nitekim yapılan birçok araştırmada öğretmenin başarılı kaynaştırma uygulamasında anahtar role sahip olduğu belirtilmiştir (Burak & Ahmetoğlu 2019; Dahle, 2003; De-Boer ve ark., 2011; Ereş & Canarslan, 2017; Newton ve ark., 2014). Kaynaştırma uygulamalarında rol alan rehber öğretmenleri, aileler ve özellikle okul yöneticilerinin ifadelerine göre kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesi için en önemli faktörün öğretmen olduğu belirtilmiştir. Genel eğitim öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının merkezinde bulunması diğer faktörleri etkileme ve yönlendirme gücünün çok daha fazla olması bu durumu önemli kılmaktadır (Hannu ve ark., 2012). Ayrıca genel eğitim öğretmenin, özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma uygulama ortamında sosyal kabulünün sağlanmasında ve sınıf ikliminin olumlu bir biçimde devam etmesinde, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında arabuluculuğa önemli derecede katkı sağladığı düşünülmektedir (Soodak & McCarthy, 2006). Bununla beraber genel eğitim, öğretmenin kaynaştırma uygulamaları konusundaki görüş ve düşüncesinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin daha sonraki yaşamında önemli bir belirleyici olduğu, bu aşama ile birlikte sosyal yaşama kabulünün de önünde önemli bir basamak olduğu düşünülmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2011).

Başarılı kaynaştırmayı etkileyen önemli bir etmen olan öğretmen faktörünün normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüş ve tutumlarını etkilediği gibi normal gelişim gösteren ailelerin de görüş ve tutumlarının değişmesinde etkili olduğu da söylenebilir (Koçyiğit, 2015; Ünal, 2010). Örneğin, Akalın (2014) tarafından yapılan araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye yönelik olumlu tutumunun normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin olumsuz tutumlarını olumluya değiştirdiği, öğretmenin normal gelişim gösteren öğrenci velilerini çok rahat bir biçimde ikna ettiği belirtilmiştir. Bu durumun diğer branş öğretmenlerinde de geçerli olduğunu or-

taya koyan araştırma bulguları mevcuttur (Ayan Ceyhan, 2016; Nal & Tüzün, 2011).

