

## Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-Etnografik Bir Çalışma

Synthesis of Graduate Education Theses Focused on Teachers' Views on Inclusive Education in Turkey: A Meta-Ethnographic Study

Hasan Gürgür\*

Gülcihan Hasanoğlu Yazçayır\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872.  
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m

**Öz.** Türkiye’de kaynaştırma eğitimine odaklanan birçok nicel ve nitel araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Derinlemesine betimlenme ve anlamının amaçlandığı nitel desenle yürütülmüş kaynaştırma eğitimi konulu lisansüstü tez çalışmalarında çoğunlukla öğretmen görüşlerini belirlemeye odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu amaçla beş araştırmaya odaklanılmıştır. Çalışma Türkiye’de gerçekleştirilen nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullandığı lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amacıyla meta-etnografi şeklinde desenlenmiştir. Çalışmalardaki ortak temalar ve ortak olmayan temaların ortaya konulması bakımından karşılaştırmalı ve keşfedici bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum, b) kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar, c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerdir. Kaynaştırma eğitimi ve öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen araştırmaların bulgularından yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıflarda gelişim odaklı eylem araştırmasına dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler.** Kaynaştırma, öğretmen görüşü, lisansüstü tezler, nitel araştırma, meta etnografi.

**Abstract:** A high number of both qualitative and quantitative research studies have been conducted on inclusion practice in Turkey. In postgraduate theses focusing on inclusion practice via a qualitative design to comprehensively describe and understand the issue, the goal is mostly to determine teachers’ opinions. The aim of this research, on the other hand, is to examine postgraduate theses investigating the opinions of teachers who work in inclusion classes. For this purpose, five researches were focused. It has been designed in line with meta-ethnography design to study the postgraduate theses conducted in Turkey employing semi-structured interviews—one of the qualitative data collection techniques. A comparative and exploratory analysis process has been administered to identify the shared and different themes in the aforementioned studies. Accordingly, three themes have been determined, which are a) current situation of inclusion practice, b) problems in inclusion practice, and c) teachers’ expectations as to improving the quality of inclusion practice. Based on the findings of research studies completed around inclusion practice and teachers’ opinions, it is possible to conclude that there is a need for development-centered action research at inclusion schools and classes.

**Key Words:** Inclusion, teachers’ opinions, graduate theses, qualitative research, meta-ethnography

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 18.03.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

\* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [hasangurgur@anadolu.edu.tr](mailto:hasangurgur@anadolu.edu.tr) ORCID: 0000-0002-4016-4048

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Uşak Üniversitesi, Türkiye. e-mail: [gulci\\_h35@hotmail.com](mailto:gulci_h35@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-5094-1237

## Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri boyutunda; öğretmen yeterlilikleri, tutumları, eğitim programları, eğitim ortamları geçmişten beri önemli tartışma konularıdır. Uzmanlardan genel eğitim öğretmenine kadar herkesi ilgilendiren bu konular hakkındaki tartışmalar günümüzde de halen devam etmektedir. Uluslararası ve ulusal boyutta son yıllarda gelinen noktada eşit düzeyde eğitim almanın temel bir insan hakkı olduğu, bu hakkın etkin bir biçimde uygulanmasının ise daha adil bir toplum için temel oluşturduğu düşüncesi ve farklılıklar kavramı yerine çeşitlilik kavramı öne çıkmaktadır (Corbett, 2001; Mitchell, 2008; Mittler, 2000). Çeşitlilik odaklı bu söylemler sonucunda, eğitim politikalarındaki gelişmeler, yasal düzenlemelerin yürürlüğe girmesi ve olumlu araştırma sonuçları doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma eğitiminin son yıllarda oldukça yaygınlaşmış olduğu belirtilmektedir (Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; UNESCO, 1994). Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ile öne çıkan kavramlar ise, eğitimde fırsat eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam ve nihayetinde ekonomik öz yeterlilik şeklinde sıralanmaktadır (Cohen, 2009; Turnbull vd., 2013).

Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmasında etkili faktörleri ve bunun olumlu sonuçlarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Corbett, 2001; Mitchell, 2008; Tideman, 2015). Bu doğrultuda kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü ortamlarda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde ve akademik başarılarında artıştan söz edilmektedir (Zigmond, Kloo & Volonino, 2009). Diğer yandan söz konusu katkıların sağlanabilmesi ve başarılı kaynaştırma uygulamaları için bir takım önkoşulların varlığından da bahsedilmektedir (Lipsky & Gartner, 2009; Halvorsen & Neary, 2009). Bu koşullardan birisi, kaynaştırma ortamında öğretmenler ve alan uzmanlarını içeren bir ekibin oluşturulmasıdır (Zigmond vd., 2009). Ayrıca Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının (BEP) oluşturulmasının nitelik için önemli olduğu açıklanmaktadır (Kauffman, Nelson, Simpson & Mock, 2011). Öğrenci başarısında etkili olan önemli diğer unsurlar, aile katılımının ve desteğinin sağlanması, destek özel eğitim hizmetlerinin varlığı şeklinde sıralanabilir (Cohen, 2009; Mitchell, 2008; Rayner, 2007; Turnbull vd., 2013). Bu açıklamalara paralel olarak gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları, gerek bireyselleştirilmiş planlama ve uygulama gerekse işbirliğinin sağlanmasında eğitimin anahtar ögesinin öğretmenler olduğunu göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Gürgür, 2008; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015). Diğer bir anlatımla öğretmenlerin, sınıf ve okullardaki eşitsizlikleri azaltmasında, tüm öğrencilerin katılımını ve öğrenmelerinin sağlanmasında, ön yargısız, eşitlikçi öğretim ve eğitimin gerçekleştirilmesinde, olumlu tutum ve görüşleriyle kaynaştırma eğitiminin başarısında en önemli unsur oldukları açıklanmaktadır (Ainscow & Miles, 2008; Avramidis & Norwich, 2002; Barton, 2003). Bu doğrultuda öğretmenlerin, farklılıkların olduğu heterojen sınıflarda çalışabilecek şekilde güçlendirilmiş ve farklı öğrenci özelliklerine karşı olumlu bakış açısına sahip olmaları durumunda başarılı kaynaştırma eğitiminden söz edilebileceği vurgulanmaktadır. Öte yandan genel eğitim okullarına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmeleri, BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması, destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, öğretmenlerin öğretim süreçlerine dair bilgi ve becerilerinde geçmişten günümüze değişimlerinden de söz edilmektedir (Zigmond vd., 2009).

Türkiye'de de özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli adımların atıldığı ve sürekliliğin sağlanmaya başladığı yıllar uluslararası alanla paralel doğrultuda olmuştur. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesindeki "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" ifadesi ile özel eğitim hizmetleri genel eğitim sistemi içinde yer almıştır. Ancak Türkiye'de özel eğitim alanında asıl önemli gelişmeler 1990'lı yıllar olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda 1993 yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından özel eğitim yılı ilan edilmiş olduğunu belirtmek gerekir (Orhan & Genç, 2015). Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin kapsamlı bir yasal düzenleme ise 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname' dir. Bu kararnamede özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin öncelikli olarak en az kısıtlayıcı ortam olan kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiği temel ilke olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018). Kararnamenin yürürlüğe girdiği yıllardan itibaren, özel gereksinimli öğrencilerin okullaşmasında ve özellikle kaynaştırma eğitimine dahil olma sayısında ciddi bir artış görülmektedir. Bu artışı somutlaştırmak adına Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı verilerine bakıldığında 2001-2002 öğretim kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı toplamı 29 074, 2005-2006 yıllarında 45 532, beş yıl sonra 2010-2011 yıllarında ise 93 000'i bulmuştur. Sonraki beş yıla bakıldığında ise kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 2015-2016 yıllarında 202 541 iken son verilere göre 2016-2017 yıllarında ise 242 486 olmuştur. Beş yıllık aralıklarla kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerinin sayısına bakıldığında ikiye katlanarak devam eden bir artış görülmektedir. Diğer yandan resmi kayıtlardaki sorunlar nedeniyle kaynaştırma eğitimi gören özel gereksinimli öğrencilerin sayısının daha fazla olabileceği ileri sürülebilir. Uygulamalardaki bu artış ile birlikte ulusal boyutta konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların sayısında da bir artıştan söz edilebilir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demir & Açar, 2011; Demirezen & Akhan, 2016; Gürgür, Akçamete & Vuran, 2005; Öncül & Batu, 2005; Saraç & Çolak, 2012).

Özellikle son yıllarda artış gösteren özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine dair yapılan araştırmalara bütünsel bakabilmek için uluslararası alanda (Avramidis & Norwich, 2002; DePape & Lindsay, 2016; Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie, 2007) olduğu gibi ülkemizde de yapılan çalışmalar bazı araştırmacılar tarafından nicelik ve nitelik yönünden analiz edilmiştir. Örneğin Eripek (2004) Türkiye'de 1984-2004 yılları arasında zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılmış birisi dışında hepsi lisansüstü tez olan sekiz araştırmayı incelemiştir. Yapılan araştırmaların yarısının, kaynaştırma eğitiminin zihin engelli çocukların üzerindeki etkilerinin belirlenmesine ilişkin olduğunu, 4'ünün betimsel, 3'ünün deneysel ve birinin nitel olduğunu belirlemiştir. Eripek, kaynaştırma eğitiminin başarısında çok önemi olan destek eğitim hizmetleri konusunda gerekli hizmetlerin sağlanmamış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sucuoğlu (2004) ise Türkiye'de 1980-2005 yılları arasında yapılan yayınları taramış, kaynaştırma modelini tanıtan derleme (genel) yazılar ve araştırmalar olmak üzere toplam 83 yayına ulaşmıştır. Kaynaştırmanın henüz benimsenmemiş olduğu, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminden sorumlu tüm paydaşların bilgilendirmeye gereksinimleri olduğu, destek hizmetlerinin yürütülmesini sağlayacak uygun koşulların olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak, kaynaştırmanın sorunlarını ortaya koyan araştırmalardan ziyade çözüme yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu vurgulanmıştır. Benzer olarak Metin (2013) tarafından Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların tematik dağılımları incelendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Metin, tarama modelini kullandığı araştırmasına 54 çalışmayı dâhil etmiştir. Metin, yaptığı çalışmanın sonucunda en fazla incelenen konunun öğretmen görüş, tutum, bilgi, bakış açısı ile ilgili çalışmalar olduğu belirlemiştir. Gerçekleştirilen ulusal alanyazına ilişkin tarama sonucunda kaynaştırma eğitime odaklanan araştırmaların sentezlendiği görülebilir.

