

Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Primary Teachers' Views on Learning Environments of Inclusion Students

Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM, Mehmet KÖK

Geliş Tarihi/Received: 13/02/2019 Kabul Tarihi/Accepted: 01/04/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/04/2019

Özet: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımına göre yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilerin, iki ana tema üzerinde toplandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkilerin genel anlamda olumlu olduğunu söylemişlerdir. Ek olarak sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin davranışını pekiştirme, olumlu dönüt alma, sınıf içerisinde öğrencilere eşit zaman ayırma, kaynaştırma öğrencisiyle birebir sözlü iletişim kurulması, öğrencisinin gelişimini ve isteklerini göz önüne alma, diğer okul üyeleriyle iş birliği yapma, öğretimi somutlaştırma, derste teknoloji kullanma, öğrenci seviyesini göz önüne alma gibi uygulamalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Ortamları, Kaynaştırma Eğitimi, Sınıf Öğretmeni

Abstract: The aim of this study is to determine the opinions of the primary school teachers about the learning environment of the students who are continuing inclusive education. The study was carried out according to the case study pattern of qualitative research methods. In this study, semi-structured interview and observation forms which were created by the researchers were used as data collection tools. As a result of the research, it was seen that the data were collected on two main themes. The primary school teachers who participated in the research stated that the relations between the students who are inclusive students and students showing normal development are generally positive. In addition, it is understood that teachers do such things as considering student level, reinforcing the behavior of the primary school teachers about the learning environments of inclusive students, getting positive feedback, allocating equal time to the students in the classroom, establishing verbal communication with inclusive students, taking into account the development and wishes of the student, cooperating with other school members, concretizing the teaching, using technology in class.

Keywords: Learning environments, Inclusive Education, Primary School Teacher

1. Giriş

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda genel eğitim sistemi içerisinde bulunan akranlarıyla birlikte eğitim alması olarak tanımlanan kaynaştırma uygulaması (Blecker ve Boakes, 2010) başka bir tanımda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için mevcut uygulamalar arasında en fazla kabul gören ve yaygın olarak kullanılan uygulama olarak ifade edilmektedir (Gül ve Vuran, 2015). Çünkü son elli yıldır farklı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği için büyük çabalar gösterilmektedir (Angelides ve Avraamidou, 2010). Bu fırsat eşitliğini yakalayabilmek için özel gereksinimli bireylere en az kısıtlayıcı ortam sunan kaynaştırma eğitiminin amacı, kaynaştırma öğrencisinin diğer akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamında almasını sağlamaktır (Sucuoğlu, 2004). Ayrıca kaynaştırma eğitimi tüm çocukların okulda herhangi bir fark gözetilmeksizin (cinsiyet, ırk, din, engelli olma gibi...) öğrenme ortamına katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Florian, Young ve Rouse, 2010). Kaynaştırma uygulamasının başarısı, genel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin vazgeçilmez üyeleri olan öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar, normal gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli öğrencilerin bu sürece etkin katılımlarıyla gerçekleşebilir. Ayrıca toplumsal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğretimin düzenlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, davranış ve sınıf kontrolü, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gibi öğelerin kaynaştırma sınıfında bulunmasıyla mümkün olabilir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında birçok değişken söz konusudur. Özellikle kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumları önemli bir faktördür (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Altun, s.21, 2016; Diken ve Sucuoğlu, 1998; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012).

Kaynaştırma eğitimi çoğu eğitim sisteminin eğitim önceliklerinde önemli bir özelliğe sahiptir. Kaynaştırma eğitimi içerisinde öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin uygulamaları önemlidir. Çünkü öğrenme-öğretme ortamlarında bireysel farklılıklar ve öğrenme farklılıkları vardır. Eğer bu faktörler dikkate alınmazsa öğretmen kaynaştırma eğitimi uygulamakta başarısız olabilir (Angelides ve Avraamidou, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme teorisi eğitim alanında önemli teoriler arasında yer almaktadır (Treagust, Duit ve Fraser, 1996). Bu teoriye göre öğrenme aktif bir süreçtir ve öğretim, öğrenmeyi destekleme sürecidir (Duffy ve Cunningham, 1996). Bu yüzden öğretmenler öğrenme ortamında bir konu hakkında öğrencileri tartışırken öğrencilere fırsat vermeli ve onları desteklemelidirler (Driver ve Leach, 1993). Öğrenme ortamı öğrencilerin fikirlerini yapılandırması açısından önemlidir. Çeşitli alanlardaki araştırmalar sınıf ortamının niteliği öğrencinin motivasyon ve öğrenci katılımı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Ryan ve Patrick, 2001). Ayrıca sınıf ortamının psikolojik boyutları üzerinde 40 yıldan bu yana süregelen araştırmalar mevcuttur (Dorman, 2001).

Öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri eğitim araştırmacıları tarafından oldukça önemli görülmektedir (Arkün ve Aşkar, 2010). Bunun yanı sıra öğretmenlerin de kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl düzenlediği ve bu öğrenme ortamlarını nasıl desteklediklerine ilişkin görüşlerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ve normal gelişim gösteren öğrencilere verdiği geri bildirimler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin verdiği geri bildirimler kaynaştırma öğrencisi tarafından nasıl algılandığı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri, normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma öğrencilerinin karşılıklı olarak fikirlerini paylaşmalarını nasıl sağladıklarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi ve normal gelişim gösteren öğrenciler açısından demokratik bir sınıf iklimi oluşturmayla ilgili görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin fikirlerini dersin planlaması ve yürütülmesi aşamasında ne kadar önemseydiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımına göre yürütülmüştür. Creswell'e (2013) göre durum araştırmaları sınırlanmış bir olay veya sınırlanmış birden fazla olayın

detaylı bir şekilde, derinlemesine incelenip verilerin toplandığı, veri toplanırken çok çeşitli yöntemlerin kullanıldığı, bir durumun tasvir edildiği araştırmalardır. Bu incelemenin en uygun biçimde nasıl yapılabileceği hakkında fikir sahibi olmaya çalışır. Ardından çalışmayı nerede yapacağına karar verir ve verileri görüşmeler veya katılımcı gözlem gibi yöntemlerle toplamaya başlar (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada doğal gerçekliği ve bütünlüğü içinde ele alınan olay, durum ve algılar elde edilen verilerin analiz edilmesi, betimlenmesi, yorumlanması ve belli bir sonuca ulaştırılması doğrultusunda değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

2.2. Çalışmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezindeki ilkokullarda görev yapmakta olan üç sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2'si kadın 1'i ise erkek öğretmendir. Kadın öğretmenlerinin deneyim yılları ise biri 13 yıl diğeri ise 11 yıl; erkek öğretmenin ise 8 yıldır. Araştırmaya katılan bu öğretmenlerin, daha önce de kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sınıfına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada yer alacak örneklem belirlenirken çoğunlukla nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme (Patton, 2014) yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Maykut ve Morehouse, 1994). Çalışmaya katılacak olan sınıf öğretmenlerinin, sınıfında kaynaştırma öğrencisiyle en az bir dönem geçirmiş olması ölçüt olarak ele alınmıştır. İkinci bir ölçüt ise kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin en az bir dönem aynı sınıfta olmalarıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan veri toplama araçları gözlemler, görüşmeler, çeşitli dokümanlardır. Araştırmacı araştırmanın amacına yönelik bunlardan birini veya birkaçını seçebilir. Nitel araştırmalarda verilerin geçerliği ve sonuçların doğruluğu hassas bir konu olduğundan genellikle birden fazla yöntem ile verilerin toplanması tercih sebebidir. Farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanılmasına "çeşitleme (triangulation)" denir. Çeşitleme sayesinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılır ve toplanan verilerin teyit edilmesi sağlanır (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formlarıyla toplanmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu; Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu doğrultuda başlangıçta 6 tane taslak görüşme sorusu belirlenmiştir. İlk uygulamada pilot çalışma amaçlı olarak bir telefon görüşmesi ve bir yüz yüze olmak üzere iki görüşme yapılmış, elde edilen veriler ışığında görüşme soruları üzerinde yeniden tartışılmış ve forma iki yeni soru daha eklenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca görüşme formunda sondalara ve alternatif sorulara da yer verilerek görüşme esnasında yaşanabilecek bir durağanlığın önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra üç sınıf öğretmeniyle belirlenen yer ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden alınan izinler doğrultusunda ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmış ve böylelikle herhangi bir muhtemel veri kaybını önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşme esnasında araştırmacı tarafından bazı notlar alınmıştır.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Gözlem Formu; Araştırmada gözlem gerçek hayat içinde olup bitenlerin araştırmacı tarafından izlenerek kaydedilmesi tekniğidir. Nitel araştırmalarda daha çok kullanılan bu yöntem genellikle görüşmeler yoluyla toplanan verilerin desteklenmesi amacı ile kullanılmaktadır. Görüşülen bireylerin söylediklerinin doğruluğunu, uyguladıkları ile düşündükleri arasındaki uyumu görmek için araştırmacılar genellikle bu veri toplama yöntemine başvurmaktadır (Creswell, 2013; Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu amaçla çalışmada gözlem yöntemi ile veri toplama yoluna gidilerek görüşmeden elde edilen verilerle gözlemden elde edilen veriler arasındaki uyum analiz edilerek yorumlanmıştır. Gözlem formu hazırlanmadan önce araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılmış öğrenme ortamlarına ilişkin unsurlar incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak gözlem formu yeniden gözden geçirilerek yarı yapılandırılmış gözlem formu olarak kararlaştırılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı katılımcı olmayan gözlem ile verileri toplamıştır.