Özetle öğretmenler, özel eğitime gereksinimi olan öğrenci velileri ile normal gelişim gösteren öğrenci velileri arasında koordinasyonu sağlayan katalizör görevi üstlenmektedir. Bu noktada öğretmen, taraflar arasında oluşabilecek her türlü olumsuz durumları empatik yaklaşım ve söylem biçimi ile çözebilmektedir (Dilci, 2018; Mariga ve ark., 2014; Ryndak ve ark., 1999; Varghese & Stritikus, 2005). Koçyiğit (2015) tarafından yapılan benzer bir çalışma da bu bulguları destekler niteliktedir. Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin anahtar rolünün diğer tüm etmenlerin önünü açtığı söylenebilir (Atıcı, 2014; Burak & Ahmetoğlu, 2019). Tüm bu nedenlerden dolayı kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında öğretmen etmeni göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Yukarıda yer alan ifadelin aksine alanyazın kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında en önemli etmenin öğretmen olduğu vurgulanırken (Boonen ve ark., 2014; Odluyurt & Batu, 2012) Ünal ve Ahmetoğlu (2017) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını etkileyen etmenlerin arasında kendilerini en son etmen olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen etmenlerin arasında en son olarak görmeleri oldukça manidardır. Bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenleri önem sırasına göre nasıl sıraladıkları Ünal ve Ahmetoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmaya paralellik gösterip göstermeyeceği sinanmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında diğer önemli bir etmen okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları diğer tüm etmenleri etkileme gücüne sahiptir. Başarılı bir kaynaştırma uygulamasına yönelik okul yönetiminin görüş ve düşünceleri tüm okulun görüş ve düşüncesini şekillendirmekte ve bu konuda okul iklimine önemli bir derecede etki etmektedir (Collins & White, 2001). Nitekim Lapointe ve ark., (2013) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin okuldaki özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere verilen eğitimin kalitesine önemli derecede etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçtan hareketle kaynaştırma uygulamalarında okul yöneticilerine büyük bir görev düştüğü söylenebilir. Bu görevler; genel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını yerine getirme, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları için onları cesaretlendirme, kontrol etme ve onların ders planlarını uygun bir biçimde ayarlama, gerekli araç-gereci sağlama, kaynaştırma uygulamasının gereğine inanma, sınıflardaki öğrenci sayısının eşit bir şekilde dağılmasını sağlama şeklinde sıralanabilir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Okul yöneticilerinin bu kadar önemli görev ve sorumlulukları olmasına rağmen kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Örneğin, Erdem ve Güner Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına karşı oldukları, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ayrı bir okulda eğitimlerini sürdürmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu durum da okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz bir görüş veya algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumla beraber okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerinin başarıları ile ilgili görüşleri ve algıları kaynaştırma uygulamalarının etkili şekilde yürütülebilmesi açısından oldukça önemli olmasına rağmen Türkiye’de yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kargın ve ark., 2003; Uzun, 2009; Varol, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında diğer önemli bir etmen rehber öğretmenleridir (Koçyiğit, 2015). Okul rehber öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri kadar kaynaştırma uygulamasında yer alması gereken etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Brubaker ve ark., 2010). Rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında birçok olumlu katkısının olduğu söylenebilir. Kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmenlerinin ailelere ve okulda bulunan öğretmenlere destek olma, öğrencileri bilgilendirme ve rehberlik etme rollerini yerine getirme bunlardan birkaçı olarak sayılabilir (Sucuoğlu, 2006). Bu görevlerle beraber rehber öğretmenleri; özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için RAM'a gönderilen raporların alınması, işleme konulması, organize edilmesi, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmasında, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde önemli rol ve sorumluluklara sahiptirler. Bununla beraber özellikle genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türü hakkında bilgilendirilmesi sürecinde rehber öğretmenleri lider konumundadır (Akalin, 2014; Güven, 2019; Özan & Sarica, 2021; Turhan, 2007). Yani rehber öğretmenler, eğitim kurumunda özel eğitim öğretmenin olmadığı genel eğitim öğretmenlerine özel eğitim danışmanlık hizmetleri sunmaktadırlar (Güven, 2021a; b). Sonuç olarak rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili birçok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. Erhard ve Umansky (2005) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okul rehber öğretmenlerinin mesai zamanlarının %36'sını kaynaştırma uygulamalarına ayırdıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırma uygulamaları konusunda bu kadar çok görev ve meşguliyetle rehber öğretmenlerinin mesleki sorumlulukları artmaktadır (Turhan, 2007). Ayrıca genel eğitim öğretmeni ve okul yöneticileri gibi rehber öğretmenleri de kaynaştırma uygulamalarına karşı okuldaki bütün öğrencilerin olumsuz tutumlarını değiştirmede önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Erhard & Umansky, 2005; Onur, 2009; Toprak-Karaer, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlar; normal gelişim gösteren öğrenciler, fiziki koşullar, aileler, sivil toplum örgütleri uygulama, mevzuat, RAM, okul yöneticileri, öğretmenler ve rehber öğretmenleridir. Bu etmenlerin içinde de öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin diğer etmenlere göre daha önemli olduğu düşünülmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2019; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Bu düşünceden hareketle kaynaştırma uygulamaları konusundaki alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen, okul yöneticisi ve rehber öğretmenlerinin görüş, tutum ve algılarının incelendiği birçok araştırmanın olduğu (Bakkaloğlu ve ark., 2018; Batu ve ark., 2018; Dilci, 2018; Erdem & Güner-Yıldız, 2017; Kargın ve ark., 2003; Metin, 2013; Sucuoğlu, 2004; Uzun, 2009; Ünal & Ahmetoğlu, 2017) ancak öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin bu konudaki görüşlerini birlikte inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Kara, 2015; Koçyiğit, 2015; Varol, 2010; Yılmaz-Bolat & Ata, 2017). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısı etkileyen etmenlere ilişkin ortak görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın güçlü yönü olarak düşünülebilir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen etmenlerin hangisinin hangi düzeyde önemli bir faktör olduğunun belirlenmesine yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin özellikle kendilerine düşen rolü fark etmeleri açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışma öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde çalışmada yer alan örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi için kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasında değişimin olup olmadığını veya varsa değişimin derecesini belirlemeye çalışan bir modeldir. İlişkisel tarama modelinin iki türü bulunmaktadır. Bunlardan biri karşılaştırma yoluyla elde edilen fark, diğeri ise korelasyon türü ilişki olarak ifade edilmektedir (Styles ve ark., 2008). Araştırmanın örneklem grubu Doğu Anadolu Bölgesi'nden olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemi (Sığı, 2018) ile 2018-2019 eğitim-öğretim bahar döneminde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılardan oluşmaktadır. Kartopu örnekleme yönteminde veriler bireyden bireye, bireyden de durumlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018; Noy, 2008). Bu yöntemle veri toplamada frekans bir kişi seçilir ve bu kişi ile diğer kişilere ulaşılır. Kişilerin başka kişileri araştırmaya davet etmesi ile örneklem genişler. Burada kişilerin birbirlerini araştırmaya davet etmesi ile veri toplama grubu zincirleme yöntemi ile yayılmaktadır (Etikan ve ark., 2016; Yağar & Dökme, 2018). İlgili birimlerden gerekli izinler ve etik kurul onayı (Trakya Üniversitesi Sosyal Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 09.09.2020 tarihli 2020.06.01 karar no) alındıktan sonra katılımcılardan verilerin toplanması amacıyla Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bazı öğretmen gruplarına araştırma formları GoogleForm üzerinden, hazırlanan elektronik form uzantı linki gönderilmiştir. Araştırma formunu dolduracak grubun bilgilendirilmesi amacıyla formun ön kısmında kısa bir bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Katılımcıların bu bilgilendirme metnini dikkate alarak araştırma formunu doldurmaları istenmiştir. Açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretmenlere de önermeleri ve elektronik linkini yollamaları istenmiştir. Bu yöntem ile araştırmaya katılan kişilerin verileri kartopu örnekleme ile daha da fazla kitleye yayılması sağlanmıştır. Bu araştırmaya Ağrı ilinden 201, Kars ilinden 30 ve Erzurum ilinden de 15 katılımcı dâhil olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	159	64,6
	Erkek	87	35,4
Okuldaki Pozisyonu	Okul Yöneticisi	13	5,3
	Öğretmen	218	88,6
	Rehber Öğretmeni	15	6,1
Eğitim Kademesi	Anaokulu	13	5,3
	İlkokul	90	36,6
	Ortaokul	116	47,2
	Lise	27	11,0
Okulun Sosyoekonomik Durumu	Üst	4	1,6
	Orta	98	39,8
	Alt	144	58,5
Sınıfta özel gereksinimli öğrenci olma/ma	Evet	104	42,3
	Hayır	140	56,9
Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü	Zihinsel Yetersizlik	37	15,0
	Öğrenme Güçlüğü	58	23,6
	Diğer*	9	3,7

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Bilgileri (Devamı)

Değişkenler		N	%
Branş	Sınıf Öğretmeni	75	30,5
	Okul Öncesi Öğretmeni	15	6,1
	İlköğretim Matematik	6	2,4
	Lise Matematik	11	4,5
	Din Kültürü Ahlak Bilgisi	16	6,5
	PDR	15	6,1
	Sosyal Bilgiler	11	4,5
	Türkçe	21	8,5
	İngilizce	20	8,1
	Fen Bilgisi	12	4,9
	Özel Eğitim	10	4,1
	Diğer*	33	13,3

*Diğer: DEHB = 2 kişi, Ortopedik Yetersizlik = 2, Dil ve Konuşma Yetersizliği = 2, OSB = 2, Çoklu Yetersizlik = 1
 **Diğer: Edebiyat = 1 kişi, Felsefe = 3, Müzik = 4, Tarih = 2, Biyoloji = 1, Fizik = 1, Coğrafya = 1, Görsel Sanatlar = 5, Beden Eğitimi = 7, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni = 8

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla Ahmetoğlu ve ark., (2016) tarafından geliştirilen “kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından araştırmaya dâhil edilen katılımcıların kişisel bilgileri ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının bu bölümünde, araştırmaya dâhil edilen katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, mesleki hizmet süreleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin branşları, okuldaki mevcut pozisyonları, hizmet verdiği eğitim kademesi, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisinin olup olmama durumu vb. bilgilere yer verilmiştir.