Yukarıda detaylandırılan çalışmaların bilimsel olarak üretilen bilgilerin işlevsel olmasına hizmet edeceği ileri sürülebilir. Ancak var olan bir çok araştırmada öğretmen görüşlerine odaklanılmış olmasına rağmen bu konunun sentezlendiği, üretilmiş bilgilerin bütüncül biçimde ele alınmadığına dikkat çekmek gerekir. Halbuki uluslararası ve ulusal alanyazında sıklıkla vurgulanan, kaynaştırma eğitiminin en önemli aktörlerinden birisi olarak öğretmenlerin duygu, düşünce, tutum ve algılarıdır. Bu

doğrultuda ulusal düzeyde öğretmen görüşlerine odaklanılmış olan çalışmaların sentezlenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Mittler (2000) bu konudaki görüşünü; kaynaştırma eğitimi hakkında yeni politikaların oluşturulmasında öğretmenlerin algı ve tutumlarının bilinmesinin önemli olduğunu vurgulayarak dile getirmiştir. Buna bağlı olarak kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin olduğu araştırmalara bir bütün olarak bakılması ve derinlemesine incelenmesi, oluşacak yeni politikalarda, düzenlemelerde ve araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin oldukça yaygınlaşmış ve buna odaklanan birçok nicel ve nitel araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Derinlemesine betimlenme ve anlamının amaçlandığı nitel yaklaşıma dayalı desenlenmiş, kaynaştırma eğitimi konulu lisansüstü tez çalışmalarında öğretmen görüşlerini belirlemeye odaklanıldığına dikkat çekmek gerekir. Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerine odaklanan araştırmaların sentezlenerek gerçekleştirilecek bir araştırmanın, öğretmenlerin uygulamalarının başarılı yönlerinin ve yaşadıkları sorunların genellenebilmesi, yürütülen eğitim öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik işlevsel ve somut önerilerin geliştirilmesine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırmaların sonuçlarında ortaya konan kavramların ve metaforların anlaşılabilirliği, karşılaştırılabilirliği ve tartışılabilirliği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik mevcut duruma ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3) Kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler nelerdir?

## Yöntem

Makalenin bu kısmında araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın deseni ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## Desen

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma Türkiye’de gerçekleştirilen nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amacıyla meta-etnografi şeklinde desenlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden birisi olan meta-etnografi de genellikle nitel sentez yöntemlerinin temel aldığı tümevarımcı ve betimsel bir yaklaşıma sahiptir (Hannes & Macaitis, 2012; Gough, Thomas, & Oliver, 2012). Eğitim araştırmalarında birer etnografyacı olan Noblit ve Hare (1988), 1980’li yıllarda meta-etnografyayı, özgün bağlamlarda nitel çalışmalarda çelişkili kavramları sentezlemek için geliştirdiklerini belirtmektedirler. Meta-etnografide araştırmacılar tarafından toplanmış birincil kavramsal verileri yani temaları, kavramları veya metaforları yeniden yorumlanmasının söz konusu olduğu belirtilmektedir (Noblit & Hare, 1988). Sonuç olarak meta-etnografi, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş çalışmaların sonuçlarında ortaya konmuş düşüncelerin, kavramların ve metaforların anlaşılmasını sağlayan bir sentezleme süreci olarak da tanımlanabilir (Britten, Campbell, Pope, Donovan, Morgan ve Pill, 2002; Campbell, Pound, Morgan, Daker-White, Britten, Pill, Yardley, Pope ve Donovan, 2011; Toye, Seers, Allcock, Briggs, Carr ve Barker, 2014). Bilimsellik ve sistematiklik adına meta-etnografi deseninin

sistemantik ve planlı yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmakta ve bu doğrultuda meta-etnografi şeklinde gerçekleştirilecek araştırma sürecinin 7 temel adımda gerçekleştirilmesi gerektiği açıklanmaktadır (Noblit & Hare, 1988). Bu adımlar şu şekilde sıralanmaktadır; 1) ilgi duyulan alanın veya odaklanılacak konunun belirlenmesi, 2) alanyazını tarayarak odaklanılan konu ile ilgili araştırmalara ulaşma, 3) çalışmalarını okuma ve veri ayıklama, 4) genel temaları ve kavramları belirleme, 5) çalışmaların her birinin temalarını karşılaştırma ve yeni betimsel anlatı oluşturma, 6) sentezleme (yeni bir rapor oluşturmak) ve 7) sentez sonucu oluşturulan yeni temaları açıklama (Britten vd. 2002; Campbell vd. , 2011; Toye vd., 2014). Meta-etnografi yaklaşımıyla desenlenen bu çalışma alanyazında sıralanan adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen bu adımların detaylarına izleyen başlığın altında yer verilmiştir.

### **Araştırma Süreci**

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere meta-etnografik şekilde desenlenen bu çalışma aşağıda yer alan adımlarda gerçekleştirilmiştir.

*Odaklanılacak konunun belirlenmesi.* Araştırma sürecinin ilk adımı ilgi duyulan alana odaklanarak araştırma konusunun belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırma konusu ilk etapta kaynaştırma eğitimi olmuştur. Kaynaştırma eğitimi konusuna odaklanma sebepleri; yazarların çalışma alanlarının kaynaştırma eğitimi olmasıdır. Ek olarak bu adımda yazarlar gerçek olay, olgu ve görüşlere dayalı veriler ve mevcut durumu betimlemeye hizmet etmesi bakımından nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiş çalışmalara odaklanmışlardır. Ayrıca birinci yazarın on yılı aşkın bir süre sınıf öğretmeni olarak görev yapmış olması, kaynaştırma eğitimi alanında öğretmen görüşlerine yer verilen çalışmalara odaklanmasında etkisi olduğu söylenebilir.

*Alanyazında ilgili teorik dayanaklara ve araştırma sonuçlarına bakma.* Çalışma sürecinde gerçekleştirilen ikinci adım, araştırma sorusunu belirlemek ve ardından alanyazını taramaktır. İlk adıma bağlı olarak yazarlar belirlenen kaynaştırma konusu ve öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmaları ele almaya karar vermişlerdir. Bu süreçte sağlamlık, sistematiklik ve bilimsellik bakımından geçerlilik ve güvenilirlik sorgulaması doğrultusunda sadece gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tez çalışmalarına odaklanma kararı almışlardır. Buna bağlı olarak Türkiye’de yapılan tezler Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi taranmıştır. Gerçekleştirilen tarama sonucunda aşağıdaki Tablo 1’de YÖK’ün ulusal tez merkezinden ulaşılan kaynaştırma eğitimi konulu tezlerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Kaynaştırma Eğitimi Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı (Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmaları)*

<i>Yıllar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
2017	35	15.8
2016	26	11.7
2015	24	10.8
2014	13	5.9
2013	7	3.1
2012	6	2.7
2011	13	5.9
2010	25	11.2
2009	16	7.2
2008	9	4.0
2007	15	6.7
2006	8	3.6
2005	4	1.8
2004	5	2.2
2003	5	2.2
2002	1	0.5
2000	3	1.4
1999	2	0.9
1998	1	0.5
1997	2	0.9
1995	1	0.5
1990	1	0.5
<b>Toplam</b>	<b>222</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere 1990 yılından 2017 yılına kadar kaynaştırma eğitimi konulu 222 tane yüksek lisans ve doktora tezi gerçekleştirilmiştir. Sayıca en fazla tezin 2015 yılından sonra gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Buna göre en çok tez son üç yılda sırasıyla 2017 yılında 35 (%15.8), 2016 yılında 26 (%11.7) ve 2015 yılında 24 (%10.8) tane olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu adımın ardından ulaşılan, bu çalışmanın amacına hizmet edebilecek tezler incelenerek nitel desenlenen araştırmaların ayıklanması sürecine gidilmiştir. Ayıklama süreci ile ilgili olarak aşağıdaki tablo 2’de kaynaştırma eğitimi konulu 222 tane lisansüstü tezin yöntemsel bakımdan sınıflandırılması gösterilmektedir.

**Tablo 2.**

*Kaynaştırma Eğitimi Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yöntemsel Bakımdan Sınıflandırılması Tablosu*

<i>Yöntem adları</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
Nitel	122	55.0
Nitel	73	32.9
Karma	14	6.3
Eylem araştırması	7	3.1
Değerlendirme	6	2.7
<b>Toplam</b>	<b>222</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere kaynaştırma konulu 222 tane lisans üstü tezin 122 (%55.0) tanesi nicel, 73 (%32.9) tanesi nitel, 14 (%6.3) tanesi karma, 7 (%3.1) tanesi eylem araştırması ve 6 (%1,9) tanesi değerlendirme yaklaşımları ile desenlenmiş olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırmaların sentezi yapılması amaçlanmış olduğundan sonraki aşamada belirlenen 73 (%32.9) tane nitel desenle hazırlanmış çalışmaların konu bakımından ayıklanması sürecine devam edilmiştir. Tablo 3’te nitel araştırmaların konu bakımından sınıflandırılması gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

*Kaynaştırma Eğitimi Konulu Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Nitel Desenle Yürütülmüş Tez Çalışmalarının Konu Bakımından Sınıflandırılması Tablosu*