Gözlem formu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutta, geri bildirim; ikinci alt boyutta, öğrenciler arası iletişim; üçüncü alt boyutta, normal eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine saygı göstermeleri ve dördüncü alt boyutta da öğrenciler arası eşitliğin sağlanması yer almaktadır. Görüşme formunda tanımlanan davranışın sınıf ortamında gerçekleşme durumunu tespit edebilmek için

araştırmacılar tarafından kodlama sistemine başvurulmuştur. Buna göre "0", tanımlanan davranışın görülmediğini; "1", tanımlanan davranışın nadir görüldüğünü ve "2" ise tanımlanan davranışın yeterli düzeyde görüldüğünü temsil etmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir. Yorumlama ise teoriler ile alakalı olan fikirleri ve açıklamaları içerir. Verilerin analizi ve yorumlanması araştırmacıların ürünlerinin betimlenmesini bir düzensiz halden çıkararak düzenli bir halde ortaya koymalarını sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Verilerin analiz edilmesi derinliğe bağlı olarak iki grupta ele alınmaktadır: (i) betimsel analiz, (ii) içerik analizi. Betimsel analizde kavramsal yapısı önceden belirlenmiş bir çalışmanın sunulması amaçlanmaktadır. İçerik analizinde ise elde edilen verilerin daha derinlemesine temalar, kategoriler ve kodlarla ortaya konulması amaçlanmaktadır. Temel olarak içerik analizinde birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek anlaşılır bir biçimde yorumlamaya dayanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Görüşmeden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüş ve daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlarla açıklanmaya, betimlenmeye ve yorumlamaya çalışılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından da içerik analizine tabi tutulmuş, benzerlikler ve farklılıklar üzerinde tartışılmıştır. Böylelikle ortaya çıkan az sayıdaki farklılıklar giderilmiş ve analizin son haline ait temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri ve bunu uygulamaya nasıl yansıttıkları yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler ışığında sunulmuş ve tablolara halinde betimlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular 2 ana tema etrafında şekillenmiştir. Bunlar:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri
- 2) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

3.1 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin diğer öğrencilerle olan etkileşimleri sorulmuş ve elde edilen veriler ışığında iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- I) Öğrenciler arası karşılıklı iletişim
- II) Normal eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine saygı göstermesi

Analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler, bu kategorilere ait kodlar ve kodlara ilişkin frekanslar Tablo 1' de sunulmuştur. Tablo 1' de Ö₁, Ö₂ ve Ö₃ ile gösterilen kısaltmalar ifade edilen görüşlerin hangi öğretmen tarafından söylendiğini, NEAÖ ile gösterilen kısaltmalar sınıftaki normal eğitim alan öğrencileri ve KÖ ile gösterilen kısaltmalar da kaynaştırma öğrencisini temsil etmektedir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Karşılıklı İlişki	Öğretme Kodları	f
Öğrenciler arası olumlu iletişim	Ö _{1,2}	2
KÖ' nün paylaşımcı olması	Ö _{2,3}	2
NEAÖ' nün KÖ' yü oyununa almak istememesi	Ö _{1,3}	2
NEAÖ' nün KÖ' yü suiistimal etmesi	Ö ₃	1
Öğrenciler arası rekabet	Ö ₃	1

NEAÖ'nün KÖ'ye Saygı Göstermesi	Öğretmen Kodları	f
NEAÖ'nün KÖ ile dalga geçmemesi	Ö _{1,2,3}	3
NEAÖ tarafından KÖ'nün kabul edilmesi	Ö _{1,2,3}	3
NEAÖ'nün KÖ'ye bazı etkinlikler esnasında tepki göstermesi	Ö ₃	1

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim alan öğrenciler ile aralarındaki iletişime ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde Ö₁, Ö₂ ve Ö₃, KÖ'nün NEAÖ tarafından kabul edilmesini, KÖ'nün ders araç-gereçlerini, yiyecek ve içeceklerini diğer öğrencilerle paylaşma eğilimde olduğunu, öğrenciler arası bağların akran öğretimi ile güçlendirilmeye çalışıldığını ve genel olarak öğrencilerin birbirleriyle olumlu yönde iletişim içinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Ö₁ ve Ö₃ NEAÖ'nün KÖ'yü oyununa almak istememesini, KÖ'ye gösterilen özel ilgiden zaman zaman NEAÖ'nün rahatsız olduğunu, NEAÖ'ün KÖ'yü bazı zamanlar suiistimal edebildiğini de ifade etmişlerdir. Ö₂ ise öğrenciler arası iletişim sorusunda herhangi olumsuz bir görüş dile getirmemiştir. Elde edilen verilerden hareketle sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen görüşlerden birkaçı aşağıda sunulmuştur.

