

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINA İLİŞKİN TUTUMLARI VE YETERLİLİK ALGILARI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

ATTITUDES AND PERCEIVED EFFICACY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARD INCLUSION: A MIXED-METHOD STUDY

Bora AKDEMİR¹, Emine ÇAPAR², Murat BAYRAKDAR³

ÖZ: Bu çalışma ilkököl öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında tutumları ile yeterlilik algılarını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda açılımlı sıralı karma yöntem desenine göre öncelikle nicel veriler toplanarak ilişkisel tarama yaklaşımı içerisinde istatistiki olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguları derinleştirmek amacıyla nicel araştırma katılımcılarından gönüllü olan öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Nitel veriler tematik analiz yaklaşımıyla analiz edilmiş, nicel ve nitel bulgular birlikte tartışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 116, nitel boyutuna ise 7 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygı puanlarının ortalama seviyede olduğu ve bu verilerin nitel bulgularla belirli farklar içerdiği, algılanan yeterlilik puanlarının ise görece yüksek olduğu ancak bu alandaki nitel bulgularla ciddi farklılıklar içerdiği, duygu, tutum ve kaygı puanları ile algılanan yeterlilik puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bulgulara dayalı olarak uygulamacılara ve ileri araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, ilkököl öğretmeni, öz yeterlilik, tutumlar, karma yöntem

ABSTRACT: The purpose of this study to examine primary school teachers' sentiments, attitudes and concerns toward inclusion, and their perceptions of efficacy regarding inclusive practices. In this context, according to the exploratory sequential mixed method design, quantitative data were collected and analyzed statistically in the correlational survey model. Focus group interviews with with volunteer primary school teachers (n=7) from among the quantitative research participants (n=116) were conducted to further the findings. Thematic analysis was used to analyze qualitative data. Both findings quantitative and qualitative were interpreted together. The findings of this study indicated that the sentiments, attitudes and concerns scores of the participating teachers toward inclusive education were at average level and that these data partially differed from qualitative findings. The perceived efficacy scores were relatively high, however, there were serious differences with the qualitative findings in efficacy, and their sentiments, attitudes and concerns scores. A negative significant relationship between sentiments, attitudes and concerns scores, and perceived efficacy scores was found. Recommendations for practitioners and future study were offered based on the implications of this research.

Keywords: Inclusion, primary school teacher, self-efficacy, attitudes, mixed method

Bu makaleye atf vermek için:

Akdemir, B., Çapar, E. ve Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2),

Cite this article as:

Akdemir, B., Çapar, E. & Bayrakdar, M. (2022). Attitudes and perceived efficacy of primary school teachers toward inclusion: A mixed-method study. *Trakya Journal of Education*, 12(2),

¹ Uzman, Ataçehir Özel Eğitim Meslek Okulu, İstanbul/Türkiye, boraakdemir@outlook.com, 0000-0002-1017-9062

² Öğretmen, Ataçehir Rehberlik Araştırma Merkezi, İstanbul/Türkiye, eminecapar@gmail.com, 0000-0002-1442-2496

³ Kurum müdürü, Ataçehir Rehberlik Araştırma Merkezi, İstanbul/Türkiye, muratbayrakdar@gmail.com, 0000-0003-3991-1568

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive education (IE) refers to a common learning environment where students with special needs (SD), receiving appropriate support services, participate with their normally developing (ND) peers. IE is a widely implemented form of education for SD. In Turkey, approximately 75% of SD obtain their education through inclusion. Although inclusion is accepted as an effective form of education, there are many research findings about such problems experienced in these processes as negative attitudes of teachers, efficacy issues and physically inadequate and overcrowded classrooms. Successful outcomes are obtained if preparatory studies, individual planning, effective adaptations and other supports are offered in inclusion practices. In all these processes, teachers' attitudes and efficacy are quite decisive. There are previous studies on teachers' attitudes and competencies toward inclusion yet studies examining the correlation between teachers' attitudes and perceptions of efficacy are limited. No research has been found that examines the sentiments, attitudes, and concerns of elementary school teachers and their perceptions of efficacy. A study that examines these elements, which are critical to the effectiveness of IE, is regarded to be beneficial to the literature. The aim of this research is to examine primary school teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusion, and teachers' efficacy according to different variables.

Methods

The mixed method was utilized in this study as it involves both quantitative and qualitative data collection. In this study, exploratory sequential design one of the mixed method research types was used. Exploratory sequential designed research firstly analyzes quantitative data. Additionally, qualitative research methods are used to expand and explain these data. Therefore, the natural weaknesses and strengths of both methods are combined for better results (Creswell, 2017). In this study, the relational survey findings were deepened by using the basic qualitative method. To collect the quantitative data three tools were utilized: (1) personal information form; (2) Sentiments, Attitudes and Concerns About Inclusive Education Scale (SACIE); and (3) Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP). The focus group interview forms were carried out to gather qualitative data. Quantitative data were gathered from a total of 116 participants. In addition to questionnaire forms, two separate focus group interviews were conducted with 7 volunteers from 116 participants. Quantitative data were analyzed with the SPSS, and qualitative data were interpreted by using thematic analysis approach.

Results

Considering the average scores of the teachers in the sub-dimensions of SACIE, the sentiments dimension had an average of 2.08, the attitudes dimension of 2.68, and the concerns dimension of 2.39. According to these data, it can be said that teachers' SACIE scores were generally at a medium level, with the lowest scores of sentiments and the highest of attitudes. It was seen that the mean scores of SACIE did not differ significantly according to the variables of education level, professional experience, teachers' knowledge levels of inclusive education and being a relative of SD. Besides, the results revealed that SACIE scores differed according to the gender in favor of female teachers to cover all sub-dimensions. When the focus group interview data on sentiments, attitudes and concerns were examined it was seen that negative opinions were predominant. Although there were positive sentiments and attitudes, expressions indicating inadequacy, remorse, feeling of competition and pessimism stood out. Considering the sub-dimensions of TEIP, the average is close to each other and high. It is understood that teachers' perception of their efficacy was positive, with an average of 4.81 for teaching efficacy, 4.83 for cooperation efficacy, and 4.84 for efficacy on classroom management. There was no significant difference between TEIP and demographic variables. Considering the teachers' perceived efficacy in inclusion practices it is understood that the participants implement their own solutions rather than applying scientifically based methods. Opinions expressed in focus groups for teaching qualifications indicated that adequate adaptations were not made in the environment, materials, teaching qualifications and evaluation issues. The results revealed that there is a significant negative correlation ($p > .05$) between the mean scores of TEIP and of SACIE which means that TEIP scores increase, while SACIE scores decrease. It was understood that there was a significant relationship in most of the sub-dimensions of these scales. According to the findings, there was a negative

significant relationship between teaching efficacy one of the sub-dimensions of TEIP, and the sub-dimensions of SACIE, sentiments and concerns.

Conclusion and Discussion

As a result of this study, which was carried out with the aim of examining primary school teachers' sentiments, attitudes and concerns in implementing inclusive education, and their perceived efficacy toward IE, it was found that the mean scores of SACIE were moderate, and the mean scores of TEIP were relatively high. It was seen that the qualitative data, obtained in the focus group interviews, overlapped with the quantitative data in some points and did not in others. While there was less difference between the qualitative and quantitative scores of the SACIE findings, the difference was greater in the TEIP findings. While the quantitative results reflected positive attitudes and sentiments of inclusive education teachers, qualitative results revealed negative ones of them. It is important to note that the sentiments, attitudes and concerns of primary school teachers about inclusive practices have positive and negative dimensions, and that teachers need various supports for the required level of perceived efficacy for inclusion.

GİRİŞ

Çağdaş toplumsal düşünceler bireysel farkları önemsemekte, ancak bu farklılıkların bir ayırıştırma aracı olarak kullanılmasına izin vermemektedir (Downing & Dolan, 2001). Toplumsal yaşamın tüm alanlarında kapsayıcı olmak, farklı özellik ve ihtiyaçlardaki bireylere ürün ve hizmet sunabilmek bir fikir olmanın ötesinde insan hakları bağlamında değerlendirilen konular olarak ele alınmaktadır. 20. yüzyıl ortalarından başlayarak gelişen ve engelliliğe bakışta sosyal model olarak ifade edilen yaklaşımın da temel felsefesini bu yaklaşım oluşturmaktadır (Çetin, 2017; Meşe, 2014). Söz konusu yaklaşım, eğitim hizmetlerinde de özel gereksinimli (ÖG) bireylerin ayırıştırılmaması ve akranlarıyla birlikte eğitim alması gerektiğini savunmaktadır (Armstrong & Spandagou, 2009). Gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi eğitim sistemimize kaynaştırma ve sonradan bütünleştirme kavramları ile giren bu anlayış ÖG öğrencilerin eğitimi için öncelikli olarak başvurulan uygulama biçimidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Kaynaştırma uygulamasının, ÖG öğrencilerin normal gelişim gösteren (NGG) akranlarıyla aynı ortamda, etkileşim içinde eğitim aldıkları ve gerekli destek hizmetlerin sunulduğu bir uygulama olduğu ifade edilmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2005; MEB, 2018). Türk eğitim sistemine 1983 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile giren kaynaştırma uygulamalarının asıl yaygınlığı 1997 tarihli 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile sağlanmıştır (Gürgür & Uzuner, 2010; Yılmaz & Melekoğlu, 2018). MEB tarafından yayınlanan Örgün Eğitim İstatistikleri 2019-2020 verilerine göre okul çağında bulunan 425.774 ÖG öğrencinin yaklaşık %75'i kaynaştırma uygulamasında yer almaktadır. Mevcut kaynaştırma öğrencilerinin %37'si de ilkökul kademesinde bulunmaktadır (MEB, 2020).