Konu Adları	Frekans	Yüzde %
Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşü	8	11.0
Kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar	7	9.5
Başarı ve kaynaştırma uygulamalarını değerlendirme	4	5.5
Öğretimsel düzenlemeler/Uyarlamalar	4	5.5
Akran ilişkileri/ Akran zorbalığı	3	4.1
Kaynaştırma eğitimine ilişkin anne-baba görüşü	3	4.1
Okuma yazma	3	4.1
Öğretmen yeterlilikleri	3	4.1
Sınıf yönetimi, problem davranış, ödül ve ceza uygulamaları	3	2.7
Binaların engelli öğrencilere uygunluğu/Mobilya tasarımı	2	2.7
Eğitim yaşantılarının betimlenmesi	2	2.7
Fen dersi öğretimi çoklu görüş	2	2.7
Kaynaştırma eğitimine ilişkin akran görüşü	2	2.7
Kaynaştırma eğitimine ilişkin kaynaştırma öğrencisi görüşü	2	2.7
Kaynaştırma eğitimine ilişkin yönetici görüşü	2	2.7
Öğrencilerin ifade ve eleştiri gelişimi	2	2.7
Özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi	2	2.7
Program etkililiği	2	2.7
Yabancı dil öğrenmede yaşanan güçlükler ve görüş	2	2.7
Beden eğitimi öğretimi çoklu görüş	1	1.4
BEP geliştirme ve uygulamada öğretmen görüşü	1	1.4
Farklılaştırılmış öğretim	1	1.4
Kaynaştırma eğitimine ilişkin çoklu görüş	1	1.4
Kaynaştırma eğitimine ilişkin RAM personelinin görüşü	1	1.4
Matematik eğitimi	1	1.4
Müzik öğretimi	1	1.4
Rehber kitap hazırlama	1	1.4
Öğretmen rol algıları	1	1.4
Öğretmen tutum	1	1.4
Öğretmenlerin web kaynaklı etkinlik kullanımı	1	1.4
Sosyal dışlanma	1	1.4
Sosyal uyum becerileri	1	1.4
Tersine kaynaştırmanın etkisi	1	1.4
Yönlendirme ve yerleştirme	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te görüldüğü gibi kaynaştırma konulu tezlerin alt boyutlarında en fazla kaynaştırmaya ilişkin öğretmen (n=8, %11.0) görüşü alındığı belirlenmiştir. Bunu kaynaştırmaya ilişkin öğretmen, akran, aile, akademik, davranış sorunları (7=6, %9.5) konulu tezler takip etmektedir.

Bu doğrultuda, bu çalışmada 2000-2017 yılları arasındaki kaynaştırma eğitimine ilişkin nitel paradigmaya göre desenlenerek gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerde okul öncesi, ilkököl ve ortaokullardaki öğretmenlerin görüşlerini belirleme ve bu çalışmanın amacına bağlı olarak öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalar Tablo 3'te verilmiştir.

Ulaşılan çalışmalardan yola çıkarak araştırmacılar yönetilebilir veriler elde etmek amacıyla 2000 yılı sonrasında kaynaştırma konulu tezlerin sayısal bir artış göstermesi bakımından (bkz. Tablo 1) ve elde edilen sonuçların güncel oldukları öngörülerek 2000 yılı sonrası gerçekleştirilen çalışmalara odaklanmaya karar vermişlerdir. Bu süreçte ayrıca bu çalışmanın deseni göz önünde bulundurularak söz konusu lisansüstü tez çalışmalarının nitel araştırma deseni ile desenlenmiş olmaları ölçütü belirlenmiştir (bkz. Tablo 2). Nitel desen ile yürütülmüş lisansüstü çalışmalar konu bakımından sınıflandırıldığında ise kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin (%11.0) olduğu çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 3). Sonuç olarak araştırma sürecinin bu adımında yazarların bir araya gelerek gerçekleştirdikleri bireysel görüşmeler ve yansımaları sonucunda gerçekleştirecekleri araştırma ile ilgili temel soru “*Türkiye’de 2000-2017 yılları arasındaki kaynaştırma eğitimi konulu nitel yöntemle yapılmış lisansüstü tezlerde öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sürecinde bir sonraki adım olarak ilgili kuramsal ve teorik alanyazın incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan tezlerin konu adları tablo 4'te görüldüğü üzere ortaya konulmuştur.

#### Tablo 4.

##### *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Konu Adları Tablosu\**

Yazar	Konu Adları
Varlıer, 2004	Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri
Türkoğlu, 2007	İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri
Gök, 2009	Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri
Özengi, 2009	Rehber öğretmenlerin görüşleri
Bozarslan Malkoç, 2010	Anaokullarındaki eğitimcilerin görüşleri
İlk, 2014	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri
Zeybek, 2015	İngilizce öğretmenlerinin görüşleri
Yılmaz, 2015	İlköğretim öğretmenlerinin görüşleri

Tablo 4'te görüldüğü üzere, belirlenen amaca dayalı bağlı olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalara ulaşılmıştır. Bunların içinden farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesinin alana daha bütüncül bakılabileceği ve daha zengin veri kaynağı oluşturacağı düşünülerek okul öncesi, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı en az bir çalışmanın seçilmesine önem verilmiştir. Buna bağlı olarak; okul öncesi öğretmenleri ile anaokulu eğitimcilerinin görüşlerini konu alanlar tezler arasında Varlıer, (2004)'in tezinin kullanım izninin olmaması ve Malkoç (2010)'un tezindeki katılımcıların tamamının öğretmen olmamasına bağlı olarak Gök (2009)'ün tezinin, Yılmaz (2015)'in tezinin Türkoğlu (2007) ile aynı enstitüden olması nedeniyle Türkoğlu (2007)'nin tezinin seçilmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine her iki araştırmacı tarafından beş çalışma (Gök, 2009; Türkoğlu, 2007; Özengi, 2009; İlk, 2014; Zeybek, 2015) üzerine yoğunlaşılması konusunda fikir birliğine varılmıştır. Fikir birliğine varılan çalışmaların katılımcılarına dair bilgiler aşağıda Tablo 5'te görülmektedir. Çalışmalara dahil edilen katılımcılara ilişkin bilgilere incelendiğinde; ilkököl ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Somutlaştırmak adına Tablo 5'te çalışmalardaki katılımcılara ait bilgiler yer verilmiştir.



**Tablo 5.**

*Çalışmalardaki Katılımcılara Ait Bilgiler*

Yazar	Katılımcı sayısı	Cinsiyet	Hizmet Yılı / Deneyim Bilgileri	Branş
Gök, 2009	10	10 Kadın (K)	Ortalama 7.5	Okul öncesi
Türkoğlu, 2007	22	7 Erkek (E), 15K	6-9 yıl arası ağırlıklı	Sınıf ve branş
Özengi, 2009	10	2E, 8K	5-14 yıl arası ağırlıklı	Rehber
İlk, 2014	8	4E, 4K	Ortalama 10.1	Sosyal
Zeybek, 2015	25	3E, 22K	6-10 yıl arası ağırlıklı	İngilizce
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>16E, 59K</b>	<b>5+</b>	<b>-</b>

Tablo 5'te araştırmada yer alan çalışmalardaki katılımcı sayısı, katılımcıların cinsiyetleri, hizmet yılı ve aralığı ile branşları görülmektedir. Buna göre Türkoğlu (2007) ve Zeybek (2015)'in ve çalışmalarındaki katılımcı sayıları 20 kişinin üzerindedir. Ancak Gök (2009), İlk (2014) ve Özengi (2009)'nin katılımcı sayısı 10 ve 10'un altındadır. Cinsiyet yönünden bakıldığında ise katılımcıların çoğunun "Kadın" olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki katılımcıların çoğunun hizmet yıllarının 5 yılın üzerinde olduğu söylenebilir. Çalışmalardaki katılımcıların mesleki branşlarına bakılacak olursa ise; okul öncesi, sınıf, rehber, sosyal ve İngilizce öğretmenlerinden oluştuğu görülmekle birlikte Türkoğlu (2007) 'nun çalışmasında sadece sınıf ve branş öğretmenleri olduğu ifade edilerek branş öğretmenlerinin alanları açıklanmamıştır.

*Çalışmaların her birini bir değerine çevirme/dönüştürme (betimsel anlatı) ve temaları her birini karşılaştırma adımı*nda; her iki yazarın ayrı ayrı olarak belirlediği kodlar tartışıldıktan sonra çalışmalara uygun olarak ortak kodlar oluşturulmuştur. Bu ortak anahtar kodlar; çalışmaların ortak bulgularının doğrudan karşılaştırılarak ve sentezlenerek ortaya konmuştur (Britten vd. 2002; Campbell vd. , 2011; Toye vd, 2014). Noblit & Hare (1988)'nin çevirme/dönüştürme olarak ifade etmek istediği aslında incelenen araştırmalardaki bulgu ve yorumların yeniden mercek altına alınarak yeni metinsel anlatılar oluşturulmasıdır. Çalışmalardaki ortak temalar ve ortak olmayan temaların ortaya konulması bakımından karşılaştırmalı ve keşfedici bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmalardaki bulgu ve sonuçlar (ikinci dizi yorumlar) ve ortak anahtar kodlar temeline bağlı olarak üçüncü dizi yorumlar (temalar) oluşturulmuştur (Britten vd. 2002; Campbell vd., 2011; Toye vd, 2014). Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların okunarak ortaya çıkan ortak anahtar kodlara bağlı olarak yeni temalar oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) kaynaştırma eğitime ilişkin mevcut durum, b) kaynaştırma eğitime ilişkin sorunlar, c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerdir (bkz. Tablo 6).