"Çocukları KÖ hakkında o sınıfa gelmeden önce bilgilendirdiğim için NEAÖ, KÖ'yü olduğu gibi kabul ediyor. NEAÖ, KÖ'ye sanki küçük kardeşleri gibi davranıyor, özellikle onu çok seviyorlar. Mesela sıra olduğumuz zaman, sırayla getirip bana bir şey gösterdikleri zaman ona öncelik veriyorlar. Arkadaşım sen geç, ön taraftan sen ver gibi. Yani problem yaşamıyorum. Çok güzel bir ilişkileri var. NEAÖ çok seviyor onu. Sanki sınıfımızın küçük kardeşi gibi görüyorlar." (Ö₁).

Öğretmenler tarafından ifade edilen görüşleri teyit etmek amacıyla her öğretmenin sınıfı katılımcı olmayan gözlem ile toplam dört saat gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler arası iletişimin daha belirgin olarak gözlenebileceği teneffüslerde de araştırmacı KÖ'yü dörder teneffüs gözlemlemiştir. Bu doğrultuda Ö₁ tarafından yukarıda ifade edilen görüşlerin yapılan gözlemlerle desteklendiği görülmüştür.

Tablo 1'e bakıldığında Ö₁ ve Ö₃'ün öğrenciler arası ilişkilere ait olumsuz davranışları da ifade ettikleri görülmektedir. Ö₁ ve Ö₃ tarafından belirtilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

"Çok fazla dışlandığını hissetmiyorum ama bütün çocuklar da onunla oynamıyorlar. Yani bir kaç öğrenci gözlemedim onunla oynayan, diğerleri çok aralarına almamak demeyelim de çok vakit geçirmiyorlar. Bir kaç öğrenci de sanırım onu farklı şekilde kullandığı için oyunlarına alıyor. Mesela biriyle çok iyi anlaşılıyor. O öğrencimin KÖ'ye bana montunu ver, sen bir şey getirmişsin onu bana ver gibi diyaloglarda bulunduğunu gördüm. KÖ'de her şeyini ona veriyor. Belki o da kendisini kabul ettirmek için onlarla arkadaş olabilmek için eşyalarını veriyor, yiyeceklerini paylaşıyor. Kısacası NEAÖ'nün onu oyununa pek almadığını görüyorum. Yani KÖ'yü çok fazla içlerine almak istemiyorlar. Bunu ona kızarak, döverek, vurarak falan değil de sanki sessiz bir tepki ile yapıyorlar gibi." (Ö₃).

"Başlangıçta NEAÖ'nün KÖ'yü oyunlarına almak istememesi gibi problemler yaşadık. Fakat bu problemleri KÖ yokken öğrencilerimle konuşarak, onu kaleci yapmaları gerektiğini falan söyleyerek hallettik çocuklarla. Fakat yine de zaman zaman bahçede onu oyunlarına dahil etmediklerine şahit olabiliyorum" (Ö₁).

Derste ve teneffüslerde yapılan gözlemler incelendiğinde KÖ'nün NEAÖ tarafından aralarına alınmaması ile ilgili Ö₃ tarafından ifade edilen görüşün açık bir şekilde gözlenmiş ve KÖ'nün ise sürekli oyunlara dahil olmaya çalıştığı görülmüştür. Ö₁ tarafından ifade edilen görüşlere ilişkin herhangi bir davranış gözlenememiştir. Çünkü yapılan gözlem süresinde KÖ sırasında sadece öğretmenin kendisi için verdiği etkinliklerle ilgilenmiştir.

Tablo 1'de sınıf öğretmenlerinin NEAÖ'nün KÖ'ye saygı göstermesine ilişkin ifade ettikleri görüşler incelendiğinde öğretmenler NEAÖ'nün derste ve teneffüslerde KÖ ile dalga geçmediklerini, NEAÖ'nün KÖ'yü olduğu gibi kabul ettiğini bunun yanında NEAÖ'nün zaman zaman bazı etkinlikler sırasında KÖ'ye tepki gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda elde edilen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"NEAÖ'nün KÖ'ye saygı gösterdiğini düşünüyorum. Çünkü NEAÖ'nün onunla dalga geçtiğine hiç şahit olmadım. Sınıftaki çocuklar KÖ'yü öyle bir kabullenmiş ki teneffüste, oyunlarda, dersteki etkinliklerde sürekli birlikte bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Mesela ona sesli okuma yaptırdığımda son derece yavaş okumasına rağmen sınıfta herhangi bir tepki oluşmuyor. Fakat

kaynaştırma öğrencimin de uyumlu bir çocuk olmasının bunda etkili olduğunu söyleyebilirim." (Ö₂).