Kaynaştırma uygulamalarının ÖG öğrenciler için doğru uygulandığında ve gerekli destek hizmetler sunulduğunda oldukça etkili sonuçlar üretebildiğine dair alanyazında çok sayıda araştırma bulmak mümkündür (Gürgür & Uzuner, 2010; Hourcade & Bauwens, 2001; Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010). Etkili kaynaştırma uygulamaları, ÖG öğrencilerin akademik, sosyal ve dil-iletişim alanları başta olmak üzere birçok gelişim alanında etkili olmaktadır. Ancak gerekli hazırlıklar, planlamalar, öğretimsel düzenlemeler yapılmaz ve gerekli destekler sunulmazsa sadece ÖG öğrencinin genel eğitim sınıfında bulunması başarılı bir uygulama olarak ifade edilemez (Cavkaytar, 2018; Kargın, 2004; Odluyurt & Batu, 2013). Alan yazında kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara dair pek çok bulgu yer almaktadır (Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Denizli & Uzoğlu, 2016; Erişkin, Kırac, & Ertuğrul, 2012; Saraç & Çolak, 2012; Yılmaz & Batu, 2016). Bu bulgulardan öne çıkanlar; öğretmen tutumlarındaki olumsuzluklar (Demir & Açar, 2011; Engin, Tösten, Kaya, & Köselioğlu, 2014; Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012; Saloviita, 2020; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018; Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015), öğretmenlerin yeterlilik sorunları (Akalm, 2015; Eldeniz-Çetin & Acay-Sözbir, 2016; Jez & Luneta, 2018; Kot, Sönmez, Yıkılmış, & Çiftçi-Tekinarslan, 2015; Love & Horn, 2021; Vural & Yıkılmış, 2008), okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik sorunlar (Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık, & Şahin, 2017; Sığırtmaç Dikici, Hoş, & Abbak, 2011; Tuş & Çiftçi Tekinarslan, 2013), fiziki mekana, sınıf mevcutlarına dair sorunlar (Kurt, 2015; Nayır & Karaman-Kepeneci, 2013; Akay, Uzuner, & Girgin, 2014; Ünal, 2008), diğer öğrenciler ve ailelerinin olumsuz tutumlarıdır (Ayrıl & diğ., 2015; Bakkaloğlu, Özbek, & Sucuoğlu, 2021; Turhan, 2007).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için okul yönetimi, veliler, akranlar, rehberlik birimi ve öğretmenler gibi pek çok paydaşın uyum halinde çalışması gereklidir (Ahmetoğlu, Ünal, & Ergin).

Ancak bu sürecin içerisinde öğretmenlerin rolüne özel bir vurgu yapılabilir (Batu & Kırcaali İftar, 2011; Ceylan & Yıkılmış, 2017). Öğretmen tutumları ve yeterlilikleri her anlamda kaynaştırma sürecinin seyrini belirlemektedir (Galaterou & Antoniou, 2017). Planlama, işbirliği, sınıf yönetimi, uyarlamalar, aile eğitimleri ve öğretimin uygulanması gibi uygulamaya dayalı süreçler büyük oranda öğretmenlerce yürütülmektedir (Odluyurt, 2014; Yıldız & Pınar, 2015; Hssien, Brown, & Bortoli, 2009). Bu sürecin omurgasını oluşturan öğretmenlerin de olumlu tutumlara, gerekli bilgi ve becerilere sahip olması hem ÖG hem de NGG öğrencilerin gelişimi için çok önemlidir (Bayar & Üstün, 2017; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde gereksinim duydukları yeterliliklere bakıldığında ise planlama süreçleri, özel eğitim yöntem ve tekniklerine hâkimiyet, sınıf yönetimi, davranış problemleri ile başa çıkabilmek, uyarlama ve iş birliği gibi pek çok niteliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir (Akiba, Le Tendre & Scribner, 2007; Elmacı & Karaaslan, 2021; Erdem & Yıldız, 2017; Hssien, Brown, & Bortoli, 2009; Metin, 2018). Bu niteliklerin hizmet öncesi eğitimlerde edinilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırma süreçlerinde ihtiyaç duydukları becerileri içeren hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Elif & Gürgür, 2018; Gürgür & Uzuner, 2010). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin duygu, kaygı ve tutumları ise onların eylemini ve süreçteki motivasyonlarını belirlemektedir (Bayar & Üstün, 2017). Aynı zamanda bir rol modeli olan öğretmenin yaklaşımı tipik gelişen öğrenciler başta olmak üzere sürecin diğer paydaşlarını da etkilemektedir (Erdem & Yıldız, 2017). ÖG bireyin uyum sağlaması, sosyal gelişimi ve nitelikli eğitim alabilmesi için de öğretmen tutumlarının etkisi büyüktür. Öğretmen duygu, kaygı ve tutumlarına yönelik olumsuz sonuçları rapor eden çok sayıda araştırmaya alanyazında rastlamak mümkündür. Olumsuz tutum ve duyguların da hizmet içi eğitim süreçleri içerisinde azaldığı rapor edilmiştir (Karasu, 2019, Özcan, 2020, Dolapçı & Demirtaş, 2016; Şenol & Can Yaşar, 2020).

Alanyazın incelediğinde kaynaştırma konusunda pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez, & Yalçın, 2018; Batu vd., 2018; Çifci Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü, & Uçar Rasmussen, 2018; Metin, 2013). Bu çalışmalar genellikle öğretmen, aile ve öğrenci tutumlarına dair nicel ve nitel araştırmalar, kaynaştırma uygulamasını iyileştirmeye yönelik çalışmalar ve ÖG öğrencilerin performanslarına yönelik araştırmalar yoğunluktadır. Öğretmenlerin tutumları ile yeterlilikleri arasındaki ilişkiye yönelik ise sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Özcan (2020) tarafından yürütülen araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri ile duyguları arasında pozitif, tutum ve kaygıları arasında ise negatif ilişki bulunmuştur. Karasu (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygıları ile yeterlilikleri arasında pozitif ilişki bulunduğu rapor edilmiştir.

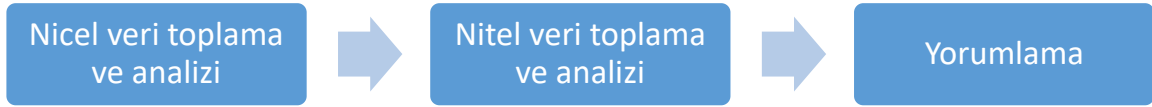
Araştırma yöntemleri açısından ise nitel ve nicel çalışmalar yoğunluktadır. Deneysel ve karma yöntem araştırmalarına ise daha sınırlı rastlanmaktadır (Batu vd, 2018). Karma yöntem araştırmaları görece yeni bir araştırma yöntemi olmakla birlikte son yıllarda eğitim bilimlerinde daha fazla kendisini göstermektedir (Şan, 2020). Pragmatik dünya görüşünün bir ürünü olan karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yönlerini amaçları doğrultusunda kullanabilmektedir (Creswell, 2017). Alanyazında Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarına yönelik karma yöntem araştırmalarına rastlansa da (Aktan, Budak, & Botabekovna, 2019; Özaydın, 2020; Sönmez, Alptekin, & Bıçak, 2018), ilkökul öğretmenlerine yönelik olarak kaynaştırma uygulamasına yönelik duygular, tutumlar ve kaygılar ile öğretmen yeterliliklerini karma yöntemle inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kaynaştırma uygulamasının başarısında oldukça önemli olan bu faktörleri derinlemesine analiz eden bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygular, tutumlar ve kaygıları ile öğretmen yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygu, tutum ve kaygıları durumları ile yeterlilik algıları hangi düzeydedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygu, tutum ve kaygılarına ile yeterlilik algılarına demografik değişkenlerin (cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim vb.) etkisi var mıdır?
3. İlkokul öğretmenlerinin tutumları ile yeterlilik algıları arasındaki ilişki nedir?
4. İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum, kaygı ve öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygular, tutumlar ve kaygıları ile öğretmen yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, iki farklı araştırma desenini birbirini bütüneleyecek şekilde kullanmayı hedefler. Bu sayede her yöntemin doğasında var olan güçlü ve zayıf yönler birleştirilerek daha güçlü sonuçlara ulaşmaya çalışılır (Creswell, 2017). Bu çalışmada karma yöntem araştırma türlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende araştırılan konu öncelikle nicel verilerle analiz edilir. Daha sonra bu verileri genişletmek ve açıklamak için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılır. Nitel veriler de analiz edildikten sonra bulgular birlikte yorumlanır (Creswell, 2017; Creswell & Plano Clark, 2018) Nicel ağırlıklı desen kullanılan bu çalışmada, karma yöntem; veri çeşitlemesi, tamamlayıcılık, geliştirme, başlatma ve genişletme özelliklerinden yararlanmak amacıyla seçilmiştir.