Sentez sonuçları bu çalışmanın bulgular kısmında metin, tablolar ve şekiller biçiminde ortaya konmuştur. Tezlerin okunması, veri ayıklama, genel temaları ve kavramları belirleme basamakları uygulanarak betimsel anlatı, sentezleme ve sentezi açıklamak bölümleri bulgular kısmında ortaya konmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Meta etnografik çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği için çalışmalarda genel olarak güvenilirliği için kabul edilen göstergeler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma sürecinde Lincoln & Guba'nın (1985), belirlemiş oldukları; (a) aktarılabirlik; (b) tutarlılık ve (c) inandırıcılık kriterlerine uygun hareket edilmiştir. Çalışma sürecinde aktarılabirlik için amaçlı örnekleme yapılmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada ortaya konan temalara ulaşma süreci ayrıntılı olarak

betimlenmiş, doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Ayrıca seçilen araştırmaların bu çalışma kapsamına dahil olma ve olmama kriterleri sistematik olarak açıklanmıştır. Bu çalışmanın tüm adımları kolayca erişilebilir olması bakımından detaylı olarak rapor edilmiştir. Genel temaları ve kavramları belirlemek amacıyla her iki yazar bağımsız olarak beş tezi okuyarak kodlamalar ve uzlaşma çalışmaları yapmışlardır. İnanırcılık için ise bu çalışma kapsamına incelenen araştırmaların dahil edilme kriterlerinde veri kaynaklı çeşitleme kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın inanırcılığı sürecin bir uzman incelemesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Makalenin bu kısmında, Türkiye’de gerçekleştirilmiş nitel veri toplama tekniği olarak görüşmeye dayalı kaynaştırma eğitimi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine odaklanılan lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesinin sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ele alınan araştırmaların sentezlenmesi sonucunda oluşturulan temalar ve her bir ana temaya ait alt temalar ise Tablo 6’da görülebilir. Öte yandan tema ve alt tema başlıkları altında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışmaya dahil olan araştırmalardan elde edilen doğrudan alıntılar, sayfa (s.) ve paragraf (p.) numaraları ile verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Araştırmalarda Oluşan Genel Temalar ve Alt Temalar*

Temalar	Alt temalar
Kaynaştırma Eğitime İlişkin Mevcut Durum	<ul style="list-style-type: none"><li>• Özel gereksinimli öğrenci açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri</li><li>• Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri</li><li>• Uyarlamalar</li><li>• Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)</li><li>• Yöntem, teknik ve materyaller</li></ul>
Kaynaştırma Eğitime İlişkin Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar</li><li>• Özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanan sorunlar</li><li>• Ailelerden kaynaklanan sorunlar</li><li>• Fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar</li></ul>
Kaynaştırma Eğitiminin Niteliğini Arttırmaya Yönelik Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"><li>• Milli Eğitim Bakanlığından beklentiler</li><li>• Okul yönetiminden beklentiler</li><li>• Diğer kurum ve personelden beklentiler</li></ul>

Tablo 6’da görüldüğü üzere gerçekleştirilen sentezleme çalışması sonunda 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; a) kaynaştırmaya ilişkin mevcut durum, b) kaynaştırma eğitimi eğitime ilişkin sorunlar ve c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerdir. Makalenin bulgular kısmının devamında gerçekleştirilen analiz sonucu oluşan genel tema ve alt temaların başlıkları altında bulguların detaylarına sırasıyla yer verilmiştir.

### Kaynaştırma Eğitime İlişkin Mevcut Durum

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmalarda ulaşılan bulguların analizi sonucunda ilk tema olarak kaynaştırma eğitime ilişkin mevcut durum belirlenmiştir. Bu tema altında özel gereksinimli ve

normal gelişim gösteren öğrenciler açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri, uyarlamalar, BEP, yöntem, teknik ve materyaller olmak üzere 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar izleyen paragraflarda detaylandırılıp doğrudan örnek alıntılarla sunulmuştur.

### ***Özel gereksinimli birey açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri***

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların (4'ünde) bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal gelişiminin desteklenmesi açısından kaynaştırma eğitiminin öğrenciye katkısı olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır (Gök, 2009; İlk,2014; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Gök (2009; s.66, p.3) bulgularını “*Ciddi sosyal gelişim gözlenmektedir. Önceleri yalnız otururken zamanla arkadaşlarının oyunlarına katıldığı gözlemlendi.*” ve “*Çocuk topluma kazandırılıyor, sosyalleşiyor, arkadaşlıkları güçleniyor. Öğrenci ilk geldiğinde kopuktu ve hem benimle hem arkadaşlarıyla iletişimi yoktu. Şimdi girişkenliği arttı sınıf dışında da daha girişken.*” şeklinde rapor etmiştir. Benzer şekilde İlk (2014; s.126, p.3) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda “*Zaten normal seviyedeki öğrencilerle bir arada olmaları da yadsınamaz derecede fayda sağlıyor. Böylece kendi içlerine kapalı, sorunları daha da büyük olan öğrenciler olmayacaklarını tahmin ediyorum.*” bulgusuna yer vermiştir.

### ***Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından kaynaştırmanın olumlu yönleri.***

İncelenen araştırmaların bulgularında kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler ile birlikte normal gelişim gösteren öğrencilere de yararlarının olduğu ifade edilmiştir. Buna göre kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere sosyalleşmeleri, yardım ve hoşgörü duygularının gelişimi, farklılıklara saygı bakımından yararını Gök (2009; s.65, p.3) “*Diğer çocuklar ilk başta bu öğrenciyi anlayıp, kabullenemediler. İlk başta kendisi de kaynaşamadı fakat daha sonra onun özel olduğunu, farklı olduğunu anlayıp yardım etmeyi öğrendiler.*” şeklinde rapor etmiştir. Ek olarak Türkoğlu (2007; s.78, p.4) ise; “*Normal öğrencilere yararları yardım etme duygularını geliştirebilir, normal öğrencilerin karşılarındaki insana karşı hoşgörü duygularını sabır duygularını geliştirebilir.*” şeklinde rapor etmiştir.

### ***Uyarlamalar***

Araştırmalara bakıldığında (5'inde) öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencinin oturma düzeninde ve programlarda uyarlamalar yaptıkları görülmüştür (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015) Bu sonuçlara dair örneğin Zeybek (2015; s.72, p.3) bulgularında; “*Seviyesine uygun, basit kavramlar öğretiyoruz. Beş soruluk, daha basit sorulardan oluşan ayrı sınav hazırlıyoruz; puntoları biraz daha büyük ve koyu oluyor tabi diğer öğrencilere göre ve boşluk doldurma sorularında daha çok görsele yer veriyoruz.*” şeklinde rapor etmiştir. Zeybek'ten farklı olarak Gök (2009; s.96, p.2) araştırma raporunda öğretmenlerin özel bir uyarlama yapmadıklarını ancak; “*Türkçe etkinliğini grup etkinliği olduğu için değiştirmiyorum. Tekrar yaptırıp, özel ilgileniyorum. Fen ve matematik etkinliğini tekrar edip, basitleştirerek anlatıyorum.*” bulgusuna yer vermiştir. Ancak Zeybek ve Gök'ün sonuçlarından farklı olarak İlk (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin çoğunun ödev, yöntem/teknik, etkinlik, sınıf yönetimi ve diğer çalışmalarda uyarlama yapmadığı ortaya koymuştur. Bu konuda gerçekleştirdiği araştırmasının katılımcılarından birisinin ifadesinin; “*Yani mutlaka olmalı ama yapmıyorum. Yani diğerlerine verdiğim materyalleri onlara da veriyorum.*” (İlk, 2014; s.91, p.4).” şeklinde olduğunu belirtmiştir.

### ***Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)***

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların (5'inde) bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun BEP hazırladıkları bulgusunun rapor edildiği görülmüştür. Ancak bu araştırmalarda BEP'in hazırlanması, uygulanması ve aile katılımının sağlanmasına dair yetersizlikler ve aksaklıkların olduğuna ilişkin çeşitli bulgulara rastlanmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda özellikle İlk'in (2014) gerçekleştirdiği çalışmanın BEP'in bilinçli ve uygun bir biçimde hazırlanmadığına dair bulgusu önemli gözükmetedir. Buna göre İlk (2014; s.90, p.4) bir katılımcısının görüşlerine aşağıdaki gibi rapor etmiştir:

*“Rehberlik servisimizde sene başında hazır olan bir Türkçe kaynaştırma programını bize verir. Bizim de onun üzerinden plan hazırlamamızı ister. Ancak ben bunu hiçbir zaman yapmadım. Benim geçen senelerden hazırladığım bireyselleştirilmiş eğitim programı planları vardır zaten ... yeni yapılmış olan bazı paylaşım sitelerinde hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş eğitim programı planlarımız vardır ... yıllık planım vardır. O yıllık planın üzerindeki amaçlara ya da oradaki kazanımlara bakarak her üniteye ait bazı kazanımlar yazarım.”*

### ***Yöntem, teknik ve materyaller***

Analiz sonucunda gerçekleştirilmiş olan bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların raporlarında öğretmenlerin derslerde bağımsız öğrenci çalışmaları ve doğrudan öğretim yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin incelenen tez raporlardan birisinde (Zeybek, 2015) katılımcıların özellikle farklı yöntemler kullanmadıklarını ifade ettikleri vurgulanmıştır. Yöntem ve tekniklere ilişkin rapor edilen bulgular ile birlikte incelenen araştırmalarda (4'ünde) özel gereksinimli öğrencilere uygun materyallerin eksikliğinin yanı sıra sınıflardaki teknolojik materyallerin yetersizliğinden ve bu konudaki kendi yetersizliklerinden özellikle bahsedilmiştir (Gök, 2009; İlk, 2014; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Örneğin bu konuda İlk'in (2014; s.150, p2) araştırmasındaki bulgular; *“Sistemin eksikliği kitap olabilir, materyal olabilir. Yani bu işi bize bırakmasınlar. Desinler ki bu öğrencilere bu kitapları verelim; etkinlikleri yapsınlar. Sonuçta bizim de bir eğitimimiz var mı? Bu konuda yok.”* şeklinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Zeybek (2015; s.86, p.1) araştırmasında öğretmenlerin materyal yetersizliğini öne çıkarmış ve bunların kendilerine sağlanması gerektiğini dile getirdiklerini; *“Konu anlatım teknikleri, sınav sorusu örnekleri gibi yol gösterici bazı materyaller gerekiyor”* şeklinde rapor etmiştir.