"KÖ derslere sürekli katılmak istiyor. Ben de tahtaya kaldırıyorum, ona daha basit işlemler daha basit okumalar veriyorum. Mesela Türkçe dersinde okuma yaptırırken başta üç-dört cümle ile ona okutuyorum. Diğer öğrencilerin takip etmesini istiyorum fakat bazen çocuklar "of çok sıkıcı, çok yavaş" diyebiliyorlar. Ama bu durumu "bakın onun okuması çok güzel ilerlemiş, gelişmiş görebiliyor musunuz? Nasıl değişmiş!" gibi ifadelerle toparlamaya çalışıyorum. Çoğu kez de son cümleleri okutuyorum, ara da takip etmesi sorun oluyor. Diğer çocuklar daha hızlı okuduğu için baş ya da son cümleleri okutarak, bir kaç cümle okutarak onun da derse katılımını sağlıyorum." (Ö₃).

Sınıf öğretmenleri NEAÖ' nün KÖ' yü kabul ettiğini bazı durumlarda ise tepki gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan ders gözlemlerine ilişkin veriler analiz edildiğinde bu konuya dair herhangi bir davranış gözlenmemiştir.

3.2 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşime dair görüşleri dört kategori altında ele alınmıştır. Bunlar:

- i) KÖ' ye geri bildirim sağlama
- ii) Öğrenciler arası eşitliği sağlama
- iii) KÖ' nün fikirlerini önemseme
- iv) KÖ' ye göre dersi planlama

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri

Geri Bildirim	Öğretmen Kodları	f
KÖ' nün davranışını pekiştirme	Ö _{1,2,3}	3
KÖ nün olumlu dönüt alma arzusu	Ö _{1,2,3}	3
Öğretmen-öğrenci iletişimiyle öğrenciler arası problemleri çözme	Ö _{1,3}	2
KÖ' nün farklı uygulamalardan rahatsızlık duyması	Ö _{1,3}	2
KÖ' nün farklılığının farkına varması ancak mutlu ve uyumlu olması	Ö _{1,2}	2
İletişimde öğrenci desteği alma	Ö ₂	1
Öğretmenin KÖ' yü sahiplenmesi	Ö ₁	1
Öğrenciler Arası Eşitliği Sağlama	Öğretmen Kodları	f
Öğretimde öğrencilere eşit vakit ayırma	Ö _{1,2,3}	3
KÖ ile birebir sözlü iletişim kurma	Ö _{1,2,3}	3
Öğrenciyi etkinliklerde tüm sınıfla bütünleştirme	Ö _{1,3}	2
Sınıfta gruplaşma olması	Ö ₁	1
Öğrenciler arası eşit görev dağılımı yapmak	Ö ₁	1
KÖ' yü normal bir birey olarak kabul etme	Ö ₁	1
Kaynaştırma Öğrencisinin Fikirlerini Önemseme	Öğretmen Kodları	f
KÖ' nün gelişimini ve isteklerini göz önünde bulundurma	Ö _{1,2,3}	3
Derste anlamakta zorlandığı konulardan kaçarak istediğini yapmasına göz yumma	Ö _{1,2,3}	3
Kaynaştırma Öğrencisine Göre Dersi Planlama	Öğretmen Kodları	f
Görsellerle KÖ' nün öğretimini somutlaştırma ve derste teknoloji kullanımı	Ö _{1,2,3}	3
Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö _{1,2,3}	3
Diğer okul üyeleri ile iş birliği	Ö _{1,2,3}	3
NEAÖ' yü KÖ hakkında bilgilendirme	Ö _{1,3}	2

Öğrencinin sosyalleşmesi için gayret gösterme	Ö _{1,3}	2
Öğrenci katılımını sağlama	Ö _{1,3}	2

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin davranışlarını pekiştirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerinden olumlu geri bildirimler almak istemeleri, öğretmenlerin NEAÖ ve KÖ ile kurduğu iletişim aracılığıyla yaşanan sorunları çözmesi, öğretmenin KÖ' yü sahiplenmesi, KÖ' nün farklı uygulamalardan rahatsızlığını davranışlarıyla ortaya koyması gibi davranışlar öğretmenin ve öğrenci arasındaki geri bildirimler olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

"Akıllı tahtada ders işlemek çoğu öğrencimde olduğu gibi kaynaştırma öğrencimin de hoşuna gidiyor. Tüm dikkatini buraya verebiliyor. Etkinlik yapıyoruz. Örneğin meslekleri tanıtıyorum çocuklara. KÖ' yü de kaldırıyor, "hadi bakalım polisi, askeri, öğretmeni bul." diyoruz. Doğru yaptığında alkışlatıyorum, sticker veriyorum, yıldız tablomuz var, yıldız boyuyoruz. Bu da çok hoşuna gidiyor." (Ö₁).