Şekil 1. Açıklayıcı sıralı desen akış şeması

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi birden fazla etmen arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve/veya değişimin düzeyini inceleyen nicel araştırma modelidir (Karasar, 2012). Nitel boyutta ise temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, insan deneyimlerinin onların zihinlerinde nasıl anlamlandırıldığına ve onu yorumladıklarına odaklanmaktadır (Meriam, 2013). Bu çalışmanın nitel boyutunda kaynaştırma uygulaması deneyimi olan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunda evreni Atşehir’de çalışan ilköğretmenleri oluşturmaktadır. MEB verilerine göre Atşehir sınırları içindeki 14 ilköğretim okulunda yaklaşık 1000 ilköğretmeni çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamına ölçek formları ulaştırılmıştır. Geri dönen anket sayısı 116’dır. Alanyazında nicel çalışmalar için minimum katılımcı sayısı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu konuda ölçek madde sayısının 10 katı katılımcıya ulaşılmasını savunan araştırmacılar (Ör: Everitt, 1975; Nunnally, 1978) bulunsa da yaygın olan görüş minimum katılımcı sayısını ölçek madde sayısının 4 (MacCallum vd, 2001) ya da 5 (Ör: Hair, Black, Tatham, & Anderson, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014; Tavşancıl, 2006) katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Kullanılan ölçeklerin birincisi 15 madde ikincisi ise 18 maddedir. Ulaşan form sayısının ölçek madde sayılarının 6 katından fazla olması durumu göz önünde bulundurularak nicel analizler bu 116 form üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların bazı demografik özellikleri

Gruplar	f	%	% geç.	% uyg.
Cinsiyet				
Kadın	92	79,3	79,3	79,3
Erkek	24	20,7	20,7	100,0
Eğitim durumu				
Ön lisans	4	3,4	3,4	3,4
Lisans	97	83,6	83,6	87,1
Yüksek lisans	15	12,9	12,9	100
Mesleki deneyim				
0-5 yıl	5	4,3	4,3	4,3

6-10 yıl	15	12,9	12,9	17,2
11-15 yıl	16	13,8	13,8	31
16-20 yıl	26	22,4	22,4	53,4
21-25 yıl	36	31	31	84,5
26-30 yıl	7	6	6,0	90,5
31-35 yıl	3	2,6	2,6	93,1
36+ yıl	8	6,9	6,9	100
Kaynaştırma eğitimi				
Var	66	56,9	56,9	56,9
Yok	50	43,1	43,1	100
ÖG yakını				
Var	27	23,3	23,3	23,3
Yok	89	76,7	76,7	100
Total	116	100	100	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, 116 katılımcının 92’si kadın(%79,3), 24’ü erkektir(%20,7). Ağırlıklı bir bölümü(%83,6) lisans diplomasına sahipken yine ağırlıklı bir bölümü(%68,9) 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Kaynaştırma uygulaması ile ilgili hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim alanlar katılımcılar %56,9 iken ÖG yakını olan katılımcıların oranı %23,3’tür.

Nitel verilerin toplandığı odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler ise amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Geri dönen anket formlarında ilgili alanda gönüllülük belirten, odak grup görüşmelerine katılım göstermek için iletişim bilgilerini paylaşan öğretmenler arasından en az 1 yıl kaynaştırma uygulaması deneyimi olmak koşuluna uyan 7 öğretmen nitel boyuttaki katılımcıları oluşturmuştur.

Tablo 2.

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Eğitim durumu	Kaynaştırma eğitimi	ÖG yakını
Ö1	K	7 yıl	Lisans	Var	Yok
Ö2	K	18 yıl	Lisansüstü	Var	Yok
Ö3	K	22 yıl	Lisans	Yok	Yok
Ö4	E	20 yıl	Lisans	Yok	Yok
Ö5	K	12 yıl	Lisans	Var	Var
Ö6	K	17 yıl	Lisans	Var	Var
Ö7	K	25 yıl	Lisans	Var	Var

Tablo 2’de de görüleceği üzere, odak grup görüşme sürecine katılan öğretmenlerden sadece biri erkektir. Ortalama mesleki deneyimleri 17 yıldır. En az mesleki tecrübeye sahip öğretmen 7 yıllık deneyime sahipken en tecrübeli öğretmen 25 yıllık deneyime sahiptir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında bir katılımcının lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu diğer katılımcıların lisans diplomasına sahip oldukları görülmektedir. 5 katılımcının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olarak kaynaştırma uygulamalarına dair eğitim aldıkları görülmektedir. Ayrıca 3 katılımcının ÖG yakını bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri dört farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde kişisel bilgi formu, Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve odak grup görüşme formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Katılımcının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgi alma durumu ve ÖG yakını oluma durumu gibi bilgilerinin sorulduğu bir yapıdadır. Ayrıca odak grup görüşmeleri için gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgilerini girebilecekleri bir bölümü bulunmaktadır.

Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (DTKÖ), ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma tarafından 2011 geliştirilen geliştirilen bu ölçek 2015 yılında Bayar, Özaşkın ve Bardak tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak ülkemize kazandırılmıştır. 15 maddeden oluşan bu ölçekte duygular, tutumlar ve kaygılar alt boyutları oluşturmaktadır. Her boyut için eşit sayıda madde içermektedir. Dörtlü likert tipindeki ölçeğin Cronbach Alpha puanı ,88 olarak bulunmuş ve güvenilir ölçek olduğu kabul edilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 60 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksekliği duygu, tutum ve kaygılar için var olan tablonun olumluluğunu yansıtmaktadır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ), Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilmiş ve 2015 yılında Bayar tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği, kaynaştırma eğitiminde işbirliği yeterliği ve son olarak kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliği olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Her boyutta eşit madde bulunkatadır. 18 maddesi bulunan ölçek altılı likert tipindedir. Bu ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 108 arasında değişmekte ve yükselen puanlar yeterlilik algıları düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Cronbach Alpha puanı ,89 olarak bulunmuştur ve güvenilir ölçek olduğu kabul edilmiştir.

Odak grup görüşme formu; alanyazın, kullanılan ölçek alt boyutları ve uzman görüşlerinden hareketle araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Üç alan uzmanından görüş alınmış ve bu görüşlere göre sorular revize edilmiştir. Soruların anlaşılma düzeylerini değerlendirebilmek için iki öğretmenle pilot görüşme yapılmış ve soruların anlaşıldığı kararına varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak için gerekli izinler alındıktan sonra basılı nicel veri toplama araçları okul rehber öğretmenleri aracılığı ile ilkokul öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Daha sonra doldurulan nicel veri toplama araçları toplanarak birleştirilmiştir. Bu aşamada odak grup görüşmeleri için gönüllü olduğunu beyan eden öğretmenler tespit edilerek iletişime geçilmiştir. Gönüllü olan toplam 11 öğretmenin 8'inin iki okulda yoğunlaştığı görülmüştür. Görüşmeler için öncelik bu 8 öğretmene verilmiştir.

Araştırma sürecine iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelere birinci yazar moderatör, ikinci yazar ise yazman olarak katılmıştır. Birinci okuldaki gönüllü dört öğretmenle ders saatleri dışında okullarında görüşmek üzere sözleşilmiş, ancak okula gidildiğinde bir öğretmenin mazeret bildirerek katılmadığı görülmüştür. Okul laboratuvarında oluşturulmuş bir alanda yapılan bu görüşme 56 dakika sürmüştür. İkinci görüşmeye dört öğretmen katılmıştır. Okul rehberlik odasında gerçekleştirilen görüşme 71 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır.