### ***Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Sorunlar***

Bu çalışma sürecine dahil edilen araştırmaların raporlarının incelenmesi sonucunda kaynaştırma eğitimine ilişkin çeşitli sorunların ortaya konduğu belirlenmiştir. Buna göre gerçekleştirilen analiz ile kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar ile ilgili, öğretmenlerden, özel gereksinimli öğrencilerden, ailelerden kaynaklanan ve fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar olmak üzere 4 alt tema ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar makalenin izleyen paragraflarda alt başlıklar şeklinde detaylandırılıp raporlardan bulgularla örneklendirilerek sunulmuştur.

### ***Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar***

İnceleme sonucunda öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda (5'inde) kaynaştırma eğitimine ilişkin en başında gelen sorunun; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabullenmemeleri, sınıfta istememeleri, özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılarak özel alt sınıflarda olmaları gerektiği düşünmelerine ilişkin bulgular elde edilmiştir (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Zeybek (2015; s.52, p.1) gerçekleştirdiği

araştırmasının raporunda öğretmenlerden birisine ilişkin bulgusunu; “... sınıfta bulunmaması ... daha kendine göre, başka türlü eğitim veren okullarda bulunması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde daha iyi olacağını düşünüyorum.” olduğunu belirtmiştir. Bu görüşleri destekler şekilde İlk (2004) raporunda kaynaştırma öğrencileri ile ilgili; “Onlar ayrı sınıflarda toplanıp ayrı ders verilmeli (İlk, 2014; s.173, p.4).” bulgusuna yer vermiştir.

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların raporlarında ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini kendi görevleri olarak görmemeleri, özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili mesleki yetersizlikleri (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015) gibi sorunlar ortaya konmuştur. Bu konuda örneğin İlk (2014; s. 138, p.4) araştırmasının raporunda; “... yeterince bilgi sahibi olmadığım için ona nasıl eğitim verebileceğimi tam olarak fark edemiyorum.” bulgusuna yer vermiştir. Diğer bir bulgu olarak Gök (2009)’ün raporu incelendiğinde konu ile ilgili; “Hiç eğitim almadım ama bu konu ile ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyuyorum çünkü eğitim esnasında zorluk yaşıyorum (s. 59, p.1) ifadesine rastlanmaktadır.

### **Özel gereksinimli öğrenciden kaynaklanan sorunlar**

Bu çalışmaya dahil edilen araştırma raporlarının bulguları incelendiğinde kaynaştırma eğitimi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Buna göre araştırmaların (4’ünde) bulgularına bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin yoğun davranış, uyum, disiplin, okula devam sorunları ve not kaygısının olmasının yanında, akademik gelişiminin yavaş olması ve öğrenme sürecinde güçlük yaşamalarından kaynaklanan sorunlar olduğu ortaya konmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Özengi (2009) gerçekleştirdiği araştırmasında; özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlarına vurduğu, küfür ettiği ve tükürdüğüne dair bulguları rapor etmiştir.s.72, p.2) bulgusunu rapor etmiştir. İlk (2014) gerçekleştirdiği araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmemelerini “Sınıftaki bazı öğrencilerin bu öğrencileri kabullenmemelerinden dolayı iletişim sıkıntısı. Özellikle kontrol sorunu olan öğrenciler sınıfta istenmediği için ödevler grup halinde ise gruba dâhil olamıyorlar.” (İlk, 2014; s.152, p.2) şeklinde rapor etmiştir.

### **Ailelerden kaynaklanan sorunlar**

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların raporları incelendiğinde en çok öne çıkan sorunlardan birisinin özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Buna göre çalışmaya dahil edilen araştırmalarda (4’ünde) özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğunun çocuklarının durumlarını kabul etmemesinden, ailelerin eğitim seviyesinin düşük olmasından, ailenin öğretmen ile yeteri kadar iletişim içinde olmamasından ve çocuğuna dair beklentisinin gerçekçi olmamasından kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Zeybek (2015; s. 161, p.3) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda; “Aile bireylerinin isteksizliği, öğrencilerin damgalanacağı düşüncesi, sorunun anlaşılmasını ve çözüm sürecinin sağlıklı sürdürülmesini zorlaştırmaktadır.” bulgusuna yer vermiştir. Bulgularının sentezlendiği araştırmaların (2’sinde) sonuçlarında ayrıca normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kendi çocuklarının olumsuz etkilendiğine inanarak özel gereksinimli öğrencileri sınıflarda istememesi gibi sorunların ortaya konulmuş olduğu anlaşılmıştır (Gök, 2009; Özengi, 2009;). Bu konuda örneğin Gök (2009) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda “Sorunların nedeni normal çocukların ailelerin duyarsızlığı, isteksizliğidir.” (s.73, p.1) bulgusuna yer vermiştir. Öte yandan Özengi (2009)araştırmasında; normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin özel gereksinimli öğrenciyi sınıfta istememesi gibi sorunlar yaşandığında öğretmenlerin bu ailelere isterlerse kendi çocuklarını sınıftan alabileceklerini söylediklerine dair bulguları rapor etmiştir (s.88, p.3).

### ***Fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar***

Gerçekleştirilen sentez çalışması sonucunda öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmaların raporlarında büyük oranda kaynaştırma ortamlarında var olan fiziksel sorunlara ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Buna göre araştırmaların tamamında kaynaştırma eğitiminin yürütülmesinde sınıf mevcutlarının kalabalıklığının sorun yarattığı vurgulanmıştır (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Zeybek gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda; “*Ekstra işi çok fazla, zaten kalabalık otuz beşle kırk iki arasında sınıf mevcutlarımız. Artı bir kaynaştırma öğrencisi beş, on öğrenciye bedel.*” (s.52, p.2).” bulgusuna yer vermiştir. Ayrıca bir araştırmacının raporunda “*Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı bunda bir sorun... Öğretmen bireysel olarak çok fazla ilgilenemiyor bu çocuklarla.*” (Türkoğlu, 2007; s.58, p.2) bulgusuna rastlanmıştır.

### **Kaynaştırma Eğitiminin Niteliğini Arttırmaya Yönelik Beklentiler**

Lisansüstü tez çalışmaları incelenerek gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın son teması olarak kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonunda bu tema kapsamında 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temaların sırasıyla; Milli Eğitim Bakanlığında (MEB), okul yönetiminden, diğer kurum ve personelden beklentiler yer almaktadır. Ortaya çıkan bu alt temalara ilişkin detaylı açıklamalar ve ifadelerle izleyen alt başlıkların altında yer verilmiştir.

#### ***Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) Beklentiler***

Gerçekleştirilen analiz sonucunda incelenen araştırmaların (4’ünde) raporlarında (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili MEB’den çeşitli beklentileri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin MEB’den destek eğitimle ilgili yasa, mevzuatların, politikaların düzenlenmesi, okullara özel eğitim uzmanlarının ve öğretmenlerinin atanmasının yanı sıra yapılan çalışmaların denetlenmesi yönünde beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak kaynaştırmanın etkili olması için okul yönetimleri ve öğretmenler için yeterliliğe dayalı hizmet içi eğitimlerin artırılması beklentisi mevcuttur. Öğretmenlerin birçoğunun lisans eğitimleri sırasında özel eğitim ve kaynaştırma dersi almamış olmasına bağlı olarak lisans döneminde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bilgi edinmelerinin sağlanması gerektiği konusunda beklentilerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda örneğin Gök (2009) gerçekleştirdiği araştırmasının öğretmenlerin MEB’den beklentilerini; “*Bana eğitim, seminer vermesini isterim. Bize herkesin katılabileceği hizmet içi eğitim vermesini isterim.*” (s. 75, p.3) olarak rapor ettiği bulunmuştur. Bu bulgusuna ek olarak öğretmenlerin uzmanlaştırılması beklentileri “*Ülkemizde yeni bilinçleniliyor bu eğitimde, başarı sağlanıyor imkânları elverişli okullarda. Öğretmenlere eğitim verilebilir. Öğretmenler belirli engellerde uzmanlaşabilir ve uzmanlık alana uygun kaynaştırma yapabilirler.*” (Gök, 2009; s.98, p.3) şeklinde rapor edilmiştir.

Ayrıca çalışmaların birisinde öğretmenlerin MEB’den daha yoğun destek beklendiği bulgusu; “*MEB’in daha geniş kapsamlı ve yaygın çalışması ve denetlemenin olması* (Özengi, 2009; s.109, p.2)” şeklinde rapor edilmiştir.

### **Okul Yönetiminden Beklentiler**

Sentez çalışmasına dahil edilen araştırmaların (4'ünde) raporlarında öğretmenlerin okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tüm süreçlere dâhil olmaları beklentisi içerisinde oldukları bulgusuna rastlanmıştır. Raporlarda ayrıca öğretmenler, okul yönetiminin tüm kurum personeline bilgilendirme çalışmaları yaparak ve kaynak sağlamaları yoluyla kaynaştırmanın başarısına katkı sağlayacaklarını ifade etmişlerdir (Gök, 2009; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Özengi (2009) araştırma raporunda "... öğretmenlerle yapılan tüm toplantılara okul yönetimini de sürekli olarak dahil etmek uygun olabilir." (s.68, p.2) bulgusundan bahsetmiştir. Ayrıca Zeybek (2015) öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerinin "... evraklarla daha çok ilgilenmeyi bırakıp aslında işin özüne inmelerini bekliyorum ... veli, yönetici, öğretmen ile birlikte biraz daha ailenin okulun içerisinde olduğu, etkileşim içerisinde olduğu görüşmeler yapılırsa." (s. 77, p.1) bulgusunu rapor etmiştir. Benzer şekilde analiz sonucunda öne çıkan bir diğer beklenti de kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden aile-okul yönetimi-öğretmenlerin işbirlikli çalışmaları ile ilgili olduğu bulunmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Buna göre Zeybek (2015) raporunda konu ile ilgili bulgularına "*İdare ve öğretmenlerin her zaman velilerle iş birliği yaparak hep birlikte çalışmamız gerekiyor, bu çocukları bir yere getirebilmek için önemli olan iş birliği.*" (s.83, p.2) şeklinde yer vermiştir.