"KÖ, sürekli dönüt almaya çalışıyor bazı etkinliklerde "Doğru mu? Doğru mu?" diye. Yani tüm etkinliği bitirip gelmeyi pek sevmiyor. Tek tek gelip onaylatmak istiyor. Şu anda mesela toplama ve çıkarma işlemlerindeyiz kendisiyle. Verdiğim etkinliğin her aşamasında yanıma geliyor "öğretmenim doğru yapmış mıyım?" diye. Ben de doğru mu yanlış mı cevaplıyorum tabii. Özellikle Fen Bilgisi dersine olan ilgisi oldukça yüksek ve parmağı sürekli havada. Biz de "aferin, hadi arkadaşınızı alkışlayalım" gibi dönütler sağlıyoruz. Bu durum onu çok mutlu ediyor." (Ö₃).

"Çoğu durumlarda onun seviyesine uygun etkinlikler veriyorum ona ve NEAÖ' ye doğal olarak müfredat etkinlikleri veriyorum. KÖ bunu fark ettiğinde rahatsızlık duyabiliyor ve bunu davranışlarına yansıtıyor. Mesela dikkati dağılıyor hızlıca. Ben de bu durumu onun yanına giderek ve onunla birebir ilgilenerek çözmeye çalışıyorum. Bu durumda ise KÖ durumdan duyduğu rahatsızlığını unutup. Hoşuna gidiyor." (Ö₂).

Yukarıda öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler derslerde yapılan gözlemlerle araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ö₁ ve Ö₃ tarafından ifade edilen görüşler yapılan ders gözlemleriyle desteklenmiştir. Fakat Ö₃' ün dersinde yapılan gözlemlerden herhangi birinin Fen ve Teknoloji dersine denk gelmemesinden dolayı öğrencinin bu konudaki istekliliği gözlenememiştir. Ö₂'de ise öğrencinin sürekli farklı etkinliklerde mutsuz davranışlar sergilediği, öğretmeni gelince ise birebir eğitim almaktan son derece mutlu olduğu gözlenmiştir. KÖ' nün bu durumdan hoşlandığı için durumu zaman zaman suiistimal edebileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere eşit vakit ayırdıklarını ifade etmeleri, KÖ ile birebir sözlü iletişim kurmaları, KÖ' yü sınıfça yapılan bazı etkinliklere dahil ederek onu sınıfın bir üyesi olarak kabul etmesi ve öğrenciler arası eşit görev dağılımına dikkat etmesi öğretmenin öğrenciler arası eşitliği sağlaması ile ilişkilendirilerek özetlenmiş ve sunulmuştur. Bu doğrultuda belirtilen öğretmen görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

"Ders süresine, öğrenci sayısına göre eşit vakit ayırdığımı düşünüyorum. Sonuçta 40 dakikam var. Sınıfın geri kalanına 30 dakika ayırmışsam kalan zamanı muhakkak KÖ' ye ayırıyorum zaten. Beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerinde KÖ' yü isteksiz gördüğümde destek eğitim odasında vakit geçiriyoruz. Bu hem onun açısından hem de benim vicdani olarak rahatlamam açısından iyi oluyor. Aslında eşit vakit ayırıyorum fakat KÖ' nün daha fazlasına ihtiyaç duyduğunu ve özel eğitim alması gerektiğini düşünüyorum." (Ö₂).

"Biz onu sınıfımızın normal bir üyesi olarak görüyor ve etkinliklerimizi de maksimum düzeyde bu yönde planlıyoruz. Mesela başkanlık seçiminde aday olmak istedi, adaylığını koydu ve yapılan oylama birinci seçilerek sınıf başkanı oldu. Bunun haricinde sınıf nöbetlerinde arkadaşlarıyla nöbet tutuyor. Bu tür etkinliklerden onu geri koymamaya çalışıyoruz. Dersteki etkinliklerde ise eşit zaman ayırdığımı düşünüyorum elimden geldiği kadarıyla." (Ö₁).

Sınıf öğretmenleri KÖ' ye yeterince vakit ayırarak bu konuda eşitliği sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan ders gözlemlerinden elde edilen verilere bakıldığında Ö₂ için bunun teyit edildiği söylenebilirken bunu Ö₁ için söylemek mümkün değildir. Ö₁ genellikle KÖ' ye etkinlik vererek ve yönergeyi ona açıklayarak dersin büyük kısmını NEAÖ ile geçirmektedir. Fakat arada KÖ' yü kontrol etmekte ve yanlış bir durum varsa bunu düzeltmektedir. Bu doğrultuda Ö₁' in düşüncelerin kısmen de olsa gözlemlerle desteklendiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde KÖ' nün gelişim düzeyini ve dersin işlenişine yönelik arzularını dikkate alma, KÖ' nün istediğini yapmasına göz yumma gibi davranışlar öğretmenin KÖ' nün fikirlerini önemsemesi olarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu yönde ifade ettiği görüşler aşağıda sunulmuştur.