Araştırmanın planlama aşamasında İstanbul Sabahatin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 28.01.2021 tarihli ve 2021/01 sayılı etik kurul izni alınmıştır. İstanbul Valiliği'nden gerekli izinler de ayrıca alınmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenler araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilerek onam formları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel verileri istatistiki olarak nitel verileri ise tematik analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veriler manuel olarak

programa aktarılmış sonrasında yapılacak analizlere karar vermek için dağılım normalliği kontrol edilmiştir. Veri gruplarının basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, referans aralığı olarak “+/- 1,5” kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Katılımcıların demografik verilerinin betimsel analizi için frekans (f) ve yüzde değerleri (%) hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının cinsiyet, kaynaştırma eğitimi alma ve ÖG yakını olma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere parametrik bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Ölçek puanları ve alt boyutları arasındaki ilişki durumuna bakmak için ise Pearson momentler analizi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analiz sürecinde tüm görüşme kayıtları kelime kelime yazıya dökülmüştür. Veriler tematik analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Tematik analiz, veriler içindeki örüntüleri belirginleştirme, analiz etme ve raporlama aşamalarını içerir (Braun & Clarke, 2019). Yazılı hale getirilen görüşme kayıtları birkaç kez okunmuştur. Sonrasında metinler üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan temalar gözden geçirilerek isimlendirilmiş ve bu temalara göre raporlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nicel boyutta geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçekler kullanılmıştır. Yapılan analizler bir alan uzmanı tarafından kontrol edilerek sağlanması yapılmıştır. Nitel boyutta ise geçerlilik ve güvenilirlik için bir dizi çalışma yapılmıştır; amaçlı örnekleme yapılmış, görüşme soruları için uzman görüşü alınmış, yazıya geçirilen görüşme kayıtları bir diğer araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, kodlama süreci ikinci bir araştırmacı tarafından tekrarlanmış (iki kodlama arasından %85 oranında tutarlılık bulunmuştur), kodlar üzerinde uzlaşmış, görüşme kayıtlarından doğrudan alıntılar yapılmış, katılımcı isimleri yerine kodlar verilmiş (Ö1, Ö2, ..) ve kimlik bilgileri gizlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulgularının araştırma sorularından hareketle raporlaştırıldığı bu bölümde öncelikle nicel veriler tablolar halinde verilmiştir. Sonrasında nitel veriler, tema ve alt temaları temelinde doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Duygu, Tutum Ve Kaygıları Durumları İle Yeterlilik Algılarına Yönelik Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin DTKÖ ve KUÖYÖ ortalama puanları aynı tablo üzerinde incelenmiştir. Bu sayede her iki ölçek puanlarının birlikte incelenmesi hedeflenmiştir.

Tablo 3.

DTKÖ, KUÖYÖ ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	ss	Sh _x
Duygular	116	2,07	,46	,04
Tutumlar	116	2,68	,48	,04
Kaygılar	116	2,39	,53	,04
Öğretim yeterliliği	116	4,81	,56	,05
İşbirliği Yeterliliği	116	4,83	,52	,04
Sınıf Yönetimi Yeterliliği	116	4,84	,53	,05

DTKÖ alt boyutlarına ait betimsel istatistiklere bakıldığında (Ölçek ortalama puanları 1 ile 4 puan arasında değişmektedir.) en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 2,68$) tutumlar boyutunda olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ($\bar{X} = 2,07$) ise duygular boyutundadır. 4'lü likert yapıdaki ölçeğin standart sapma değerleri alt boyutlarda ,46 ile ,53 arasında değişmektedir. KUÖYÖ alt boyutlarına ait betimsel istatistiklere bakıldığında (Ölçek ortalama puanları 1 ile 6 puan arasında değişmektedir.) ortalama değerlerinin benzer

değerler aldığı görülmektedir. En düşük ortalama öğretim yeterliliği ($\bar{X} = 4,81$) boyuntundayken en yüksek ortalama ise sınıf yönetimi yeterliliği ($\bar{X} = 4,84$) boyutundadır. Standart sapma değerleri, 52 ile ,56 arasında değişkenlik göstermektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarına İle Yeterlilik Algılarına Demografik Değişkenlerin Etkilerine Yönelik Bulgular

Yapılan normallik analizleri neticesinde cinsiyet, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma ve ÖG yakını olma değişkenleri için parametrik bağımsız grup t testi yapılmıştır. Eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenleri için ise parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.

DTKÖ ve KUÖYÖ puanlarının cinsiyet, kaynaştırma eğitimi alma ve ÖG yakını olma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
DTKÖ	Kadın	92	2,42	,30	,03	2,614	114	.01
	Erkek	24	2,23	,39	,08			
KUÖYÖ	Kadın	92	4,82	,42	,42	,473	114	,64
	Erkek	24	4,88	,59	,59			
DTKÖ	Kaynaştırma eğitimi almış	66	2,44	,30	,03	2,452	114	,16
	Kaynaştırma eğitimi almamış	50	2,29	,34	,04			
KUÖYÖ	Kaynaştırma eğitimi almış	66	4,89	,43	,05	1,712	114	,09
	Kaynaştırma eğitimi almamış	50	4,74	,48	,07			
DTKÖ	ÖG yakını var	27	2,37	,36	,07	,223	114	,82
	ÖG yakını yok	89	2,38	,31	,03			
KUÖYÖ	ÖG yakını var	27	4,85	,41	,07	,34	114	,73
	OG yakını yok	89	4,82	,47	,05			

Tablodan da anlaşılacağı üzere DTKÖ ve KUÖYÖ puanlarının cinsiyet, kaynaştırma eğitimi alma ve ÖG yakını olma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre yalnızca DTKÖ puanlarının cinsiyete göre anlamlı ölçüde değişiklik göstermektedir. Grupların ortalamaları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (t=2,614; p<,05). DTKÖ için kaynaştırma eğitimi alma (t=2,435; p>,05) ve ÖG yakını olma (t=,223; p>,05) konularıyla ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. KUÖYÖ puanları için cinsiyet (t=,473; p>,05),

kaynaştırma eğitimi alma ($t=1,712$; $p>,05$) ve ÖK yakını olma ($t=,34$; $p>,05$) konularıyla ilgili anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 5.

DTKÖ ve KUÖYÖ puanlarının öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
DTKÖ	Ön Lisans	4	47,00	2,389	2	,303
	Lisans	97	60,63			
	Yüksek Lisans	15	47,80			
KUÖYÖ	Ön Lisans	4	68,88	1,290	2	,525
	Lisans	97	56,95			
	Yüksek Lisans	15	65,77			
DTKÖ	0-5 yıl	5	55,40	2,559	7	,923
	6-10 yıl	15	61,03			
	11-15 yıl	16	60,88			
	16-20 yıl	26	60,38			
	21-25 yıl	36	60,97			
	26-30 yıl	7	50,14			
	31-35 yıl	3	42,00			
	36+ yıl	8	47,19			
KUÖYÖ	0-5 yıl	5	71,80	7,910	7	,341
	6-10 yıl	15	51,47			
	11-15 yıl	16	75,47			
	16-20 yıl	26	51,12			
	21-25 yıl	36	55,99			
	26-30 yıl	7	69,71			
	31-35 yıl	3	51,17			
	36+ yıl	8	57,69			
	<i>Toplam</i>	116				

Tablodan da anlaşılacağı gibi DKTÖ sıralamalar ortalamalarının eğitim durumu ($x^2=2,389$; $sd=2$; $p>,05$) ve mesleki deneyim ($x^2=2,559$, $sd=7$; $p>,05$) değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. KUÖYÖ puanlarında da benzer bir tablo görülmektedir. KUÖYÖ sıralamalar ortalamalarının eğitim durumu ($x^2=1,290$; $sd=2$; $p>,05$) ve mesleki deneyim ($x^2=7,910$, $sd=7$; $p>,05$) değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin Tutumları ile Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygı puanları ile yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirlemek üzere parametrik Pearson momentler analizi yapılmıştır.

Tablo 6.

DTKÖ ve KOÖYÖ ortalama puanları arasındaki ilişkiyi belirleme üzere yapılan Pearson momentler analizi

Boyut/Ölçek	N	Duygular		Tutumlar		Kaygılar		DTKÖ	
		r	p	r	p	r	p	r	p
Öğretim Yeterlilikleri	116	-,192(*)	,039	,153	,102	-,303(**)	,001	-,180	,053
İş birliği Yeterlilikleri	116	-,197(*)	,034	,183(*)	,049	-,355(**)	,000	-,196(*)	,035
Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	116	-,217(*)	,019	,183(*)	,049	-,394(**)	,000	-,227(*)	,014
KUÖYÖ	116	-,237(*)	,010	,203(*)	,029	-,411(**)	,000	-,236(*)	,011