Araştırmaların raporlarında öne çıkan bir diğer beklenti de ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel koşulların iyileştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması konusunda bulunmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin Özengi (2009) raporunda "... sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu, kaynaştırmanın daha verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması." (s.114, p.1) şeklindeki bulgusundan bahsetmiştir. Sınıf mevcudu ile ilgili beklentilerin yanında fiziksel ortamın özel gereksinimli öğrenciye uygun olması kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıracak olması nedeniyle ortam düzenlemelerine dair beklentilere yer verilmiştir (İlk, 2014; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda Türkoğlu (2007) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda bulgularını; "*Fiziksel ortam çok önemli ... Sınıfın kullanılan renklerinin, panoların düzenlenmesinin, yeterli araç gerecin yanında bulunabilmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*" (s.109-110, p.2) şeklinde açıklamıştır.

### **Diğer kurum ve personelden beklentiler**

Analiz sonunda araştırmaların (5'inde) raporlarında RAM'in, uzmanların, rehberlik servisinin ve öğretmenlerinin sınıf ve branş öğretmenlerine yapılacak bazı düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamalar konusunda danışmanlık sağlamasına dair beklentiler ortaya konmuştur (Gök, 2009; İlk, 2014; Özengi, 2009; Türkoğlu, 2007; Zeybek, 2015). Bu konuda örneğin İlk (2014) gerçekleştirdiği araştırmasının raporunda rastlanan bulgu "*Okuldaki rehberlik servislerinin çok işlevsel olması gerekir ... Mesela bir uzman gelir benim dersimi gözlemleyebilir, bana hatalarımı söyleyebilir, hocam siz kaynaştırma eğitiminde o öğrenci dersteysen şu davranışlarımız yanlış, işte şöyle olsa daha iyi olabilir şeklinde.*" (s.179, p.1) gibi olmuştur.

Ayrıca Gök (2009) ise araştırma raporunda öğretmenlerden birisinin mesleki yetersizliği olduğunu düşündüğünü ve özel rehabilitasyon merkezlerinden daha fazla destek beklediğini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Gök bu konuda düşüncesini dile getiren öğretmen ile ilgili bulguya raporunda; "*Rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimin süresi yetersiz artırılmalı. Uzman olmadığım için, sorunları çözemiyorum. Zekâ geriliği yoğun olduğu için sürekli uzman eğitime ihtiyacı var.*" (2009; s.100, p.1) şeklinde yer vermiştir. Bu konudaki bulguları (Türkoğlu, 2007) araştırma raporunda "*Sınıf*

*öğretmenlerinin öncelikle rehber öğretmenler beraber bir BEP planı hazırlaması lazım ...” şeklinde yer vermiştir (Türkoğlu, 2007; s.87, p.3).”*

## Sonuç ve Tartışma

Bu makalede kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesinin amaçlanmıştır. Meta etnografi şeklinde desenlenen çalışma sürecinde öğretmen görüşlerine odaklanan araştırmalar belirli kriterler ile incelenmiş, bu çalışmaların raporlarında yer alan bulgular tekrar analiz edilerek bütüncül bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Edinilen amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonucunda incelenen her bir çalışmada ele alınmış olan üç (3) ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; (a) kaynaştırmaya ilişkin mevcut durum, (b) kaynaştırma eğitime ilişkin sorunlar ve (c) kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler şeklinde olmuştur. Makalenin bu kısmında elde edilen bulgular sırasıyla ele alınmış, karşılaştırılmış ve ilgili alanyazınla tartışılarak ulaşılan sonuçlara ve çıkarımlara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş araştırmaların raporlarında kaynaştırma eğitime yönelik elde edilen ilk tema mevcut durum ile ilgili olmuştur. Bu temaya ilişkin bulgular ele alındığında özel gereksinimli öğrenciler açısından olumlu yönler ile ilgili önemli sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Buna göre incelenen araştırmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birarada eğitim almalarının yararlarına dair görüşlerini ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Ancak öğretmenler kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere yararlarından bahsederken sadece öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte alanyazında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları da kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum becerilerine olan katkılarını göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Halvorsen & Neary, 2009; Heward, 2013; Turnbull vd., 2013; Zigmond vd., 2009). İncelenen araştırmalarda, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrenciler için de yararları olduğuna dair bulgular rapor edilmiştir. Ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte alanyazında kaynaştırma eğitiminin sadece özel gereksinimli öğrencilere yararlar sağlamadığı aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlara da hoşgörü, tolerans, sabır gibi alanlarda yararlar sağladığı ortaya konmuştur (Lindsay, Proulx, Scott, & Thomson, 2014; Öncül & Batu, 2005; Sadioğlu, 2009).

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların raporlarında kaynaştırma eğitiminde nitelik için önemli bir yeri olan uyarlamaların vurgulanan bulgular arasında olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu alt tema kapsamında raporlarda öğretmenlerin; öğrenme sürecine, öğretim programlarına, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine ve kullanılan materyallere ilişkin görüşlerini dile getirdikleri bulunmuştur. Detaylandırıldığında ise öğretmenlerin öğretim sürecinde ele aldıkları kavramları basitleştirerek uyarlamalar yaptıklarını belirttikleri anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin yazı puntolarını ve kullandıkları görselleri büyüttükleri de raporlarda öne çıkmıştır. Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların bulguları bağlamında ortaya çıkan bu sonuçlar alanyazında vurgulanan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimlerine dayalı olarak eğitim öğretim süreçlerinde mutlaka uyarlamaların yapılması gerektiğine ilişkin sonuçlar ile örtüşmektedir (Cohen, 2009; Heward, 2013; Kargın, Güldenoğlu, & Şahin, 2010; Mitchell, 2008; Sucuoğlu & Kargın, 2010; Turnbull vd., 2013; Vural & Yıkış, 2008). Diğer yandan ele alınan raporlarda öğretmenlerin uyarlamaları nasıl yaptıklarına ilişkin çok da net ifadelerinin olmadığını da belirtmek gerekir. Ulaşılan bu sonucun çalışmalardaki öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim



Programı'nın (BEP) işlevi ve nasıl hazırlanacağı konusundaki yetersizliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim araştırmalarda katılımcı öğretmenlerin BEP'in gerekliliğine inandıkları ancak buna formaliteden öteye de bakmadıkları bulgusu rapor edilmiştir. Oysaki alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklanılarak buna uygun uyarlamaların yapılmasında BEP'in önemli bir yol gösterici belge olduğu öne çıkmaktadır (Heward, 2013; Kauffman vd., 2011; Kol, 2016; Öztürk & Eratay, 2010; Zigmund vd., 2009). Bu noktada BEP ile ilgili genel eğitim öğretmenlerinin yetersizlik yaşadığı, BEP'in sistematik hazırlanmadığı, özel gereksinimli öğrenciler için ihtiyaç duydukları öğretim araç gereçlerin yetersiz ve eksik olduğu bulgularının yer aldığı ulusal boyutta birçok araştırmadan da bahsetmek gerekir (Çankaya & Korkmaz, 2012; Gürgür vd., 2005; Kol, 2016; Sadioğlu, 2009). Ulusal alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile bu çalışmada elde edilen bulgular birarada düşünüldüğünde öğretmenlerin BEP'i neden formalite olarak gördükleri ve BEP hazırlama ve kullanma konusunda adeta kronik bir sorunun olduğu sonucuna varılabilir. Eğitim öğretim süreci ve uyarlama konusunda son olarak odaklanılan araştırmaların bulguları bağlamında ortaya çıkan bir diğer bulgu da öğretmenlerin materyal konusuna önem verdiği ancak özellikle zaman sınırlılığı nedeniyle materyal hazırlayamadıklarını ifade ettikleri de ortaya çıkmıştır.

BEP ve eğitim öğretim materyali ile ilgili bazı sorunlara işaret eden bulgular ile birlikte gerçekleştirilmiş olan bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların önemli bir kısmını kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar oluşturmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar arasında en çok vurgulanan konunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmeleridir. Bu sonucu destekler nitelikte konuya odaklanan ulusal boyuttaki birçok araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair bilgi ve donanımına sahip olmadığı, bu durumdan dolayı BEP, uyarlama, eğitim öğretim sürecinde çok yönlü sorunların yaşandığı sonuçları bulunmaktadır (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demirezen & Akhan, 2016; Gürgür vd., 2005; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003; Saraç & Çolak, 2012). Elde edilen bu sonuçların ulusal düzeyde gerçekleştirilen konu ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü, kaynaştırma eğitiminde öğretmen yetersizliğinin önemli bir sorun olduğu, bu sorunun ise kaynaştırma eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen bir faktör olduğu kabul edilebilir.

Öğretmen yetersizliklerinin bir sonucu olarak elde edilen bulgularda öne çıkan bir diğer sorun ise sıklıkla özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Söz konusu bu sorunların özellikle özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerinden kaynaklandığı bulgularda görülebilir. Bu bulgular ile ilgili öğretmenlerin aslında sınıflarında bu çocukları istemedikleri akla gelmiştir. Çünkü öğretmenlerin sorun olarak dile getirdikleri konuların özel gereksinimli öğrenciler de dahil tüm çocuklarda görülebilecek, uygun stratejiler kullanılarak çözümünün zor olmayacağı konular olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Scrugss ve Mastropieri (1996) tarafından 1978-1995 yılları arasında kaynaştırmaya ilişkin olumsuz öğretmen algılarının olduğunu ortaya koyduğu araştırma ele alınabilir. Scrugss ve Mastropieri'ye göre kaynaştırma eğitiminde olumsuz öğretmen tutumlarının, yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi uyumlarına yönelik tedbirlerin alınmamasına neden olmaktadır. Elde edilen tüm bulgular tekrar incelendiğinde aradan 20 yıldan fazla geçmesine rağmen kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta sorun oluşturabileceğine dair düşüncelerin geçmişten günümüze değişmediği anlaşılmaktadır. Ek olarak, özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumların bir diğer göstergesi olarak öğretmenler tarafından normal gelişim gösteren öğrencilerin akranlarını kabul etmedikleri ifadeleri gösterilebilir. Ancak akran kabulü konusunda önemli rol ve sorumlulukları olan öğretmenlerin, olumsuz tutum nedeniyle herhangi bir tedbir almamış olmalarına bağlı olarak akran kabulünün gerçekleşmediği sonucuna varılabilir.