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler (KUBEE) Ölçeği katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi amacıyla Ahmetoğlu ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiştir. KUBEE Ölçeği 66 maddeden oluşmaktadır. KUBEE Ölçeği için Ahmetoğlu ve ark., (2016) tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 10 alt boyutunun olduğu belirlenmiştir. KUBEE Ölçeğinin alt boyutlarının “öğretmenler, rehber öğretmenleri, uygulama, mevzuat ve yönetmelikler, sivil toplum örgütleri, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), okul yöneticileri, aileler, fiziki koşullar, normal gelişim gösteren öğrenciler” olarak adlandırılmıştır. KUBEE Ölçeği, “kesinlikle katılmıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a doğru 5’li Likert tipinde hazırlanmış dereceli bir ölçme aracıdır. Ahmetoğlu ve ark.’a (2016) göre KUBEE Ölçeği’nden alınan yüksek puan sorun düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumsuz-negatif anlam içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan sorun düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ahmetoğlu ve ark. (2016) tarafından yapılan analizlerde ölçek toplam ve alt boyutlarının madde iç tutarlık kat sayılarının 0,947-0,707 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bununla beraber bu çalışmada KUBEE Ölçeği’nin toplam ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach α değerinin 0,97 olduğu, alt boyutlarının da sırasıyla; öğretmenler ($\alpha = 0,95$), Rehber Öğretmenleri ($\alpha = 0,97$), Uygulama ($\alpha = 0,90$), Mevzuat ve Yönetmelikler ($\alpha = 0,92$), Sivil Toplum Örgütleri ($\alpha = 0,90$), RAM ($\alpha = 0,93$), Okul İdarecileri ($\alpha = 0,92$), Aileler ($\alpha = 0,82$),

Fiziki Koşullar ($\alpha = 0,76$) ve Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ($\alpha = 0,87$) olduğu tespit edilmiştir. KUBEE ölçeği araştırmacılarından biri tarafından geliştirildiği için kullanım iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcı verilerinin analizi için SPSS 25 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde KUBEE Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine için yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım olarak görülen -1,96 ile +1,96 aralığında olduğu belirlenmiştir (Curran ve ark., 1996). Bu nedenle KUBEE Ölçeği toplam ve alt boyutları açısından değişkenlerin analizinde parametrik analiz tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Pizarro ve ark., 2002). Bununla beraber değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptanması için iki grupta değişkenlerde t-testi, ikiden fazla değişken için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma gruplarındaki katılımcıların sayılarının eşit olmadığı durumlarda, Welch ANOVA ve bağımsız t-testleri uygulanmıştır (Delacre ve ark., 2017). Tek yönlü varyans analizinde herhangi bir fark olduğu bulunduğu farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır (Al-Fahham, 2018). Araştırmada anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerin etki büyüklüklerinin belirlenmesi için iki değişkenli olanlara Cohen d ile ikiden fazla değişkenli olanlar ise eta-kare (eta-squared- η^2) ile bakılmıştır (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün saptanması için yapılan analizlerde etkinin belirlenmesi hem Eta-kare hem de Cohen d değeri için ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklıkta olduğunu yorumlama olanağı sunmaktadır. Bu da araştırmacılar anlamlı farklılığı daha somut bir zeminde yorumlamalarına olanak sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde; d değerinin 0,2’den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0,5 olması durumunda orta ve 0,8’den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2014). Son olarak araştırmada yer alan kategorik olmayan değişkenlerin arasındaki ilişkisinin saptanması amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p < ,05$ ’e göre belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların başarılı kaynaştırma uygulamalarında en önemli etkenin hangisinin olduğu ve başarılı kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların en çok hangi unsurlardan kaynaklandığının belirlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri ile KUBEE ölçeği arasında farklılıklara yer verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin KUBEEÖ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgu Sonuçları

Ölçekler	N	Min	Max	α^*	SS
Fiziki Koşullar	211	1,00	5,00	3,63	0,865
Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler	213	1,00	5,00	3,62	0,951
Aileler	215	1,00	5,00	3,61	0,904
Sivil Toplum Örgütleri	208	1,00	5,00	3,46	0,791
Uygulama	211	1,00	5,00	3,30	0,760
Mevzuat ve Yönetmelik	211	1,00	5,00	3,04	0,780
KUBEEÖ Toplam	218	1,00	4,85	3,02	0,628
RAM	212	1,00	5,00	2,92	0,926
Okul İdarecileri	212	1,00	5,00	2,81	0,919
Rehber Öğretmenleri	209	1,00	5,00	2,74	0,979
Öğretmenler	218	1,00	5,00	2,71	0,748

*Puanlamada 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum’u ifade etmektedir.
 SS = standart sapma; KUBEEÖ = Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği; RAM = Rehberlik Araştırma Merkezi; Min = minimum; Max = maksimum

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin KUBEE Ölçeği puan ortalamalarının ($x = 3,02$; $ss = 0,628$) olduğu görülmektedir. Alt boyutları açısından incelendiğinde Fiziki Koşullar ($x = 3,63$; $ss = 0,865$), Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ($x = 3,62$; $ss = 0,951$), Aileler ($x = 3,61$; $ss = 0,904$), Sivil Toplum Örgütleri ($x = 3,46$; $ss = 0,791$), Uygulama ($x = 3,30$; $ss = 0,760$), Mevzuat ve Yönetmelik ($x = 3,04$; $ss = 0,780$), RAM ($x = 2,92$; $ss = 0,926$), Okul İdarecileri ($x = 2,81$; $ss = 0,919$), Rehber Öğretmenleri ($x = 2,74$; $ss = 0,979$) ve Öğretmenler ($x = 2,71$; $ss = 0,748$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını başarılı bir biçimde gerçekleştirmesinde önemli bir etken olarak *fiziki koşulları*, *normal gelişim gösteren öğrencileri* ve *aileleri* gördükleri, *kendilerini*, *rehber öğretmenlerini* ve *okul yöneticilerini* ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo 3.
Okul Yöneticilerini KUBEEÖ Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgu Sonuçları

Ölçekler	N	Min	Max	x	ss
Sivil Toplum Örgütleri	12	3,00	5,00	3,88	0,859
Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler	13	2,00	5,00	3,84	0,921
Fiziki Koşullar	12	2,50	5,00	3,75	0,917
Aileler	13	2,25	5,00	3,55	0,757
Uygulama	13	2,11	5,00	3,34	0,857
Mevzuat ve Yönetmelik	12	2,00	5,00	3,19	0,969
KUBEEÖ Toplam	13	2,33	4,52	3,16	0,747
Öğretmenler	13	1,56	4,78	3,07	0,833
RAM	13	1,00	4,50	2,71	1,193
Rehber Öğretmenleri	11	1,00	5,00	2,70	1,333
Okul İdarecileri	13	1,00	3,80	2,43	0,886

*Puanlamada 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum'u ifade etmektedir.
SS = standart sapma; KUBEEÖ = Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği; RAM = Rehberlik Araştırma Merkezi; Min = minimum; Max = maksimum