*İlişki (korelasyon) 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

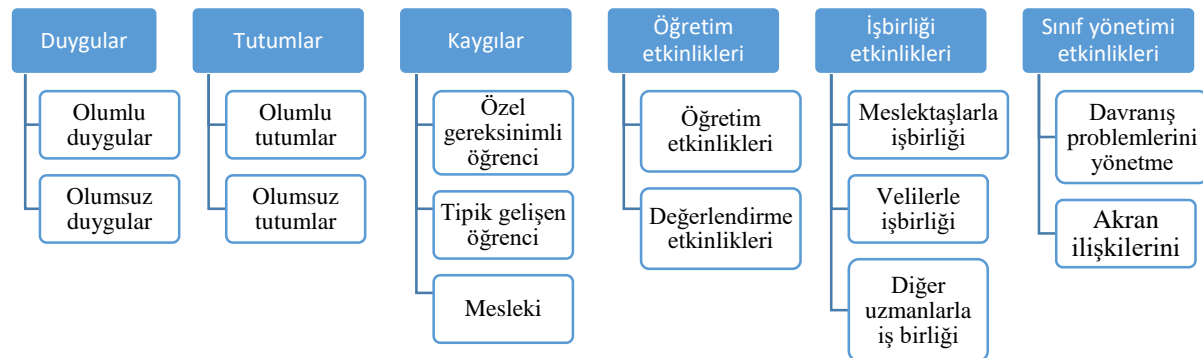
**İlişki (korelasyon) 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablodan anlaşılacağı üzere; KUÖYÖ alt boyutlarından öğretim yeterlilikleri ile DTKÖ alt boyutlarında duygular ($r=-,192$; $p=,039$) ve kaygılar ($r=-,303$; $p=,001$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. İş birliği yeterliliği ile DTKÖ alt boyutlarından duygular ($r=-,197$; $p=,034$) ve kaygılar ($r=-,355$; $p=-,000$) arasında negatif, tutumlar ($r=,183$; $p=,49$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Sınıf yönetimi yeterlilikleri boyutu ile DTKÖ alt boyutlarından duygular ($r=-,217$; $p=,019$) ve kaygılar ($r=-,394$; $p=-000$) arasında negatif, tutumlar ($r=,183$; $p=0,49$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

KUÖYÖ ortalama puanları ile DTKÖ alt boyutlarından duygular ($r=-,237$; $p=,010$) ve kaygılar ($r=-,411$; $p=-000$) arasında negatif, tutumlar ($r=,203$; $p=0,29$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. DTKÖ ortalama puanları ile KUÖYÖ alt boyutlarından iş birliği yeterliliği ($r=-,196$; $p=,035$) ve sınıf yönetimi yeterlilikleri ($r=-,227$; $p=,014$) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. KUÖYÖ ortalama puanları ile DTKÖ ortalama puanları ($r=-,236$; $p=,011$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum, kaygı ve öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşlerine yönelik bulgular

Nitel bulguların derinleştirilmesi amacıyla yapılan odak grup görüşmeleri kayıtları yazıya döküldükten sonra tematik olarak analiz edilmiştir. Buna göre araştırmanın nitel bulguları; duygular, tutumlar, kaygılar, öğretim etkinlikleri, iş birliği etkinlikleri ve sınıf yönetimi etkinlikleri temaları altında incelenmiştir.



Şekil 2. Nitel verilere dayalı temalar ve alt temalar

Duygular Teması

Duygular teması altında olumlu ve olumsuz duygular iki alt tema olarak öne çıkmaktadır. Olumlu duygular araştırma bulgularına daha az yansırken olumsuz duygular daha baskındır. Katılımcıların bir bölümü de hem olumlu hem de olumsuz duygularını ifade etmektedir.

Olumlu duygular alt temasında manevi tatmin (Ö1, Ö2, Ö4), vicdanlı olmak (Ö2, Ö5) ve sevgi (Ö6) kavramları öne çıkmaktadır. *“Ben bu işin başka bir tarafına bakıyorum. Ona bir şey öğrettiğimde huzur hissediyorum...(Ö2)”* biçiminde kendini ifade eden katılımcı kaynaştırma uygulamasına manevi yönden yaklaştığını anlatmaktadır. *“O da bir annenin evladı... Vicdan sahibi bir öğretmen kaynaştırma öğrencisine sahip çıkar(Ö6)”* şeklinde duygularını ifade eden katılımcı ise kurduğu empati üzerinden vicdani bir sahiplenme içerisinde olduğunu ifade etmektedir.

Olumsuz duygular ise daha çeşitli bir görünüm arz etmektedir. Yetersizlik duygusu (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7), ön yargılar (Ö2, Ö5, Ö7), vicdan azabı (Ö1, Ö6), rekabet duygusu (Ö3, Ö6) ve karamsarlık(Ö5) öne çıkan olumsuz duygulardır. Duygu ifadeleri bazen katılımcıların kendi duygularına dair ifadeler olarak öne çıkmaktadır bazense diğer öğretmenlere yönelik ifadeler olarak telaffuz edilmiştir. Örneğin rekabet duygusu daha çok diğer öğretmenlere yönelik eleştirel bir yaklaşım olarak ortaya konulurken “vicdan azabı” kodunda birleştirilen ifadeler daha çok öğretmenlerin kendi duygularının bir ifadesidir.

“Mevcutlar yüksek. Verimimiz çok düşüyor. Bir öğretmeni biz çok güçlü, her şeyi bilen, her şeye yetişebilen gibi düşünmemek lazım yani... Öğretmenin süper güçleri yok. (Ö2)”

“Aslında baktığınızda sınıfta tırnak içinde dert! Bir yanda 33 öğrenci bir yanda 1 öğrenci. Vicdanen onu bırakmıyorsun. Ama onunla ilgilendiğinde öteki taraf aksıyor. (Ö6)”

Duygularını şartlı olarak ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. *“Önüme gelen öğrenciye bağlı. Bi tanesi gelir illallah edersin. Bi tanesi de gelir sesi yok soluğu yok. Öğrenemiyö ama geliyor gidiyo.”*

Tutumlar Teması

Tutumlar teması altında olumlu ve olumsuz tutumlar iki alt temayı oluşturmaktadır. Bu tema altında tıpkı duygular temasında olduğu gibi olumsuz tutumlar ön plandadır. Aynı katılımcının olumlu ve olumsuz tutum ifadelerini aynı konuşma içerisinde ifade ettiği görülmektedir.

Olumlu tutumlar olarak, sosyalleşme sağlaması (Ö2, Ö4, Ö5), çocukların hepsinin aynı olduğu (Ö1, Ö7), sınıf içi yardımlaşma için olumlu örnek oluşturduğu(Ö1) gibi ifadeler kaydedilmiştir. *“Sınıfta hep kaynaştırma öğrencisi oldu. Çocukların hepsi aynıdır aslında...(Ö1)”* ifadesi ile her çocuğun kolay ve zor yanları olabileceğine dolayısı ile kaynaştırma öğrencisine olumlu baktığını ifade edilmektedir. *“Kaynaştırma uygulamasını destekliyorum. Hiç değilse sosyal yönden olumlu...(Ö2)”* Kaynaştırma uygulamasının yararları olarak da ele alınabilecek bu yaklaşımda akran etkileşiminin yararları bakımından kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu bakış açısı vurgulanmaktadır.

Olumsuz tutumlar içerisinde; özel eğitim sınıfının daha uygun olması (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7), tipik gelişen çocuklara haksızlık yapılması (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7), zaman yetersizliği (Ö1, Ö3, Ö4), sınıf mevcutlarından kaynaklı sorunlar (Ö2, Ö3), ders işlenişinin bozulması(Ö5) gibi noktalar öne çıkmaktadır.

“Otizmlî bir öğrenci ile çalışmışım. Şimdi... çocuğun hırçın davranışları vardı. Arkadaşlarına vuruyodu, dövüyödü. Zaman zaman küfür de ediyödü. Hatta benim saçlarımı yolduğu anlar da oluyödü. Öfke nöbeti geçirdiği zamanlar olmuştu. İşte o zaman bu çocuk doğru yerde mi, benim adıma da doğru öğretmende mi diye soru işareti uyandı kafamda. (Ö5)”

“...Kaynaştırma öğrencisine zaman ayırıyorum. Ama böyle bir süreçte bu sefer diğer öğrenciler ona niye ayrıcalık tanırıyorsun, neden birebir çalışıyorsun şekilde (konuşuyorlar...)... Mevcudun kalabalıklığı süreci çok zorlaştırıyor. (Ö2)”

“Bu tarz öğrencilerdeki şiddet eğiliminin diğer öğrencilere verebileceği... Evet, kaynaştırmalıyız, toplumdaki soyutlamamalıyız ama diğer öğrencilere verebileceği zararı da göz önünde bulundurarak bireysel eğitime yönlendirilmesi gereken öğrencilerin sınıfa sokulmaması gerekiyor. (Ö4)”

Kaygılar Teması

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygıların üç farklı alanda yoğunlaştığı görülmektedir. ÖG öğrencilerle ilgili kaygılar, tipik gelişen bireylerle ilgili kaygılar ve mesleki kaygılar alt temalar olarak belirlenmiştir. ÖG öğrencilerle ilgili kaygılarda doğru ortamda eğitim alıp almadığına yönelik kaygılar, akran zorbalığına yönelik kaygılar ve özel yetenekli öğrencilere yönelik kaygılar öne çıkmaktadır. *“Bizim bu sınıfta vereceğimiz eğitim ne kadar yetecek bilmiyorum. Bu çocuğa daha fazla zaman ayrılması gerekiyor. Belki OÇEM (özel eğitim) sınıfında olsa...(Ö4)”*

“BEP öğrencisi (kaynaştırma öğrencisi) tuvalete gidiyor, bahçeye gidiyor birisi sıkıştırırsa kendini savunamaz. Bize de anlatamaz. Çok dikkat gerekiyor(Ö2).”