“Ders ne olursa olsun bazen “Ben resim yapmak istiyorum. Yazı yazmak istiyorum. Tahtaya çıkmak istiyorum.” diyebiliyor. Bende konu ne olursa olsun, ders ne olursa olsun istediği zaman onu tahtaya çıkarıyorum. Çoğu kez yanlış yapıyor ama olsun alkışlatıyoruz, aferinlerle mutlu olacağı bir şekilde yerine oturtuyoruz.” (Ö₁).

“Onun istediği şekilde dersi işleyebiliyorum, o konuyu anlatabiliyorum. Zaman zaman kendisi de konuyu yönlendirebiliyor. Mesela “Ben çarpmaya geçtim, bakın çarpma yapabiliyorum, hadi onu yapalım öğretmenim.” diyor. Tamam diyorum ve o yönde bir etkinlik yapıyoruz. Eksik kaldığı yerleri ise ben tamamlamaya çalışıyorum. Fikirlerini rahatlıkla dile getirebiliyor ve uygulamada da mümkün olduğu kadar onun isteklerini yapmaya çalışıyoruz.” (Ö₃).

Öğretmenler, KÖ' ler tarafından dile getirilen istek ve arzuları mümkün olduğu sürece yapabildiklerini ve böylelikle KÖ' lerin düşüncelerini rahatlıkla dile getirebildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemler incelendiğinde KÖ' lerin bu yönde herhangi bir istekleri gözlenmemiştir.

Sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilen görsellerle dersi somutlaştırma ve derste teknoloji kullanımı, NEAÖ' yü KÖ hakkında bilgilendirme, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve bilişsel durumlarını göz önünde bulundurma ve diğer okul üyeleriyle işbirliği yapma gibi davranışlar KÖ' ye göre dersi planlama davranışları olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler aşağıda sunulmuştur.

“gerek somutlaştırma olsun gerek akıllı tahtayı kullanma olsun etkinliğe bu unsurları dahil ettiğimde ilgisi tamamen bana kayabiliyor. Normal şartlar altında ilgisini en fazla 15 dakika bana verebilen KÖ bu unsurları sürece dahil ettiğimde tüm dikkatini bana verebiliyor. Mesela kalemleri abaküsteki boncukları veya görüp dokunabildiği bir şeyi saymaya çok meraklı oluyor. Görseller ve teknoloji KÖ' nün öğrenmesini hızlandırıyor. Fakat bunları her zaman her derste kullanmak mümkün olamayabiliyor. Ben de elimden geldiği kadar buna dikkat etmeye çalışıyorum.” (Ö₂).

“KÖ ile müfredattaki konuları işleyemiyoruz çünkü bu mümkün değil. Benim öğrencim okumaya bile çıkamadı henüz. Çünkü dil gelişimi henüz iki-üç yaşındaki çocuk seviyesinde. Düzgün cümleler kuramıyor, harfleri düzgün telaffuz edemiyor. Bu nedenle iki harfi birbirine vuruşturamadığı için okumaya çıkamıyor. Dolayısıyla etkinlik ağırlıklı ve de etkinliklerde görsel ağırlıklı ilerliyoruz veya çizme çalışmaları yapıyoruz. Onun için özellikle nokta birleştirme çalışmaları yapıyorum. Şekli tamamlayınca bazen panoya asıyoruz. Bu da onun için ekstra bir motivasyon kaynağı oluyor.” (Ö₁).

Sınıf öğretmenleri görsellerle desteklenen ders içeriğinin, teknoloji kullanımının ve KÖ' nün seviyesine uygun çizme ağırlıklı etkinliklerin KÖ' nün ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan ders gözlemleri sınıf öğretmenlerinin görüşlerini desteklemektedir. KÖ' nün seviyelerine uygun çalışma kâğıtlarıyla vakit geçirmekten hoşlandığı ve dikkatlerini sıklıkla dağılmadığı gözlenmiştir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin normal sınıflarda eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ortamlarının nasıl düzenlendiği ve desteklendiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak öğrenci başarısı ve kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarısı açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmanın bulguları; (i) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri ve (ii) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri olmak üzere iki ana tema üzerinde toplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenciler arasındaki etkileşim hakkındaki görüşleri temasında (i) öğrenciler arası karşılıklı iletişim ve (ii) normal eğitim alan öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine saygı göstermesi olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Normal eğitim alan öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisiyle dalga geçmedikleri ve onlar