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin KUBEE Ölçeği puan ortalamalarının ($x = 3,16$, $ss = 0,747$) olduğu görülmektedir. Alt boyutları açısından incelendiğinde, Sivil Toplum Örgütleri ($x = 3,88$, $ss = 0,859$), Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ($x = 3,84$, $ss = 0,921$), Fiziki Koşullar ($x = 3,75$, $ss = 0,917$), Aileler ($x = 3,55$, $ss = 0,757$), Uygulama ($x = 3,34$, $ss = 0,857$), Mevzuat ve Yönetmelik ($x = 3,19$, $ss = 0,796$), Öğretmenler ($x = 3,07$, $ss = 0,833$) RAM ($x = 2,71$, $ss = 1,193$), Rehber Öğretmenleri ($x = 2,70$, $ss = 1,333$) ve Okul İdarecileri ($x = 2,43$, $ss = 0,886$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleştirmesinde önemli bir etken olarak *sivil toplum örgütlerini*, *normal gelişim gösteren öğrencileri* ve *fiziki koşulları* gördükleri, *kendilerini*, *rehber öğretmenlerini* ve *RAM'ı* ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo 4.
Rehber Öğretmenlerinin KUBEE Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgu Sonuçları

Ölçekler	N	Min	Max	x	ss
Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler	15	2,00	5,00	4,10	0,870
Fiziki Koşullar	15	2,50	5,00	3,73	0,798
Aileler	15	2,75	5,00	3,60	0,699
Sivil Toplum Örgütleri	15	2,67	4,67	3,54	0,505
Uygulama	15	2,67	4,11	3,42	0,428
Öğretmenler	15	2,28	4,56	3,37	0,726
Okul İdarecileri	15	2,00	4,80	3,25	0,783
KUBEEÖ Toplam	15	2,59	3,77	3,15	0,392
Mevzuat ve Yönetmelik	15	2,22	3,78	2,96	0,457
RAM	15	1,50	3,00	2,28	0,549
Rehber Öğretmenleri	15	1,00	3,00	1,92	0,581

*Puanlamada 1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum'u ifade etmektedir.
SS = standart sapma; KUBEEÖ = Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği; RAM = Rehberlik Araştırma Merkezi

Tablo 4'e göre rehber öğretmenlerinin KUBEE Ölçeği puan ortalamalarının ($x = 3,16$, $ss = 0,747$) olduğu görülmektedir. Alt boyutları

açısından incelendiğinde, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ($x = 4,10$, $ss = 0,870$), Fiziki Koşullar ($x = 3,73$, $ss = 0,798$), Aileler ($x = 3,60$, $ss = 0,699$), Sivil Toplum Örgütleri ($x = 3,54$, $ss = 0,505$), Uygulama ($x = 3,42$, $ss = 0,428$), Öğretmenler ($x = 3,37$, $ss = 0,726$), Okul İdarecileri ($x = 3,25$, $ss = 0,783$), Mevzuat ve Yönetmelik ($x = 2,96$, $ss = 0,457$) RAM ($x = 2,28$, $ss = 0,549$) ve Rehber Öğretmenleri ($x = 1,92$, $ss = 0,581$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etken olarak *normal gelişim gösteren öğrencileri*, *fiziki koşulları* ve *aileleri* gördükleri, ancak *kendilerini*, *RAM'ı*, *Mevzuat ve Yönetmeliği* ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo 5.
Katılımcıların Demografik Değişkenlerine Göre KUBEE Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	x	ss	t	sd	d	p
Cinsiyet	Kadın	159	3,09	0,593	1,718	244	-	,087
	Erkek	87	2,95	0,667				
Öğrenim Durumu	Lisans	236	3,02	0,605	-2,231	243	0,14	,027*
	Lisansüstü	9	3,49	0,902				
Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olma/ma	Evet	104	3,08	0,698	1,112	242	-	,267
	Hayır	140	2,99	0,548				

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

SS = standart sapma; SD = serbestlik derecesi; d = Cohen's d etki büyüklüğü

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen katılımcıların cinsiyet ($t_{(244)} = 1,718$, $p > ,05$) ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci olup olmamasına ($t_{(242)} = 1,112$, $p > ,05$) göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde anlamlı bir düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilirken, öğrenim durumlarına ($t_{(243)} = -2,231$, $p < ,05$, $d = 0,14$) göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yani cinsiyet ve sınıf değişkeninde özel gereksinimli öğrenci olup olmaması öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerine göre farklılık göstermezken öğrenim durumu değişkeninin de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim durumu *Lisansüstü* ($x_{(Lisansüstü)} = 3,49$, $ss = 0,902$) olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerine ilişkin puanlarının *Lisans* mezunu olanlara ($x_{(Lisans)} = 3,02$; $ss = 0,605$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu bulgu da etki büyüklüğünün oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğrenim durumu yüksek olan öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin, öğrenim durumu düşük olanlara göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinin değiştirdiği söylenebilir.

Tablo 6.
Katılımcıların Demografik Değişkenlerine Göre KUBEE Ölçeğine İlişkin Standart Sapma, Ortalama Sonuçları

Değişkenler		N	x	ss
Pozisyon	Okul Yöneticisi	13	3,16	0,747
	Öğretmen	218	3,02	0,628
	Rehber Öğretmeni	15	3,15	0,392
	Toplam	246	3,04	0,622
Eğitim Kademesi	Anaokulu	13	3,12	0,503
	İlkokul	90	3,09	0,617
	Ortaokul	116	2,94	0,625
	Lise	27	3,23	0,641
	Toplam	246	3,04	0,622

Tablo 6.
Katılımcıların Demografik Değişkenlerine Göre KUBEE Ölçeğine İlişkin Standart Sapma, Ortalama Sonuçları (Devamı)

Değişkenler		N	x	ss
Okulun Sosya-ekonomik Düzey (SED)	Üst SED	4	3,60	0,936
	Orta SED	98	3,00	0,591
	Alt SED	144	3,05	0,630
	Toplam	246	3,04	0,622
Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü	Zihinsel Yetersizlik	37	3,19	0,630
	Öğrenme güçlüğü	58	3,00	0,754
	Diğer	9	3,17	0,564
	Toplam	104	3,08	0,698
Kendilerini kaynaştırma uygulaması konusunda yeterli görme/me	Evet	47	2,98	0,766
	Kısmen	157	2,98	0,558
	Hayır	39	3,38	0,581
	Toplam	243	3,04	0,622

SS = standart sapma; KUBEE = Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği

Tablo 6'da katılımcıların KUBEE Ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara göre demografik değişkenleri ve hizmet verdikleri kurumların özelliklerine ilişkin ortalama değerleri sunulmuştur.