“Asıl olan üst gruptaki (özel yetenekli) öğrenciye oluyor... Ona yetemiyoruz(Ö1).”

Tipik gelişen öğrencilerle ilgili kaygılar; onlara ayrılması gereken zamanın azalması ve kaynaştırma öğrencisinin bazı davranışlarından zarar görmesi biçiminde özetlenebilir. *“Çocukta problem davranışlar varsa sınıftaki diğer çocuklara zarar veriyor. Böyle de bir sıkıntı var. Bir öğrenciyi kurtarıcaz diye 36 öğrenciyi kaybediyoruz. (Ö2)”* Bu durumu ifade eden katılımcılardan bazılarının öğretmen bakış açısından veli bakış açısına geçtikleri gözlenmektedir.

“Çünkü hiperaktivitesi olan öğrenci dersin ortasında sınıfın içinde dolaşma ihtiyacı duyuyor, dersi bölüyor. Oğlum sınıfında da vardı. Oğlum her gün okuldan geldiğinde o çocuktan şikayetçi oluyordu. Çünkü benim oğlum başarılı bir öğrenciydi. Bu öğrencinin hareketleri, uyumsuzluğu diğer öğrencilerin öğrenmesine engel teşkil edebiliyor. (Ö3)”

Öğretmenlerin mesleki kaygıları ise daha çok yeterlilik ve desteklerle ilgili noktalara odaklanmaktadır. Hizmet öncesi eğitim süreçlerinde yeterli donanım edinmemek (Ö3, Ö4, Ö7), zorlandıkları noktalarda destek bulamamak (Ö1, Ö6), yetersizlik türlerini yeterince tanımamak (Ö3, Ö5), yanlış yapmaktan korkmak(Ö4) gibi noktalara işaret etmektedirler.

“İlk otizmli öğrenci karşıma geldiğinde napıcam ben bu çocukla dedim. Çünkü üniversitede bununla ilgili hiçbir eğitim almamıştım. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunuyum ve özel eğitim dersi aldık. İçi boş bir ders almışız. Onu öğretmen olduğumda farkettilim(Ö3)”

“Otistik nedir? Hiperaktif nedir? Bunları bilmiyoruz. Öğrenirsek de kara düzen kendi halimizde. Bu öğrenciler nasıl eğitilir? (Ö5)”

Öğretim Etkinlikleri Teması

Öğretim etkinliklerini öğretim ve değerlendirme etkinlikleri biçiminde iki alt tema olarak incelemek mümkündür. Öğretim etkinliklerinde sınıfı ödevlendirerek birebir çalışma (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6), akran aracılı uygulamalar (Ö3, Ö7) ve destek eğitim odası (Ö4, Ö7) kullanımı öne çıkmaktadır.

“...Onunla (Kaynaştırma öğrencisiyle) çalışma yapmak istiyorum. Öbürlerine yazı ödevi verdiğimde atıyorum resim ödevi verdiğimde onunla birebir çalışmaya çalışıyorum. (Ö2)”

“Benim RAM’lık (kaynaştırma öğrencisi) öğrencime ben destek eğitim veriyorum üç saat. Benim kendi öğrencim olduğu için bana çok faydası var, çocuğa çok faydası var. Ben memnunum yani... İlerleme var. Veli de söylüyor...(Ö7)”

Değerlendirme etkinliklerinde ise daha basit sormak (Ö1, Ö6, Ö7), daha çok zaman vermek (Ö4, Ö5), ipucu vermek(Ö3) cevapları ön plandadır. Değerlendirme etkinliklerinin çok önemli görülmediğine yönelik vurgular bulunmaktadır. Aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi öğrencinin bilgi ve becerilerinin ölçülmesinden çok sosyal olarak desteklenmesi öncelenmektedir.

“Kaynaştırma öğrencisinin notu önemli değil zaten önemli olan rencide olmasın... Kolay soru soruyorum. (Ö7)”

“Yani ciddi bir değerlendirme yok işin aslı... Bir soru veriyorum sonra ipucu vere vere ben çözüyorum soruyu...(Ö3)”

İş Birliği Etkinlikleri Teması

Kaynaştırma sürecindeki paydaşlarla yapılan iş birliklerine yönelik öğretmen görüşleri üç alt tema etrafında incelenmiştir. Birinci alt tema meslektaşlarla yapılan iş birlikleridir. Bu konu içerisinde rehberlik servisi (Ö,2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7), diğer sınıf öğretmenleri (Ö2, Ö5, Ö6) ve okul yönetimi (Ö1, Ö2) ile olan iş birlikleri işlenmiştir. Bu görüşler hem mevcut durumda iş birliği yapılan meslektaşları ifade etmektedir hem de ihtiyaç olarak görülen iş birliklerine işaret etmektedir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamaları ile ilgili sıklıkla rehberlik servislerine başvurmakta ve kendi branşlarındaki öğretmenlerle deneyim paylaşmaktadırlar.

“Öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile bir sorun yaşadığında çoğu zaman kendini yalnız hissediyor. Bir toplantı olsa, buna müdür yardımcıları da gelsin, rehber öğretmen de gelsin, hatta aile de gelsin... Birlikte bir toplantı... Ve bunların düzenli bir şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö2)”

“Davranış problemleri olduğunda rehberlikten yardım alıyoruz, diğer arkadaşlara soruyoruz bazen. Ama çoğu zaman kendimiz çözüyoruz. (Ö4)”

İkinci alt tema ise velilerle yapılan iş birlikleridir. Kaynaştırma uygulamalarında okul-aile iş birliğinin sağlanmasında yaşanan sorunlar ve tipik gelişen öğrencilerinin velileri ile yaşanan durumlar ağırlıklı olarak öne çıkmaktadır. Velilerin bilgisiz olması (Ö2, Ö5, Ö7), ÖG çocukları ile ilgili aşırı beklenti içinde olmaları (Ö4, Ö6), bazı velilerin ise ilgisiz olması (Ö1) iş birliği süreçlerini etkileyen veli davranışları olarak ifade edilmektedir.

“Veli çocuğu bilmiyor çok zaman. Anne gözüyle bakıyor haklı olarak ama birlikte planlama yapalım, evde destekleyelim olmuyor. Aile işin içine girmeyince de çok zor. (Ö5)”

“Çocuk üçüncü sınıf okuma yazma yok daha ama veli taktir teşekkür soruyo. Biraz abartıyorum belki ama çocuğun durumu hakkında çok iyimser veliler var. Sonra öğretmen başarısız görülüyor. (Ö6)”

Tipik gelişen velilerin iş birliğinden uzak ve dışlayıcı tutumları öne çıkmaktadır. Bu veli grubunun kaynaştırma öğrencisini zararlı ve kendi çocuğunun başarısını olumsuz etkileyecek bir faktör olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre; velilerin tamamını kapsamasa da, tipik gelişen öğrencilerin velilerinin bir bölümü işbirliğinden uzak ve dışlayıcı tutumlar sergilemektedir.

“Veli imza toplayıp uzaklaştıralım diyor. Çok acımasız. O çocuk benim çocuğum olsaydı diye düşünmüyor. (Ö3)”

“Sınıf içinde öğretmen sorunu çözebiliyor. Ama çocuklar gidip eve aktardığında veliler bunu problem haline getirebiliyor. ‘O çocuk gitsin sınıftan. Zarar verebilir bizim çocuklarımıza.’ deyip çocuğu anlamıyor. (Ö4)”

Üçüncü alt tema olan diğer uzmanlarla iş birlikleri de genel olarak olumsuz değerlendirilen konular arasındadır. Tıp doktorları (psikiyatrlar, çocuk doktorları) bu alt temada öne çıkmaktadır. Genel olarak tanı koyma süreçlerinde ve sonrasında tıp doktorlarının öğretmen görüşlerine başvurmamaları ve kısa sürede karar vermeleri eleştirilmektedir. *“Çocuk belli durumu... RAM’lık öğrenci (Kaynaştırma öğrencisi... Doktora güç bela gönderiyoruz. Doktor sormuyor öğretmen düşüncesi ne? Hâlbuki o 10 dakika gördü ben her gün görüyorum(Ö2)”* Katılımcı görüşlerine göre bu alanda da iş birliğinin olumlu olduğunu söylemek olası değildir.

Sınıf Yönetimi Etkinlikleri Teması

Sınıf yönetimi teması kendi içinde davranış problemlerinin yönetimi ve akran iletişimi olarak iki alt tema halinde analiz edilmiştir. Davranış problemleri konusunun katılımcı öğretmenler açısından zorlayıcı

bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Saldırgan davranışlar (Ö2, Ö5, Ö6), bağlam dışı ses çıkarma(Ö3, Ö4) ve sınıf içinde dolaşma(Ö3) gibi davranışlar görüldüğü durumları öğretmenler problem davranış olarak ifade etmektedir. Böyle durumlarda öğrenciyi uyarma, öğrenciyi sarılma ve başka ortama alma gibi tepkiler verilmektedir.