tarafından kabul edildiği sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıfta bulunan kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile normal eğitim alan öğrenciler arasındaki ilişkinin genel anlamda olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı durumlarda bu ilişkinin olumsuz olduğunu ve bu noktada kendilerinin normal eğitim alan öğrencilerle konuşarak karşılaşılan sorunları aştıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin kaynaştırma öğrencileriyle aralarındaki etkileşim hakkındaki görüşleri temasında (i) KÖ' ye geri bildirim sağlama (ii) öğrenciler arası eşitliği sağlama (iii) KÖ' nün fikirlerini önemseme (iv) KÖ' ye göre dersi planlama olarak dört kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin davranışını pekiştirme, olumlu dönüt alma gibi konularda desteklediği yönündedir. Yine aynı şekilde sınıf içerisinde öğrencilere eşit zaman ayrılması, kaynaştırma öğrencisiyle birebir sözlü iletişim kurulmasında üç öğretmenin de aynı uygulamalar yaptığı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin fikirlerini önemseme kategorisinde, kaynaştırma öğrencisinin gelişimini ve isteklerini göz önüne alma noktasında araştırmaya katılan öğretmenlerin bu hususa dikkat ettikleri yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmaktadır. Dördüncü kategori olan kaynaştırma öğrencisine göre dersi planlamada ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin diğer okul üyeleriyle işbirliği yaptığı, öğretimi somutlaştırma, derste teknoloji kullanma, öğrenci seviyesini göz önüne alma gibi konularda aynı uygulamaları yaptıkları anlaşılmaktadır.

Günümüzde sınıflarda öğrencilerin kültürel, dilsel ve gelişimsel farklılıklarından dolayı kaynaştırma eğitimine duyulan ihtiyaç artmakta olmasına rağmen sınıf öğretmenlerin genellikle kaynaştırma eğitimi için kendilerini çok fazla hazırlıklı hissetmedikleri rapor edilmektedir (Florian, 2012).

Kaynaştırma eğitimi çoğu eğitim sisteminin öncelikleri arasında önemli bir özelliğe sahiptir. Fakat kaynaştırma eğitiminde sık sık öğretmenlerin, öğrenme yeteneklerinin farklı ortamlarına rağmen, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğretme ve öğrenmede eşit olanakları sağlamada başarısız olmaları yönünden eleştirilmektedirler (Angelides ve Avraamidou, 2010). Aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmen faktörü önemlidir. Çünkü özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin öğrenmelerinde özel öğretim becerileri gereklidir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Çalışmada hizmet içi eğitim ile kaynaştırma öğretimi kursunu aldığı ifade eden Ö1 öğretmenlik kariyerinin ilk yıllarında nasıl bir yöntem izleyeceğini bilmediği özel gereksinimli öğrencilere ilişkin çeşitli fikirlerin ve teorik alt yapının oluştuğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda kaynaştırma öğretimine ilişkin kursların gerek temel düzeyde gerekse takviye edici ve geliştirici bağlamda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi eğitim-öğretim sürecine olumlu yönde katkı yapacaktır.

Etkili öğretim becerileri, sınıf ve zaman yönetim becerilerine dayanan yüksek seviyede öğrenci katılımı, öğrencilerin hâlihazırdaki seviyelerine uyum sağlayan iskelet öğrenme yeteneği, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirme ve onların başarılarını destekleme ve cesaretlendirme olarak görülebilir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Etkili öğretim becerileri, öğrencilerin akademik başarısında da önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda etkili öğretim becerileri ile öğrenme ortamları arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Buna ilaveten öğrenme ortamı ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Fraser 1991, 1994; McRobbie ve Fraser, 1993). Yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullandıkları etkili öğretim yöntemlerinin ve bireysel becerilerinin hem normal eğitim alan öğrenciler tarafından hem de kaynaştırma öğrencileri tarafından olumlu dönütlerle sonuçlandığı görülmektedir.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik Çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Altun, T. (2016). Kaynaştırma eğitime giriş. M. A. Mastropieri. & T. E. Scruggs (Eds.). M. Şahin. & T. Altun. (Çev. Ed.), *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (ss. 3-24). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Blecker, N. S., & N. J. Boakes. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). London: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1998). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3),25-39.
- Driver, R., & Leach, J. (1993). A constructivist view of learning: Children's conceptions and the nature of science. In R. E. Yager (Eds.), *What research says to the science teacher: The science, technology, society movement* (pp. 103-112). Washington, DC: National Science Teachers'Association.
- Duffy, T.M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D.H. (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Macmillan Library Reference.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257.
- Erişkin, A. Y., Kıraç, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environmentresearch. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Elmsford, NY: Pergamon
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Eds.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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).
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: Falmer.
- McRobbie, C. J., & Fraser, B. J. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environment. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 78-85.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme süreci* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Treagust, D. F., Duit, R., & Fraser, B. J. (1996). Overview: Research on students' preinstructional conceptions - The driving force for improving teaching and learning in science and mathematics, In D. F. Treagust, R. Duit & B. J. Fraser (Eds.), *Improving teaching and learning in science and mathematics* (pp. 1-14). New York: Teachers College Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.