Tablo 7.
Katılımcıların Demografik Değişkenlerine Göre KUBEE Ölçeğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²	Farkın Kaynağı
Pozisyon	Gruplar arası	,442	2	0,221	0,568	,567		
	Gruplar içi	94,552	243	0,389				
	Toplam	94,994	245					
Hizmet Verdiği Eğitim Kademesi	Gruplar arası	2,349	3	0,783	2,046	,108		
	Gruplar içi	92,645	242	0,383				
	Toplam	94,994	245					
Okulun SED durumu	Gruplar arası	1,462	2	0,731	1,899	,152		
	Gruplar içi	93,533	243	0,385				
	Toplam	94,994	245					
Özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türü	Gruplar arası	,925	2	0,463	0,947	,391		
	Gruplar içi	49,318	101	0,488				
	Toplam	50,243	103					
Kendilerini kaynaştırma uygulaması konusunda yeterli görme durumları***	Gruplar arası	5,145	2	2,572	6,976	,001**	0,24	3>2
	Gruplar içi	88,501	240	0,369				
	Toplam	93,646	242					

*p < ,05, ** p < ,01; ***1 = Evet 2 = Kısmen 3 = Hayır
SD = serbestlik derecesi; SED = Sosya-ekonomik düzey

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen katılımcıların okuldaki pozisyonuna ($F_{(2-244)} = 0,568, p > ,05$), hizmet verdiği eğitim kademesine ($F_{(3-242)} = 2,046, p > ,05$), okulun sosyo-ekonomik durumuna ($F_{(2-243)} = 1,899, p > ,05$) ve özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne ($F_{(2-101)} = 0,947, p > ,05$) göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilirken, katılımcıların kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli görme durumlarına ($F_{(2-240)} = 6,976, p < ,01, \eta^2 = 0,24$) göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde anlamlı dü-

zeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda okuldaki pozisyonu, hizmet verdiği eğitim kademesine, okulun sosyo-ekonomik durumu, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne göre öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde farklılık göstermezken öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli görme durumlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD test sonucuna göre kaynaştırma konusunda kendini yetersiz gören ($x_{(Hayır)} = 3,38$) öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin puan ortalamalarının, kendini kısmen yetersiz gören ($x_{(Kısmen)} = 2,98$) ve kendini yetersiz görmeyenlerin ($x_{(Evet)} = 2,98$) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo 7'ye göre kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerinin yetersiz gören öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin görmeyenlere göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8.
Katılımcıların KUBEE Ölçeği Puanları ile Demografik Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

		Yaş	Sınıftaki ortalama öğrenci sayısı	Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma süresi
KUBEE	r	0,013	-0,110	0,070
	p	,840	,095	,334
	n	245	230	194
	x	28,46	24,17	4,11
	ss	5,18	11,41	4,39

* p < ,05; ** p < ,01

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların KUBEE Ölçeği puanları ile yaşları ($r = 0,013, p > ,05$), sınıfındaki öğrenci sayıları ($r = -0,110, p > ,05$) ve özel gereksinimli öğrenci ile ortalama çalışma süreleri ($r = 0,070, p > ,05$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin yaşları, sınıfındaki öğrenci sayıları ve özel eğitime gereksinimi olan öğrenci ile ortalama çalışma süreleri ile kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına ve bu sonuçların tartışmasına yer verilmiştir. Araştırmanın ilk bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde fiziki koşulları, normal gelişim gösteren öğrencileri ve aileleri öncelikli etken olarak gördükleri, kendilerini (öğretmenler), rehber öğretmenlerini ve okul yöneticilerini ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Bununla beraber okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etken olarak sivil toplum örgütlerini, normal gelişim gösteren öğrencileri ve fiziki koşulları gördükleri, kendilerini (okul yöneticileri), rehber öğretmenlerini ve RAM'ı ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Ayrıca rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etken olarak normal gelişim gösteren öğrencileri, fiziki koşulları ve aileleri gördükleri, ancak kendilerini (rehber öğretmenleri), RAM'ı, ve özel eğitime yönelik yönetmelikleri ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde katılımcıların kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda en son etken olarak görmeleri dikkat çekmektedir ve bu durumun kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir engel olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticileri-

nin ve rehber öğretmenlerinin kendilerini önemli bir etken olarak görmemeleri veya diğer etmenlerin kendilerinden daha önemli olduğunu düşünmeleri kaynaştırma uygulamalarındaki rollerinin farkında olmadıklarını göstermesi açısından manidardır. Nitekim benzer bulgulara yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır (Ahmetoğlu ve ark., 2016; Şahan ve ark., 2021; Ünal, 2017; Varol, 2010). Yani alan yazında kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli etmenin öğretmen olduğu vurgulanırken (Boonen ve ark., 2014; Odluyurt & Batu, 2012), öğretmenlerin kendilerini bu konuda önemli bir etmen olarak görmedikleri belirlenmiştir. Bu çalışma sonuçlarına benzer bulgular elde eden Ünal ve Ahmetoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen etmenlerin arasında en son etmen olarak görmeleri oldukça manidar bir bulgu olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise farklı kademe ve pozisyonda çalışan öğretmenlerin de Ünal ve Ahmetoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmadaki sınıf öğretmenleri gibi benzer görüşlere sahip olduğunu ve kendilerini kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında en son etmen olarak görmeleri konusunda benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenler, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen etmenlerin en önemlisi olarak fiziki koşulları ve normal gelişim gösteren öğrencileri belirtmeleri önemli bir bulgu olarak düşünülebilir. Çünkü sınıfın fiziksel durumunun hem normal gelişim gösteren öğrencilere hem de özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere uygun şekilde hazırlanmış olması önemli bir unsurdur. Sınıfın içinde yapılan bu düzenlemeler kaynaştırma uygulamasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için oldukça önemlidir (Rief & Heimborge, 1996). Ayrıca sınıf için yapılan düzenlemelerden de öncelikli olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorumlu olduğu bilinmektedir (Güzel-Özmen, 2005; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği-ÖEHY, 2018; Madde 49 ve 57).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısında fiziki durumlar kadar normal gelişim gösteren çocukların da önemi büyüktür. Akran sosyal kabulünün sağlanması özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında yadsınamayacak kadar büyük bir öneme sahiptir (Evans ve ark., 1992; Küçüker ve ark., 2014). Çünkü ilgili alan yazında normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olarak kabul edilmekte (Ayrıl ve ark., 2015; Terpstra & Tamura, 2007), özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle oyun oynama, paylaşımda bulunma, onlara yardım etme, destek olma ve örtük öğrenme ortamında etkin rol oynamaktadırlar (Aral & Gürsoy, 2007; Garfinkle & Schwartz, 2002; Grubbs & Niemeyer, 1999). Bunun yanı sıra daha geniş açıdan bakıldığında sosyal, dil, akademik ve motor becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Ladd, 1999; Lindsey, 2002). Ayrıca akran kabulünde de öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Shpendi & Ahmetoğlu, 2016). Sonuç olarak tüm bu durumlar göstermektedir ki ilgili alan yazında kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen etmenlerin hiçbirisi öğretmen etmeni kadar önemli değildir (Avramidis & Norwich, 2002; Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Hutzler ve ark., 2019; Kwon ve ark., 2017; Newton ve ark., 2014; Rizzo & Vispoel, 1992). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında oldukça önemli bir etken olduklarını anlaması ve bu yönde bir farkındalığa sahip olması oldukça önemli bir durum olduğu düşünülmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2020; Burak ve Ahmetoğlu, 2019; Ünal, 2017; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Ayrıca alanyazında okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerinin de genel eğitim öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamalarını etkileyen etmenler konusunda gö-