“Problem çıktığında anne gibi yaklaşıyorum. Ona dokunurum, okşarım, severim. (Ö3)”

“Sınıfta çok yaramazlık yapıp dersi böldüğünde ya da arkadaşlarını rahatsız ettiğinde onunla konuşurum. Sınıf içinde rencide etmemeye çalışırım ama uyarırım(Ö4)”

Sınıf yönetimi etkinlikleri temasının bir diğer alt teması ise akran ilişkileridir. Bu bağlamda tipik gelişen öğrencilerle ÖG öğrencilerin sınıf içi etkileşimi ve ilişki tarzları öne çıkmaktadır. Tipik gelişen öğrencilerin dışlayıcı olmaları durumunda öğretmenlerin bazıları drama ve empati çalışmaları ile sınıfı bütünleştirmeye çalışmaktadır. Bazı öğretmenler ise model olarak ve tipik gelişen akranlara sorumluluk vererek sahiplendirmeye çalışmaktadır.

“... ilk başlarda sınıf çok algılamadı bunu. Ama sonrasında onunla dalga geçen öğrenciler çıkmaya başladı. Ben bu durumu şöyle çözdüm: Farklılıklarımızla ilgili çalışmaları yaparken drama çalışmalarında özellikle o dalga geçen öğrencilere farklılıkla ilgili daha üst sorumluluklar verdim. Sen başkaları senin farklılığınla dalga geçtiğinde nasıl hissettin diye dramalarda bunu yedirdim. Sonra öğrencimizin gelmediği bir gün de onun özel olduğunu, bu nedenle de biz bir kerede bir konuyu anladığımızda onun 10 defada anladığını bu yüzden de bizlerin ona yardımcı olması gerekiyor diye anlattım. (Ö5)”

“Ben bir ay, iki ay ya da üç ay uğraştıktan sonra çocuklar sahipleniyor. Mesela kaynaştırma öğrencim üçüncü sınıfa geldi hala okuma yazma bilmiyor, diyelim en az dört beş öğrenci teneffüslerde “Alalım mı biz? Okutalım mı?” sınıf sahipleniyor... Çok sahipleniyorlar. (Ö3)”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Kaynaştırma uygulaması deneyimi olan ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygular, tutumlar ve kaygıları ile öğretmen yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre inceleme amacıyla yürütülen bu çalışmada önemli olduğu düşünülen bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde DTKÖ, KUÖYÖ ve öğretmen görüşlerine dair bulgular alanyazınla birlikte tartışılacaktır.

Öğretmenlerin DTKÖ alt boyutlarındaki ortalama puanlarına bakıldığında öğretmenlerin bu ölçek sonuçlarının ortalamanın biraz üstünde olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin en düşük duygular, en yüksek tutumlar olmak üzere DTKÖ puanlarının genel olarak orta seviyede olduğu söylenebilir. DTKÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyi, mesleki deneyim, kaynaştırma eğitimi alma ve ÖG yakını olma değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı ancak cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine bütün alt boyutları kapsayacak şekilde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların %79,3'ünün kadın olması bu sonuca etki edebilecek bir faktör olarak düşünülebilir. Ancak alanyazında bu veriyi destekleyecek başka çalışmaları görmek de mümkündür. Bayar ve Üstün (2018) yürüttükleri çalışmada kadın katılımcıların kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aker (2014) de cinsiyet değişkeninin öğretmen tutumlarında pozitif etki yarattığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki deneyim, kaynaştırma eğitimi alma ve ÖG yakını olma gibi değişkenlerin duygu, tutum ve kaygılar üzerinde etkili olmadığı bulgusunu rapor eden başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bilgin, 2018; İnceler & Özder, 2020; Karasu, 2009). Araştırma bulgularındaki bu farklılıkların örneklem farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Duygular, tutumlar ve kaygılara dair odak grup görüşme verilerine bakıldığında olumsuz görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Olumlu duygular ve tutumlar olmakla birlikte yetersizlik, vicdan azabı, rekabet duygusu ve karamsarlık belirten ifadeler öne çıkmaktadır. Diğer öğrencilere haksızlık yapma, konuları yetiştirememe, problem davranışlarla başa çıkamama gibi kaygı ifadeleri de benzer şekilde ifade edilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının bir gereklilik ya da bir zorunluluk olarak kabul edilmesi duygusal açıdan da sahiplenilmesini beraberinde getirmemektedir. Pek çok öğretmen kaynaştırma ve bağlantılı uygulamaları mesleğinin doğal bir parçası olarak değil bir çeşit ekstra sorumluluk olarak

algılamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasındansa özel eğitim sınıfını önermeleri aslında bir bütün olarak kaynaştırma uygulamalarını sahiplenmediklerinin bir göstergesi olarak okunabilir. Bu yaklaşımlara sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğretmenlerin sıkıştığı noktalarda destek alabilecekleri bir birimin olmaması, BEP kurullarının sağlıklı çalışmaması gibi bir dizi neden zemin hazırlamış olabilir. Araştırma bulguları kaynaştırma uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen pek çok çalışmayla tutarlı sonuçlar içermektedir (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012; Akman, Uzun, & Yazıcı, 2018; Demir & Acar, 2006; Gürgür & Yazçayır, 2019).

KUÖYÖ alt boyutlarına bakıldığında ise birbirine yakın ve görece yüksek bir ortalama olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğuna dair bulgularla tutarlılık göstermektedir (Toy & Duru, 2018; Sönmez, Alptekin, & Bıçak, 2018). Yada ve Savolainen (2017) tarafından Japon öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlilik algılarının düşük olduğu bulgusu yer almakla birlikte bu durumun Japon kültürüne özgü alçak gönüllülükle açıklandığı görülmüştür. KUÖYÖ ortalama puanları ile cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki deneyim, kaynaştırma eğitimi alma ve ÖG yakını olma gibi değişkenler arasında yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu konu üzerinde alanyazında farklı araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Bazı araştırmalar öz yeterlilik algılarının; cinsiyet, mesleki deneyim ve diğer değişkenler temelinde (Ekici 2006; Gençtürk 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) değişebildiğini ortaya koymaktadır. Başka bazı araştırmalar ise öğretmenlerin yeterlilik algılarının bu değişkenlerden etkilenmediği bulgusuna ulaşmışlardır (Fazlıoğlu & Doğan, 2013; Özbaba, 2010; Şenol & Can Yaşar, 2020). Bu farklılıkların örneklem gruplarının farklı olması ve araştırmaların farklı ortamlarda yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarına öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşlere bakıldığında katılımcıların belirli teknikleri uygulamaktan çok kendi buldukları çözümleri hayata geçirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretim yeterlilikleri için ifade edilen görüşlerde ortamda, materyalde, öğretmen yeterliliklerinde ve değerlendirme konularında yeterli uyarlamaların yapılmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan sınırlı düzenlemelerde ek süre verme ya da içeriği basitleştirme gibi yaklaşımların kullanılmaktadır. Bu durum ilgili alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Gül & Vuran, 2015; Temiz & Parlak Rakap, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Vural & Yıkılmış, 2008). İş birliği boyutunda ise katılımcılar sistemleşmiş bir durumun olmadığını ifade etmektedirler. Kaynaştırma uygulamaları BEP ekibinin birlikte planlaması gereken ve belirli zamanlarda değerlendirme toplantıları yapılarak sürecin revize edilmesini gerektiren bir süreçtir (MEB, 2018). Kaynaştırma ile ilgili sorunların çözümü için yapılacak toplantılara “...müdür yardımcılarını da gelsin, rehber öğretmen de gelsin, hatta aile de gelsin...” önerisi ile katılımcılar BEP ekiplerinin işlerliği olmadığını vurgulamaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenler kendilerini yalnız ve yetersiz hissedebilmektedirler. Bu durum da kaynaştırma uygulamalarına mesafeli bakmalarına ve olumsuz tutumların güçlenmesi sonuçlarını yaratabilir. Gürgür ve Uzuner’in (2010) öğretmenlere kaynaştırma süreçleri için iş birliği eğitimi verilmesi gerekliliğinin altını çizen araştırmaları benzer sonuçları rapor etmektedir.

Sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerde davranış problemlerinin pek çok katılımcı için büyük bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Sistemik davranış değiştirme müdahaleleri yerine uyarma, duygusal yakınlık kurma ya da öğrenciyi sınıftan çıkarmak gibi yöntemler uygulamaktadırlar. Bu durumda da davranış problemlerini kalıcı olarak ortadan kaldırma değil anlık ve duygusal tepkiler öne çıkmaktadır. Bu durum Ceylan ve Yıkılmış (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin davranış problemlerine yaklaşımlarını inceledikleri araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ahsan, Sharma ve Deppeler (2012) tarafından Bangladeşli öğretmenler üzerinde yürütülen araştırma bulguları da kaynaştırma uygulamalarında sınıf yönetimi ile ilgili sorunlara dikkat çekmektedir.