Bu çalışma kapsamında odaklanılan araştırmaların raporlarına öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgulardan dikkat çeken bir diğer önemli sorun ise ailelerden kaynaklananlardır. Bu bağlamda odaklanılan araştırmaların raporlarında katılımcı öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği kuramadıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Halbuki alanyazında sıklıkla ebeveynlerin özel gereksinimli çocukların eğitiminde destekleyici ve kritik role sahip oldukları aynı zamanda öğretmenler ile işbirliği içinde olmalarının çocuklarının gelişiminde önemli olduğu vurgusu (Corbett, 2001; Heward, 2013; Mitchell, 2008) bu sorunun ne kadar önemli olduğunun göstergesidir. Bu noktada öğretmenlerin, ailelerin katılımını sağlamaya yönelik ne tür stratejiler izledikleri veya böyle bir çabalarının olup olmadığı ayrıca sorulması gereken bir soru olduğu akla gelmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer sorun ise normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleridir. Bu konuda ailelerin çocuklarının bulunduğu sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili davranış sorunları, başarısızlık riski gibi şikayetlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile ilgili bu bulgular ulusal alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların, çocuklarının sınıfta geri kalma riski, ilgilenilmemesi kaygısı ve yanlış davranış örnekleri almaları gibi sonuçları ile örtüşmektedir (Sadioğlu, 2009; Tık-Yakar, 2015).

İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öne çıkan bir diğer sorun ise fiziksel düzenlemeler ile ilgili olmuştur. Buna göre yasal düzenlemelerde bile belirli standartların olduğu sınıf mevcudunun çok fazla olduğuna yönelik sorunlar öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Hatta kaynaştırmanın niteliğinin artırılmasına dair okul yönetiminden beklentiler alt temasında öğretmenlerin yoğun bir biçimde sınıf mevcutlarının düzenlenmesini bekledikleri bulunmuştur. Bu noktada incelenen araştırmaların bulgularında öğretmen yetersizlikleri dolayısıyla zincirleme olarak sınıf içi uyarlamalarda yaşanan sorunlar ve tüm bu sorunlardan kaynaklı olarak özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumların gelişmesine neden olabileceği sonucuna ulaşılabılır.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan son tema araştırma raporlarında, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin dile getirdikleri beklentileri ile ilgili olmuştur. Bu temada; MEB'den, okul yönetiminden, diğer kurum ve personelden beklentilere ilişkin alt temalar ortaya çıkmıştır. Buna göre öncelikle araştırmaların raporlarında öğretmenler MEB'den yasal düzenlemeler yapılmasını, denetlemenin artırılmasını ve okullarda özel eğitim alanında uzman personelin görevlendirilmesini beklediklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin en önemli taleplerinin mesleki gelişim çalışmalarının yapılması konusundadır. Kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görevli öğretmenlerin mesleki gelişime olan gereksinimleri konusundaki bulgunun alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile paralel olduğunu belirtmek gerekir. Buna göre gerçekleştirilmiş olan araştırmaların sonuçları genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda rol ve sorumluluklarının değişmesi nedeniyle mutlaka sunulması gerektiğini göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). Öğretmenlerin mesleki gelişime olan gereksinimleri ile birlikte dile getirdikleri beklentilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olduğu sonucundan bahsedilebilir. Diğer bir alt tema altında ise öğretmenlerin okul yönetiminden öğretimsel koşulların iyileştirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması konusunda destek sağlamalarına yönelik beklentilerin olduğu anlaşılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda odaklanılan araştırmalarda ayrıca katılımcı öğretmenler okul yönetiminden özellikle ailelerle etkileşim ve işbirliğini sağlama konusundaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin okul-aile ve uzman işbirliğinin sağlanması ve aile eğitimi programlarının yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Cohen, 2009; Demirezen & Akhan, 2016; Gürgür vd., 2005; Mitchell, 2008; Rayner, 2007; Turnbull vd., 2013). Öte yandan öğretmenlerin özellikle özel eğitim alanında uzman bir personelin okullarda bulunmasını talep etmelerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda kendi mesleki

yetersizliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ulaşılan bu sonucu öğretmenlerin diğer kurum ve personelden bazı düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamalar konusunda danışmanlık sağlamalarına dair ve kaynaştırmaya dair sistematik bilgi sunulması şeklindeki beklentilerini dile getirmiş olmaları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine odaklanan araştırmaların raporlarında yer alan bulguların sentezlendiği bu çalışmada kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bir bakış açısının var olduğu söylenebilir. Diğer taraftan kaynaştırma eğitiminin niteliği ile ilgili önemli olumsuzlukların olduğu da görülebilir. Varılan bu sonuç ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmaların bulguları ile de büyük oranda örtüşmektedir. Öğretmenlerin beklentilerinin, var olan sorunların çözümüne yönelik ve uygulamaların niteliğini arttırmaya yönelik olması da varılan sonuçları destekler niteliktedir. Odaklanılan araştırmaların bulgularından yola çıkıldığında makalenin giriş kısmında kaynaştırma eğitiminin başarısı ile ilgili olarak belirtilen ön koşulların büyük oranda karşılanmamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada akla; “*gerekli düzenlemeler yapılmadan gerçekleştirilen uygulamalar kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılabilir mi?*” sorusu gelmektedir. Bu araştırmanın sonunda sorulan bu soruya olumlu cevap vermenin mümkün olmadığı görülebilir. Elbetteki ulaşılan bu sonucun nedenini sadece öğretmenlere de yüklemenin yanlış olduğunu söylemek gerekir. Bu doğrultuda, öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi konusunda gerekli donanımı edinmeden mezun eden üniversitelerdeki ve gerekli fiziksel düzenleme ile koşulları sağlamadan, destek hizmet sunmadan kaynaştırma eğitiminin uygulandığı Milli Eğitim Bakanlığında işleyişin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Varılan bu sonuçlar doğrultusunda üniversitelere, MEB politikalarına ve ileri uygulamalara yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a. Öğretmen yetiştiren üniversitelerin MEB ile işbirliği içerisinde kaynaştırma eğitimi, sınıflarda çeşitlilik, çağdaş eğitim yaklaşımı doğrultusunda eğitim programlarını güncellemeleri, daha çok uygulamaya dayalı yapılar kurgulamaları gerektiği önerilebilir.
- b. MEB’in 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’yi tekrar ele alarak kaynaştırma eğitime yönelik hükümleri gözden geçirmesi ve güncelleyerek kanuna dönüştürmesi gerektiği söylenebilir.
- c. MEB’in sistemde bulunan öğretmenlere yönelik birebir çalışma odaklı öğretmen geliştirme çalışmalarını acil olarak başlatması gerektiği önerisi verilebilir.
- d. MEB’in öğretmenler ile birlikte okul yöneticilerine yönelik özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi konusunda bir mesleki gelişim çalışması yapması gerektiği söylenebilir.
- e. Öğretmenlerin fiziksel düzenlemeler ile ilgili dile getirdikleri sorunların çözümüne yönelik MEB’in acil bir düzenleme yapması gerektiği ileri sürülebilir.

Bu çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara dayalı sisteme ve uygulamaya yönelik öneriler ile birlikte ileri araştırmalara yönelik de öneriler verilebilir. Buna göre kaynaştırma eğitimi ve öğretmen görüşleri konusuna odaklanılan bu çalışmada, konu ile ilgili sürece dahil edilmeyen, ulusal düzeyde uzun yıllardır gerçekleştirilmiş araştırma makaleleri ve lisansüstü tez çalışmalarının olduğunu belirtmek gerekir. Bu noktada bilimsel alanyazına bakıldığında öğretmen görüşlerine dayalı olarak kaynaştırma eğitiminin ne durumda olduğunun somut olarak ortaya konulmuş olduğunu düşündürmüştür. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerine değil özellikle sorunların işlevsel çözüm yollarına yol gösterici nitel araştırma paradigmasına dayalı durum çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimi ve öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen araştırmaların

bulgularından yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıflarda gelişim odaklı eylem araştırmasına dayalı araştırmaların gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Yine bu araştırmaların bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerisi verilebilir.

### Kaynaklar / References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis of hope or a discourse of delusion*. A Professorial Lecture. London Institute of Education.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 33-50.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: A worked example. *J Health Serv Res Policy*, 7, 209-215.
- Bryman, A. (2007). The research question in social research: What is its role? *International Journal of Social Research Methodology*, 10, 5-20.
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., ... & Donovan, J. (2011). Evaluating meta ethnography: Systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43). doi:10.3310/hta15430
- Cohen, M. (2009). *A guide to special education advocacy: What parents, clinicians and advocates need to know*. London: Jessica Kingsley
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-16.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, M. K. ve Açar S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 719-732.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- DePape, A., & Lindsay, S. (2016). Lived experiences from the perspective of individuals with autism spectrum disorder: A qualitative meta-synthesis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 60-71.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 25-32.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 28.

- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1826.
- Gürgür, H., Akçamete, G., & Vuran, S. (2005). Teachers opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impaired. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 69-91.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools. Tools and strategies for success*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Hannes, K., & Macaitis, K. (2012). A move to more systematic and transparent approaches in qualitative evidence synthesis: update on a review of published papers. *Qualitative Research*, 12(4), 402-42.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Pearson
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 55-77.
- Kargın, T., Güldenöğlü, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kauffman, J. M., Nelson, C. M., Simpson, R. L., & Mock, D. R. (2011). Contemporary issues In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 15-26). New York: Taylor & Francis.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thompson, N. (2014). Exploring teacher's strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. doi: 10.1080/13603116.2012.758320
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (2009). Factors for successful inclusion: Learning from the past, looking toward the future. In S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Eds.), *Inclusive schooling: National and international perspectives*. (98-112). New York: Routledge.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 09.08.2018 tarihinde [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Milli Eğitim Bakanlığı Stajeri Geliştirme Başkanlığı.07.01.2018 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>’den alınmıştır.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.

- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. London: Routledge.
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15, (35-2), 115-146.
- Öncül, N. ve Batu, E. S., (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-5.
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* (10), 145-159.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 13-28.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 92-416.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar, araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök
- Sucuoğlu, B., ve Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi, monograf*. (Birinci basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tık-Yakar, F. A. (2015). *Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Tideman, M. (2015). Education and support for people with intellectual disabilities in Sweden: policy and practice. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2), 116-125, doi: 10.1080/23297018.2015.1067868.
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, P., Carr, E., & Barker, K. (2014). Meta-ethnography 25 years on: Challenges and insights for synthesising a large number of qualitative studies. *BMC Medical Research Methodology*, 14, doi:10.1186/1471-2288-14-80.
- Turnbull, A. Turnbull, R., Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. 09.02.17 tarihinde [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)'den alınmıştır.
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion, *Exceptionality*, 17(4), 189-204, doi: 10.1080/09362830903231986

#### Yazarlar

#### İletişim

Araş. Gör. Gülcihan (HASANOĞLU)  
YAZÇAYIR.Özel eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) doktora öğrencisidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

Araş. Gör. Gülcihan (HASANOĞLU)  
YAZÇAYIR. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel eğitim Bölümü, 1 Eylül Kampüsü, Merkez, Uşak/Türkiye. e-mail: gulci\_h35@hotmail.com

Dr. Hasan GÜRGÜR, işitme engelli çocukların eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye, e-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr



## Summary

**Purpose and Significance.** Inclusive education -meaning that students with special needs should be educated together with their typically developing peers depending on their individual needs- has recently been on the rise as a result of ideas promoting variety, improvements in educational policies, enactment of legal regulations, and positive research findings. Turkey is not an exception in terms of the spread of inclusion practice and increasing number of qualitative and quantitative studies examining this practice. Accordingly, there are many research studies investigating the factors influential over the expansion of this practice and displaying the positive results of such a spread. Although many of the reported research endeavors mainly focus on teachers' opinions, it should be noted that these opinions have not been synthesized, and already concluded knowledge has not been compiled with a holistic approach yet. Indeed, there is a growing need to merge and synthesize the research efforts that examine the emotions, opinions, attitudes, and perceptions of teachers who bear the most significant role in inclusion practice. In this sense, a holistic and comprehensive analysis of studies focusing on teachers' opinions about inclusion practice is expected to guide future policies, regulations, and research attempts. A study to be conducted to synthesize findings of other studies investigating teachers' opinions about inclusion practice is thought to lead to generalizations about both the problems and the successful aspects of what teachers have been doing, and to producing functional and concrete suggestions with respect to improving the quality of educational and instructional processes. Additionally, concepts and metaphors distilled by those studies can be better understood, compared, and discussed via such studies. Accordingly, the aim of the present research is to examine the postgraduate theses focusing on the opinions of teachers who work in inclusion classes. As a result, the primary research question has been determined as "*What are teachers' opinions as identified by postgraduate theses examining inclusion practice between 2000 and 2017 through a qualitative approach.*"

**Methodology.** This research has focused on determining the opinions of teachers who work in inclusion classes. So, it has been designed in line with meta-ethnography in order to examine postgraduate theses employing semi-structured interview technique—a qualitative data collection tool. Being one of the qualitative research designs, meta-ethnography adopts an inductive and descriptive approach as often done by qualitative synthesis methods. It is emphasized that meta-ethnography design should be used via a precise plan to establish both scientificity and systematicity, and it is reported that 7 basic steps should be followed to manage a research through meta-ethnography design (Noblit & Hare, 1988). These steps are 1) identifying the field of interest or focal subject, 2) accessing relevant studies via a literature review, 3) reading research reports and data extraction, 4) identifying general themes and concepts, 5) comparing themes of each study and producing a new descriptive narration, 6) synthesizing (writing a new report), and 7) explaining new themes distilled from the synthesis.

**Results.** Synthesis has revealed three main themes; a) current situation of inclusion practice, b) problems in inclusion practice, and c) teachers' expectations as to improving the quality of inclusion practice. The first theme, current situation of inclusion practice, contains five other sub-themes which are positive aspects of inclusion practice from the perspectives of both typically developing children and those with special needs, adaptations, Individualized Education Program, methods, and techniques and materials. Research studies within the scope of this study have reported several problems in inclusion practice. Accordingly, problems concluded after analysis are gathered under four sub-themes: those stemming from teachers, students with special needs, parents and from the physical conditions. Teachers' expectations as to improving the quality of inclusion practice have been

identified as the last theme of the current study. Results of analyses have yielded three sub-themes which are expectations from the Ministry of National Education, from the school administration, and from the staff and other institutions.

**Discussion and Conclusion.** This research has reported teachers' opinions about how students with special needs can benefit from having the same education with typically developing students. However, teachers underlined that these benefits regard only the development of social skills. Inclusion practice is known to be beneficial not only for students with special needs, but also for typically developing children in terms of tolerance, patience, etc

Occupying a major place in inclusion practice, adaptation is emphasized and reported among findings of the studies examined in the current research. Thus, the present study has concluded adaptations as a significant theme containing several sub-themes such as those regarding the learning process, instructional programs, methods of teaching-learning, and materials. When asked to provide specific details, teachers stated that they generally simplified the concepts studied during learning-teaching process. Additionally, teachers also noted that they enlarged fonts and visual for convenience. These results distilled from the findings of the research endeavors within the scope of the current study are compatible with those of others reported in the literature as to the importance of making adaptations for students with special needs in inclusion settings. On the other hand, it should also be underpinned that teachers acknowledge the need for IEP, yet they regard it as a type of formality. Indeed, relevant literature reports that individual needs matter significantly in terms of increasing participation of students with special needs in inclusion classes, and that IEP is the major document of guidance for this goal. Another finding among those concluded about adaptation efforts by the studies under investigation is that teachers pay special attention to materials, yet they cannot prepare their own materials due to time constraints. Research reports indicate that teachers often complain about lack of technological support.

As one can see, problems experienced in inclusion practice constitute a considerable part of the current findings. The most frequently referred problem stemming from teachers is teachers' lack of knowledge about inclusion practice. Besides, teachers' opinions reported by the focal studies of this research indicate that another vital source of problems is families. In this sense, absence of cooperation among families of students with special needs is noteworthy. Literature emphasizes that parents of students with special needs bear a definitive and supportive role over their children's education, and that their cooperation with teachers is critical for the development of their own children. Families of typically developing children has been noted as another source of problem in inclusion practice. These families are reported to often complain about the student with special needs in their children's class. Moreover, physical conditions are also listed among the problems gathered under this theme. One of the problems mostly stated by the teachers who partook in the studies under inspection regards the large size of classes albeit presence of relevant laws and regulations. The sub-theme of teachers' expectations from the school administration as to improving the quality of inclusion practice hosts repetitive statements with respect to lessening and rearranging class size. At this point, it is possible to conclude that problems stemming from the lack of knowledge on part of teachers trigger a chain reaction leading to poor in-class adaptations that pile up as negative attitudes towards students with special needs.

The final theme formed by analyzing the research reports in question refers to teachers' expectations about inclusion practice. Within this theme lies three sub-themes, which are those from the Ministry of National Education (MNE), from the school administration, and from the staff and other institutions. According to the research reports, teachers expect the Ministry of National Education to enact laws and regulations, establish a closer supervision, and to employ special education specialists at schools.

However, professional development opportunities should be underlined as the most important demand of participating teachers. Another sub-theme shows that teachers also have other expectations from the school administration such as improving physical conditions and enhancing cooperation among school, teachers, and families. The fact that teachers want special education specialists to be employed at schools may be attributed to their lack of professional knowledge about how to educate students with special needs. This result is also supported by teachers' expectations for a consultation from the staff and other institutions to make some arrangements and instructional adaptations and to be systematically briefed about inclusion practice.

Lastly, it wouldn't be naive to state that a positive attitude towards inclusion practice can be concluded from the present research synthesizing the findings of studies focusing on teachers' opinions about inclusion practice. On the other hand, the quality of inclusion practice is not free from some important flaws, which overlaps with the findings of other national research efforts to a significant extent. Teachers' expectations to eliminate the current problems and improve the quality of practice also support the results of the present study. Nevertheless, findings of the focal research studies indicate that the prerequisites for the success of inclusion practice, as outlined in the opening of this article, are mostly not met. At this point, the question; "*Can we name any practice as inclusion even if it is held without necessary arrangements?*" comes to mind. It is not possible to provide a positive answer for such a question formulated at the end of the current study. Of course, teachers should not be picked up as the only source of this problem just because they are the major characters in terms of making necessary arrangements. In this respect, it is considered that the operation in universities as they graduate teacher candidates without proper training about students with special needs and inclusion practice and in Ministry of National Education (MNE) as they do not provide proper physical arrangements and conditions, and do not offer any support services. Based on these results, following suggestions can be made for universities, MNE policies, and future practice & research:

- a. Universities should cooperate with MNE to update their teacher training programs in terms of inclusion practice, variety in class, and contemporary educational approaches, and they should place more emphasis on practice rather than theory.
- b. MNE should reassess the articles about inclusion practice in the Statutory Decree on Special Education #573 and should convert them into laws after updating.
- c. MNE should immediately commence teacher development programs with a one-on-one approach for the teachers already working in the system.
- d. MNE should design professional development programs about students with special needs and inclusion practice for both the administrators and teachers.
- e. MNE should immediately improve the physical conditions in accordance with teachers' complaints.

Based on the results of this research, it should be noted that national scientific articles and postgraduate theses focusing on teachers' opinions and inclusion practice are not limited with the ones within the scope of the current research. So, one can conclude that the present condition of inclusion practice in our country has been precisely determined within the relevant literature. Therefore, another suggestion can be made as to conducting lodestar case studies in accordance with qualitative research paradigms to focus on functional solutions rather than teachers' opinions.

Based on the findings of research studies examining inclusion practice and teachers' opinions, development-centered action research should be designed in inclusion classes and schools. Again, relevant findings in the literature indicate a need to conduct action research for professional development of teachers.