rüşleri ile benzerlik gösterdiğini belirten araştırma bulgularına rastlanmıştır (Bulutoğlu & Özbaş, 2019; Güven & Balat, 2006; Praisner, 2003). Benzer bir biçimde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2010) öğretmen ve okul yöneticileri ile yapmış olduğu bir araştırma raporunda benzer görüşlerin belirlendiği görülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma uygulamalarında etkin bir role sahip olduklarının farkında olmaları için eğitim müdahalelerinin düzenli ve sürdürülebilir bir biçimde uygulanması oldukça önemlidir (Lim & Thaver, 2019; Rihta & Kurniawati, 2019; Stevens, 2016).

Öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde özel eğitime gereksinimi olan öğrenci olma ya da olmama durumunda farklılık görülmezken öğrenim durumu değişkeninde farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim durumu yüksek olan öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin, öğrenim durumu düşük olanlara göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinin değişmesine sebep olduğu saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre okuldaki pozisyonu, hizmet verdiği eğitim kademesine, okulun sosyo-ekonomik durumu, özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin yetersizlik türüne göre öğretmenler, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde farklılık göstermezken öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli görme durumlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinin yaşları, sınıfındaki ortalama öğrenci sayıları ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencisiyle çalışma süreleri ile kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Özetle tüm bu bulgulara öğretmenler, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinin öğrenim durumu ve kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz hissetme durumlarının dışındaki tüm demografik değişkenlerde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan birçok araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Altıntaş & Şengül, 2014; Ayrıl ve ark., 2011; Besic ve ark., 2017; Chopra, 2008; Demir & Açar, 2010; Karlsudd, 2017; Ünal & Ahmetoğlu, 2017; Massouti, 2019; Yıldız & Pınar-Sazak, 2012). Ancak bazı araştırmalarda bu araştırma bulgularının aksine yaşlarına (Aker, 2014; Sünbül & Sargin, 2002; Özdemir & Ahmetoğlu, 2012), cinsiyetlerine (Güven & Çevik, 2011; Çiçek ve ark., 2015), özel eğitim alma/ma durumlarına (Öztürk ve ark., 2014), özel eğitime gereksinimi olan öğrenci ile çalışma durumlarına (Yatkin ve ark., 2015) özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin yetersizlik türüne (Boer ve ark., 2011; Sünbül & Sargin, 2002; Can ve Kara, 2017) ve sınıfında özel eğitime gereksinimi olan öğrenci olma/ma durumuna (Daşbaş ve ark., 2013) göre anlamlı farklılığın olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur. Ayrıca araştırmadaki öğrenim durumu değişkenine paralel bir bulguya sahip olan Toy (2015) tarafından yapılan araştırmada bu durumun sebebi, öğretmenlerin öğrenim durumunun yükselmesi ile yeterlik inançlarının artmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ancak bu noktada farklı araştırma bulguları da olduğu bilinmektedir (Demir & Açar, 2010; Devlet Denetleme Kurumu, 2009; Kargın ve ark., 2003).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde fiziki koşulları, normal gelişim gösteren öğrencileri ve aileleri

öncelikli etken olarak gördükleri; kendilerini, rehber öğretmenlerini ve okul yöneticilerini ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Bununla beraber okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etken olarak sivil toplum örgütlerini, normal gelişim gösteren öğrencileri ve fiziki koşulları gördükleri, kendilerini, rehber öğretmenlerini ve RAM'ı ise en son etken olarak gördükleri, rehber öğretmenlerinin ise normal gelişim gösteren öğrencileri, fiziki koşulları ve aileleri öncelikli, ancak kendilerini, RAM'ı, özel eğitime yönelik yönetmelikleri ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur. Son olarak öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerle ilgili görüşlerinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde özel gereksinimli öğrenci ol(ma) ma açısından farklılık görülmezken, öğrenim durumu değişkeninde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırma grubuna sadece öğretmenler, rehber öğretmenleri ve okul yöneticilerinin dâhil edilmesi bu araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bu nedenle bir sonraki araştırmalarda, başarılı kaynaştırma uygulamalarını etkileyen etmenlerin net bir biçimde belirlenmesi için öğretmenler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerinin dışında, özel eğitime gereksinimi olan öğrenci ebeveynleri, normal gelişim gösteren öğrenci ebeveynleri, sivil toplum örgütleri ve RAM çalışanlarının da dâhil edildiği bir çalışma önerilebilir. Ayrıca başarılı kaynaştırma uygulamalarını etkileyen etmenlerin her birinin kendilerini başarılı kaynaştırma uygulamaları konusunda ne kadar önemli bir faktör olarak gördüklerinin belirlenmesi için tüm bu etmenlerin birlikte görüşlerinin ölçüldüğü bir araştırma tasarlanabilir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları etkileyen etmenlerin bu konudaki görüşlerinin kapsamlı bir biçimde saptanmasına olanak sağlanması, etmenlere yönelik hazırlanacak müdahalelerin daha gerçek bir zeminde belirlenmesine olanak sağlayabilir.

Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının gerçekleşmesi için öğretmen, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki etkin rollerini fark edebilmeleri için bu gruba farkındalık eğitimleri verilebilir.