KUÖYÖ ile DTKÖ ortalama puanları arasındaki ilişkiye baktığımızda negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu görebiliriz. Buna göre KUÖYÖ puanları yükseldikçe DTKÖ puanları düşmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarının da çoğunda anlamlı ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre KUÖYÖ alt boyutlarından öğretim yeterlilikleri ile DTKÖ alt boyutlarında duygular ve kaygılar arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. İş birliği yeterliliği ile DTKÖ alt boyutlarından

duygular ve kaygılar arasında negatif, tutumlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Sınıf yönetimi yeterlilikleri boyutu ile DTKÖ alt boyutlarından duygular ve kaygılar arasında negatif, tutumlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre öğretim yeterlilikleri dışında KUÖYÖ ve alt boyutlarında ortalama puanlar arttıkça öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutum puanları artmaktadır. Ancak duygular ve kaygılar boyutlarındaki ilişki ters yönlüdür. Öğretmen yeterliliklerinin artması duygu ve kaygı puanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tablonun birden fazla sebebi olabilir. Öğretmenlerin yeterlilikleri geliştikçe kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi ve beceri seviyeleri artacağı için tutumlarındaki olumlu etkilenme olması normal karşılanabilir. Duygular ve kaygılar ise yeterlilikler dışında önceki deneyimler, inançlar, kültürel faktörler ve daha başka pek çok etmeden etkilenmektedir. Yeterliliklerdeki artışın görev ve sorumlulukları hatırlatması da negatif ilişkiyi açıklayan faktörlerden birisi olabilir. Özcan (2020) tarafından okul öncesi öğretmenler arasında yürütülen çalışma bulguları araştırma bulgularımızla bazı farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri arttıkça kaynaştırmaya yönelik duyguların pozitif yönde, kaygı ve tutumların ise negatif yönde etkilendiği rapor edilmiştir. Bu çalışmada kaygılar ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişki mevcut araştırmamız ile tutarlıdır. Karasu (2019) tarafından din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmenleri ile yapılan araştırma bulguları da mevcut bulgularımızla kısmen tutarlıdır. Karasu'ya göre DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri ile duygular, tutumlar ve kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu farklılıklar, duygular boyutunda pozitif, tutumlar ve kaygılar boyutlarında negatiftir. Bu çalışmalar dışında kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin öğretmen tutumlarını etkilediğine dair araştırma bulguları mevcut bulgularımızı desteklemektedir (Alver, Bozgeyikli, & Işıklar, 2011; Gök & Erbaş, 2011; Gözün & Yıkılmış, 2004; Specht vd., 2015; Vaz vd., 2015). Alanyazındaki çalışmalar ve araştırma bulguları arasında ve alanyazının da kendi içinde bazı farklılıkların bulunması; örneklem farklılığı, kültürel farklılıklar ve yöntem farklılıkları gibi sebeplerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygular, tutumlar ve kaygıları ile öğretmen yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemek hedefiyle yürütülen bu çalışma sonucunda katılımcı öğretmenlerin; DTKÖ ortama puanlarının orta seviyede olduğu, KUÖYÖ ortalama puanlarının ise görece yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ölçek temalarından hareketle yapılan odak grup görüşmelerinde ise nicel verilerle bazı noktalarda örtüşen, bazı noktalarda ise farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. DTKÖ bulguları nitel ve nicel bulgular arasında daha az fark varken, KUÖYÖ puanlarında ise fark daha fazladır. Algılanan yeterlilik olgusu oldukça sübjektif bir kavramdır. Bu farkın kavramın yapısının yanı sıra yöntemler arsındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Odak grup görüşmeleri kişilerin görüşlerini detaylı anlatabildikleri, grup dinamiği içerisinde etkileşimli olarak kavramları derinleştirebildikleri bir görüşme yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Sonuç olarak; kaynaştırma uygulaması deneyimi olan ilkökul öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygılarının olumlu ve olumsuz boyutlar barındırdığı, kaynaştırmaya yönelik algılanan yeterlilikler boyutunda çeşitli desteklere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu iki alanın birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma İstanbul İli Ataşehir İlçesi'ndeki ilkökul öğretmenlerini kapsamaktadır. Veriler katılımcı öğretmenlerle sınırlıdır. Ayrıca bu araştırma pandemi koşullarında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple başlangıçta hedeflenen katılımcı sayılarının altında katılımcı sayısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından ve sınırlılıklarından hareketle uygulama ve ilerili araştırmalar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Uygulama süreçleri için; kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için uygulamalı eğitimler düzenlenebilir, olumlu örneklerin tartışılarak yaygınlaştırılacağı atölye çalışmaları planlanabilir, öğretmenlere sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlara yönelik danışmanlık verecek bir özel eğitim danışmanlığı sistemi geliştirilebilir. İleri araştırmalar için; benzer bir araştırma daha geniş bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilebilir, sadece ilkökul öğretmenlerini kapsayan bu araştırma okul öncesi ve orta öğretim öğretmenlerine yönelik olarak yinelenebilir, kaynaştırma uygulamalarını için öğretmen tutumlarını ve yeterliliklerini geliştirmek için eylem araştırmaları hayata geçirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi [Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education]*, 16(3), 215-234.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68.
- Akman, B., Uzun, E. M., ve Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Aktan, O., Budak, Y. ve Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4).
- Alver, B. Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15/1, 155-168.
- Akiba, M., Le Tendre, K.L. & Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Special Number), 218-230.
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 369-391.
- 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.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkökul ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Batu, E. S., Göksel, C. Ü. R. E., Salih, N. A. R., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkökul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).
- Bayar, A., Bardak, Ş ve Özaşkın A, G. (2015). Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, gerçeklik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırmayöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. Ed. Cavkaytar A ve Tekin Ersan D. *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde sf: 1-26*. Ankara Eğiten Kitap
- Ceylan, F. ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Creswell, J. W. (2018). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage

- Çetin, B. I. (2017). Sanayi Devrimi'nden 21. Yüzyıla Batı Dünyasında engellilik. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 7(1), 91-122.
- Çifci Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 2018; 17(1): pp. 82-101
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Denizli, H., & Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Dolapci, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Dowling, M., & Dolan, L. (2001). Families with children with disabilities-inequalities and the social model. *Disability & Society*, 16(1), 21-35.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Eldeniz-Çetin, M., & Acay-Sözbir, S. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Special Number), 2221-2238
- Elif, A., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36.
- Elmacı, E., & Karaaslan, Ö. (2021). Kaynaştırma uygulamalarından yararlanan otizm spektrumluğu olan 7. sınıf zengine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video destekli resimli etkinlik çizelgesinin etkinliği. *Eğitim ve Bilim Erken Görünüm*, 1-28.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44. doi: 10.
- Erdem, R., & Yıldız, N. G. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: Okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115.
- Erişkin, A., Kırac, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(193), 200-213.
- Everitt, B. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *British Journal of Psychiatry*, 126, 237-240.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3).
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011) Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3/1, 66-87.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Gürgür, H., ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *KUYEB*, 5(2), 15-27.
- Gürgür, H., & Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hal
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- Hourcade, J. J., & Bauwens, J. (2001). Cooperative teaching: The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74, 242-247.
- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: KKTC örneği. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2).

- Jez, R. J., & Luneta, K. (2018). Effective teacher training on inclusive practices: Using needs and interests to design professional development and follow-up support in South Africa. *Asian Journal of Inclusive Education*, 6(1), 22-47.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Special Number I), 231-246.
- Kurt, M. (2015). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine fen ve teknoloji derslerinde sunulan davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin öğretim davranışları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 397399)
- Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204-216.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: the role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611-637.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Bs.). (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 79-92.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden 06.04.2021 tarihine erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete Sayı: 30471
- Nayır, F., & Karaman-Kepeneci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Odluyurt, S (2014) Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. Ed Batu, S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde sf:27-40. Ankara: Vize Yayıncılık
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1760-1765, doi: 10.12738/estp.2013.3.1546.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları ve sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers’ attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- Sığırtmacı Dikici, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.

- Sönmez, N., Alptekin, S., & BIÇAK, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlilik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ... & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.
- Şan, E. (2020). *Türkiye'de eğitim alanında yayınlanan karma yönetime dayalı makalelerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Şenol, F. B., & Can yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Temiz, Z., & Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarlama çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Sözel bildiri, In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <http://anitawoolfolkhoj.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf> adresinden elde edildi.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 210096)
- Tuş, Ö., & Çiğçi Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerin kaynaşturmaya yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 294452)
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.
- Vural, M., & Yıkmış A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yatgın, 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*, 167-180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G., & Pınar, E. S. (2012). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268, doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.