Bu araştırmaya dâhil edilen okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin nicelik olarak az olduğundan dolayı sonraki araştırmalarda daha fazla sayıda katılımcı ile benzer bir çalışma yapılabilir. Ayrıca tüm eğitim kademelerinden öğretmenlerin homojen bir biçimde seçilerek daha fazla örneklem grubu ile benzer çalışmanın gerçekleştirilmesinin kuramsal çerçevenin oluşması için olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak bu çalışmayı destekleyen nitel verilerin toplanması araştırmanın güçlü bir biçimde savunulmasına yönelik netlik kazandıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle daha sonra yapılacak araştırmalarda karma metodun kullanılması önerilebilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Trakya Üniversitesi'nden (Tarih: 9 Eylül 2020, Sayı: 2020.06.01) alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – Y.B., E.A.; Tasarım – Y.B., E.A.; Denetleme – E.A.; Kaynaklar – Y.B.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – Y.B.; Analiz ve/veya Yorum – Y.B.; Literatür Taraması – Y.B.; Yazıyı Yazan – Y.B.; Eleştirel İnceleme – E.A.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek: Bu çalışmada herhangi bir kurumdan mali destek alınmamıştır.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Trakya University (Date: September 9, 2020, No: 2020.06.01).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – Y.B., E.A.; Design – Y.B., E.A.; Supervision – E.A.; Resources – Y.B.; Data Collection and/or Processing – Y.B.; Analysis and/or Interpretation – Y.B.; Literature Search – Y.B.; Writing Manuscript – Y.B.; Critical Review – E.A.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 6(2), 167-175.
- Akalın, S. (2014). Needs of preschool counselors about inclusive practices. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142. [Crossref]
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Al-Fahham, A. A. (2018). Development of new LSD Formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics*, 8(2), 258-263. [Crossref]
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocukların eğitim ihtiyaçları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesinde eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 279-291. [Crossref] <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6936>
- Atkın, N. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.). *İlköğretimde özel eğitim*. (3. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. [Crossref]
- Ayan-Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Eğitimde Reform Girişimi. İmak Ofset Basım yayım. İstanbul.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230. [Crossref]
- Ayral, M., Özcan, Ş., Demirhan, Ş., & İlkaya, M.A. (2011). "Kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumları ve bunu etkileyen etkenler" Altındağ RAM, Ankara.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. [Crossref]
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274. [Crossref]
- Batu, E. S., & Kircaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık, 6. Basım: Ankara.
- Batu, E. S. (2015) Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim H. Diken (Editör), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (12. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilköğretim ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. [Crossref]

- Besic, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345. [Crossref]
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teacher' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 1-15. [Crossref]
- Boonen, T., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 126-152. [Crossref]
- Brubaker, R., Bundy, M. B., Winslow, M. P., & Belcher, K. (2010). School psychologists' beliefs about autism: Impact on classroom intervention acceptability. *Journal of the Trainer's of School Psychologists*, 29, 51-64.
- Bulutoğlu, H. E., & Özbaş, M. (2019). İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yöneticilerin görüşleri. VIII.UMTEB-International Congress on Vocational & Technical Sciences 11-13/09/2019.
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 478-503. [Crossref]
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019). Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler. A. Doğanay & O. Kutlu (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*, 177-195, Ankara: Akademi-yen Yayinevi.
- Can, E. & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Chopra, R. (2008). *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 3-6/09/2008, Edinburgh.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-165. [Crossref]
- Collins, L., & White, G. P. (2001). Leading inclusive programs for all special education students: a pre-service training program for principals. *Annual Meeting of the American Educational Research Association Annual Meeting* (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. [Crossref]
- Çiçek, V., Palavan, Ö., & Yıldırım, B. A. (2015). Elementary school teachers' attitudes towards inclusive education. *International Conference on Emerging Trends in Multidisciplinary Research*, 15-210.
- Dahle, K. B. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 65-70. [Crossref]
- Daşbaş, S., Kesen, F. N., & Eryılmaz, C. (2013). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 1(1), 39-46.
- De-Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. [Crossref]
- Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use welch's t-test instead of student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1). [Crossref]
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Devlet Denetleme Kurumu. (2009). *Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı faaliyetlerinin denetimi ile engelli bireyler, yakınları ve toplumun bütün kesimlerinde engellilik konusunda toplumsal bilinç ve duyarlılık oluşturulması amacıyla yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve bu tür çalışmaların düzenli ve verimli şekilde yürütülmesi ve geliştirilmesi için alınması gereken tedbirler*.
- Dilci, T. (2018). The views of the parents of normal development students on mainstreaming practices (Qualitative Study). *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(29), 3767-3776. [Crossref]
- Erdem, R., & Güner-Yıldız, N. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115.
- Ereş, F., & Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: engelli öğrencilerin okul sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 553-570.
- Erhard, R., & Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 175-194. [Crossref]
- Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1), 6-7. [Crossref]
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), 205-212. [Crossref]
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38. [Crossref]
- Grubbs, P. R., & Niemeyer, J. A. (1999). Promoting reciprocal social interactions in inclusive classrooms for young children. *Infants & Young Children*, 11(3), 9-18. [Crossref]
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Güven, D. (2021a). Destek eğitim odası öğretmeninin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 450-463. [Crossref]
- Güven, D. (2021b). Kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine bir bakış. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 143-161. [Crossref]
- Güven, E., & Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 160-165.
- Güven, Y., & Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- Güzel-Özmen, R. (2005). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. A. Ataman. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (71-103). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. [Crossref]
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuter, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. [Crossref]
- Idol, L. (2006) Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation on eight school. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.
- Kargin, T. (2014). Özel gereksinimli çocukların özellikleri. T. Kargin (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler, teknikler*. Kök Yayıncılık: (3.Basım). Ankara.
- Kargin, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76. [Crossref]
- Karlsudd, P. I. (2017). The search for successful inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(1), 142-160. [Crossref]
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-56.
- Kim, H. Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 41(3), 231-234. [Crossref]
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415. [Crossref]
- Küçük, S., Erdoğan, N. I., & Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 163-177.

- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. [Crossref]
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology*, 50, 333-359. [Crossref]
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4. [Crossref]
- Lapointe, P., Poirel, E., & Brassard, A. (2013). Beliefs and responsibilities of educational stakeholders concerning student success and effective principal leadership. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 142.
- Lim, L., & Thaver, T. (2019). Disability awareness in teacher education in Singapore. In *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education* (pp. 214-227). IGI Global. [Crossref]
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Mariga, L., McConkey, R., & Myezwa, H. (2014). Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development. *Disability Innovations Africa*. Cape Town, South Africa.
- Massouti, A. (2019). Rethinking Teacher Education for Inclusion: A Literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(1), 1-15.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T.E. (2016). Kaynaştırma sınıfı: etkililiği farklılaştırılmış öğretim için stratejiler M. Şahin & T. Altun (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2010). 3 neden, nasıl, niçin kaynaştırma: Yöntici, öğretmen ve aile kılavuzu, Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel eğitimde ekip çalışması ve özel eğitim ortamları. V. Aksoy (Ed.), Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. [Crossref]
- Metin, Ş. (2013). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Nal, A., & Tüzün, I. (2011). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler. *Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi*. Eğitimde Reform Girişimi İmak Ofset Basım. İstanbul.
- Newton, N., Carbridg, J., & Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas*. Adult Education Research Conference.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. [Crossref]
- Odluyurt, S., & Batu, E.S. (2012). *Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılması Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Onur, M. (2009). *Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kâğıthane ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul
- ÖEHY (2018). *Resmî Gazete (Sayı:30471)*. Erişim adresi: <http://www.resmî-gazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Özan, S., & Sarıca, A.D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174. [Crossref]
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 2(1), 68-74.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G., & Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2-13. [Crossref]
- Pizarro, J., Guerrero, E., & Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173. [Crossref]
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145. [Crossref]
- Riahta, R., & Kurniawati, F. (2019). *The Sekolah Ramah Inklusi (SERASI) Training Program's effectiveness in improving the attitude of primary teachers to inclusive education*. In 2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology. Atlantis Press. [Crossref]
- Rief S. F., & Heimburge, J. A. (2006). *How to reach and teach all children in the inclusive classroom: practical strategies, lessons and activities*. San Francisco: Jossey Bass
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (1996). *How to reach & teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use, lessons and activities for teaching students with diverse learning needs*.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63. [Crossref]
- Ryndak, D. L., Morrison, A. P., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: A case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(1), 5-22. [Crossref]
- Shpendi, T., & Ahmetoğlu, E. (2016). Social acceptance in preschool period (Ed.) R. Efe & I. Jażdżewska, Current advances in education inside Sofia: St.Kliment Ohridski University Press.
- Siğrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beya yayıncılık.
- Soodak, L.C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Evertson, C.M., & Weinstein, C. S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3-15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stevens, H. L. (2016). Successful inclusive practice In Canadian schools: a review of the literature-2009, (Unpublished Doctoral Dissertation), Trinity Western University. Canada.
- Styles, C., Patterson, P. G., & Ahmed, F. (2008). A relational model of export performance. *Journal of International Business Studies*, 39(5), 880-900. [Crossref]
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-25.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesi kaynaştırma: öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A. M., & Sargın, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N., & Nazik, A. (2021). Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler, Sorunlar ve Ailelerden Beklentilerin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi (Karma Yöntem Araştırması). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150. [Crossref]
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411. [Crossref]
- Toprak-Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli. [Crossref]
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, A. M., & Ahmetoğlu, E. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. International Balkan and

- Near Eastern Social Sciences Congress Series Kırklareli/Turkey Proceedings Book.
- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Varghese, M. M., & Stritikus, T. (2005). "Nadie Me Dijó [Nobody Told Me]" Language Policy Negotiation and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 73-87. [\[Crossref\]](#)
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Kayak Kitaplar Dizisi.
- Verma, G. K., Bagley, C. R. & Jha, M. M. (2007). International perspectives on educational diversity and inclusion studies from America, Europe and India Madison Ave, New York, 10016 [\[Crossref\]](#)
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yatkın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180. [\[Crossref\]](#)
- Yıldız, N., & Pınar-Sazak, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.
- Yılmaz-Bolat, E. & Ata, N. (2017). Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(14), 165-185.

Extended Abstract

There are many factors affecting the success of inclusive practices in education, and it is a must to consider these factors (Atkin, 2013) carefully. These factors are teachers, school counselors, school administration, Research and Guidance Center, families (of children with normal development and special needs), laws and regulations, non-governmental organizations, physical environment, the characteristics of children with special needs and students with typical development as pointed out in literature (Idol, 2006; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Cooperation and covering all these aspects are necessary for the successful implementation of inclusion.

There is an extensive body of literature on teachers', school counselors' and school administrators' perceptions of and attitudes towards inclusion practices separately in schools (Erdem & Güner-Yıldız, 2017). However, there seems to be a scarcity of research on teachers', school counselors' and school administrators' perceptions of and attitudes towards inclusion practices as a whole (Kara, 2015; Koçyiğit, 2015) to determine the factors affecting their opinions (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Therefore, the current study might help teachers, school counselors and administrative staff become aware of the factors and their importance for the successful implementation of inclusion. The current study aims to investigate the perceptions of teachers, school counselors and school administrators' perceptions of the factors affecting the success of inclusive practices.

The survey method was employed as a quantitative method. The sample of the study consisted of teachers, school counselors and school administrators working in state-funded schools in the East Anatolian part of Turkey. The data were collected in the 2018-2019 academic years from the educators who volunteered to participate through snowball sampling, a type of improbable sampling methods.

Some of the participating teachers in Eastern Anatolia received the link for the electronic form created on Google Form. After filling the survey, the teachers were asked to forward the link to other teachers, which increased the number of participants. Of all participants (246), 5.3% (13) were school administrators, 88.6% (218) were teachers and 6.1% (15) were school counselors. The Demographics Form and The Factors Affecting the Success of Inclusive Practices Scale developed by Ahmetoğlu et al. (2016) were used for the data collection.

The results of the study revealed that the most important factors for teachers were the physical environment, students with normal development and their parents whereas the least important factors were teachers themselves school counselors, and school administration. The most important factors for school administration were non-governmental organizations, students with normal development and physical environment whereas the least important factors were school administrators themselves, school counselors, and the Counseling and Research Center. The most important factors for school counselors were students with normal development, physical environment and their parents whereas the least important factors were school counselors themselves, the Counseling and Research Center, and laws and regulations. It is quite interesting that school administrators and school counselors consider themselves as one of the least important factors affecting the success of inclusion practices, which might be a drawback to achieving success in inclusion. It is of particular importance that teachers, school administrators and school counselors do not see themselves as an important factor; that is, other factors are more important, as it might suggest that they are not fully aware of their roles in inclusion practices.

The perceptions of all groups differed by educational level but not gender and having a special student in their classrooms. The teachers, school administrators, and school counselors having higher levels of educations had different perspectives of the factors affecting the success of inclusion. The perceptions of school counselors and administrators did not differ by the position of the educator, the educational stage of the schools they work in, the SES of the school, the type of disability of the students whereas their perceptions differed by whether they see themselves competent enough in inclusion. There was no significant relationship between teachers', school counselors' and school administrators' age, the number of students in their classrooms, the length of time they have been working with students with special needs, and their perceptions of inclusion. In sum, teachers', school counselors' and school administrators' perceptions of inclusion did not differ by demographics except for the level of education and whether they see themselves competent in inclusive practices.

The following suggestions might be made based on the results of the current study: Teachers, school counselors, and school administrators might be provided with seminars or in-service training to help them gain awareness of their roles in inclusive practices.

The current study investigated the views of teachers, school counselors, and school administrators as the study sample. However, there are many other stakeholders of inclusion or factor affecting the success of inclusion, which is a limitation of the study. Therefore, future studies might include parents of students with special needs, families of children in inclusive or non-inclusive classrooms, non-governmental organizations, professionals working in Counseling Research Centers as well as teachers, school counselors, and school administrations to better identify the factors affecting the success of inclusion.

In addition, future research may utilize a holistic view where all the factors affecting the success of inclusion are considered to understand better how they perceive their roles and guide the intervention programs