

**JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCIENCES**

**ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ**

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<http://www.cybd-jcas.com>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science JCAS

Cilt 9, Sayı 1, NİSAN 2022, ISSN 2564-7490

Vol. 9, Issue 1, APRIL 2022, ISSN 2564-7490

EYUDER Adına Dergi Yöneticisi
Dr. Öğrt. Üyesi Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Asst. Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Prof. Dr. Emine BABAĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Alan Editörleri

Section Editors

Eğitim Yönetimi

Educational Administration

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Doç. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Ün.

Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Spor Bilimleri

Sports Science

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Assessment and Evaluation in Education

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Ün.

Dr. Öğr. Üyesi Gözde SIRGANCI Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. Gözde SIRGANCI Yozgat Bozok Ün.

Fen Bilgisi Eğitimi

Science Education

Doç. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Asst. Prof. Dr. Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Okul Öncesi Eğitimi

Preschool Education

Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Assoc. Prof. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Sınıf Eğitimi

Classroom Education

Doç. Dr. Behsat SAVAŞ İzmir Demokrasi Ün.

Assoc. Prof. Dr. Behsat SAVAŞ İzmir Demokrasi Ün.

Sosyoloji

Sociology

Doç. Dr. Ejder ÇELİK Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Doç. Dr. Ejder ÇELİK Yozgat Bozok Ün.

Türkçe Eğitimi

Turkish Education

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Ün.

Türkçe Dil Editörü

Turkish Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Ün.

İngilizce Dil Editörü

English Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 9, Sayı 1, NİSAN 2022, ISSN 2564-7490

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Vol.9, Issue 1, APRIL 2022, ISSN 2564-7490

Bu dergi **Türk Eğitim İndeksi, SOBIAD ve Google Akademik** veri tabanında yer almaktadır. Bu dergi 2014 yılından itibaren yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal takes place at **Turkish Education Index SOBIAD, and Google Scholar** data base.

This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Yayın Kurulu	Editorial Board
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.	Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.	Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.	Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Ün.	Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Ün.
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Ün.	Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Ün.
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.	Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Ün.	Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Ün.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Ün.	Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Ün.
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Ün.	Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Ün.
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün.	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün.
Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.	Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Ün.	Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Ün.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Ün.	Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Ün.

Sayı Hakemleri

Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR
Doç. Dr. Ramazan YİRCİ
Doç. Dr. Simge YILMAZ UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Özlem YILMAZ DEMİREL
Dr. Öğr. Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL
Dr. Öğr. Üyesi Sevim KARAOĞLU

Issue Referees

Assoc. Prof. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR
Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ
Assoc. Prof. Dr. Simge YILMAZ UYSAL
Asst. Prof. Dr. Özlem YILMAZ DEMİREL
Asst. Prof. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL
Asst. Prof. Dr. Sevim KARAOĞLU

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: cybd.jcas@gmail.com

e-Ağ/Web: <http://www.cybd-jcas.com/>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları
Arasındaki İlişkiler Örüntüsü1-15**
The Pattern of Relations Between School Efficiency, School Image, Teacher Performance and
Academic Success
Kayahan DALBUDAK, Mustafa ÖZGENEL

Derleme Makale / Review Article

- Bütünleştirmenin Tarihsel Gelişimi, Mevcut Durumu ve Yaşanan Sorunlar16-34**
Historical Development, Current Situation and Problems Related to Inclusion
Ali KURT

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli ve akademik bir dergidir. ÇYBD’de yayınlanmak üzere; öğretmenlik eğitimi, eğitim bilimleri, yönetim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında, nitel, nicel veya karma yöntemler araştırmaları ile tasarlanmış araştırma makaleleri gönderilebileceği gibi, kuramsal/kavramsal çalışmalar, yayınlanan çalışmalarla ilgili eleştiri yazıları, kitap eleştirileri, çeviri makaleler vb. de gönderilebilir. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi’nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)’un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. “Yayın Etiği”, “Araştırma Etiği” ve “Yasal/Özel izin belgesi alınması” ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir. ÇYBD, kör hakemlik süreçlerini uygulamaktadır. Makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir ve ihtiyaç halinde üçüncü hakemden görüş istenmektedir.

Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed academic journal published twice a year. To be published in JCAS, research articles designed with qualitative, quantitative or mixed methods research in the fields of teacher education, educational sciences, management sciences and social sciences as well as theoretical/conceptual studies, reviews of published studies, book reviews, translated articles can be submitted. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate". CYBD applies blind arbitration processes. The articles are sent to at least two referees and the third referee's opinion is requested in case of need.

Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü¹ Kayahan DALBUDAK², Mustafa ÖZGENEL^{2,3}

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul etkililiği, okul imajı, performans ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelemektir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler, örneklemi bu okullarda görev yapan ve küme örnekleme yöntemi ile seçilen 471 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Bilgi Formu, "Etkili Okul Öğretmen ve Yönetici Ölçeği", "Kurumsal İmaj Ölçeği" ve "İşgören Performans Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Akademik başarı olarak Maltepe ilçesindeki kamu okullarının 2020-2021 eğitim öğretim yılı Lise Geçiş Sınavı (LGS) puanları alınmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve sonrasında t testi, korelasyon analizi ve regresyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda LGS puanı ortalamasının üzerinde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin performansları ile okul etkililiği ve okul imajı algıları, LGS puanı ortalamasının altında olan okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul etkililiği ile okul imajı algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin performansları ile okul imajı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak okul etkililiği ve okul imajı ile öğretmen performansının birlikte akademik başarıyı anlamlı yordayıp yordadığı değerlendirildiğinde, sadece okul imajının akademik başarıyı anlamlı yordadığı, okul imajının öğrencilerin akademik başarılarını yordayan güçlü bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Etkili Okul, İmaj, Performans, Akademik Başarı

The Pattern of Relations Between School Efficiency, School Image, Teacher Performance and Academic Success

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship pattern between school effectiveness, school image, performance and students' academic achievement in line with teachers' opinions. The research was carried out according to the relational survey model, one of the quantitative research models. The population of the research consists of teachers working in public secondary schools in Maltepe district of Istanbul, and the sample consists of 471 teachers working in these schools and selected by cluster sampling method. The data were obtained by using the Information Form, the "Effective School Teacher and Administrator Scale", the "Corporate Image Scale" and the "Individual Performance Scale". As academic success, the 2020-2021 academic year High School Entrance Exam (HSEE-) scores of the public schools in Maltepe district were obtained. Before the analysis, it was determined that the data showed normal distribution, and then t-test, correlation analysis and regression analyze were performed. As a result of the analysis, it was seen that the performances, school effectiveness and school image perceptions of the teachers working in schools with high school entrance exam scores above the average were significantly higher than the teachers working in schools with high school entrance exam scores below the average. A high level and positive relationship were found between teachers' school effectiveness and school image perceptions. It was determined that there was a moderate and positive significant relationship between teachers' performances and school image. Finally, when the effectiveness and image of the school and the performance of the teacher were evaluated together, it was concluded that only the image of the school significantly predicted the academic achievement, and the image of the school was a strong factor that predicted the academic success of the students.

Keywords: School Effectiveness, Image, Performance, Academic Success.

Gönderim Tarihi (Received): 16.03.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 15.04.2022

¹ Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu. Tarih:28/01/2021 Sayı No:2021/01)

² Öğretmen, MEB, kayahand80@gmail.com, 0000-0003-0852-1145

³ Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, 0000-0002-7276-4865

Giriş

Eğitimin niteliğinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar “etkili okul” kavramının ortaya çıkmasına neden olurken, okullar arasındaki başarı farklarının sebeplerini belirleyerek, okulun veriminin ve performansının artırılması için gereken faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Etkili okul, okulun hedefleri ve öğrencinin eğitimsel gelişimi ile ilişkili olarak değerlendirilir ve okulun amaçlarına ulaşabilme derecesi olarak tanımlanır (Balci, 2014; Şişman, 2020). Etkili okul çalışmalarının başlangıç noktası olarak varsayılan Coleman raporu (1967), okulun birey ve toplum üzerinde pozitif etki varsayımına karşın, öğrenci başarısı üzerinde etkisinin sınırlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Dolu, 2018). Bu rapor okulların öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini tartışmaya açmıştır. Coleman ve arkadaşlarının çalışma sonuçlarını destekleyen araştırmalar olmakla birlikte (Jencks, 1972; Harbaugh, 2006), aksini ortaya koyan çalışmalar hem etkili okul akımının oluşmasına hem de etkili okulların ortak özelliklerini belirlemeye çalıştılar (Edmonds, 1979; Shoemaker & Fraser, 1981; Weber, 1971; Witte & Walsh, 1990). Araştırmalar etkili okulların ortak özelliklerini “güçlü öğretimsel liderlik, güvenli ve düzenli okul çevresi, öğrenci gelişimlerinin düzenli izlenmesi, açık ve anlaşılır hedefler, öğrenmeyi destekleyen okul iklimi, sağlıklı okul aile ilişkisi, temel becerilerin kazandırılması, karar verme süreçlerine katılım ve mesleki gelişim imkanları, öğrenme fırsatı ve etkili zaman kullanımı” olduğunu belirtmektedir (Doran, 2004; Edmonds, 1979; Lezotte, 2001; Mortimore, 1993; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995).

Etkili okulların ortak özelliklerinden biri olarak gösterilen “güvenli ve düzenli bir çevre ile aile desteğinin” gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Purkey & Smith, 1985). Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) başarılı okullarda stresten uzak, öğrenmeyi destekleyici, kurallara uyulan düzenli bir atmosferin olduğunu, güvenli ve düzenli okul ikliminin öğrenci başarısını yükselttiğini belirtir. Öğrenciler arasındaki öğrenmeyi teşvik eden davranış ve uygulamaların pekiştirilmesini gerektiğini vurgular. Araştırmalar etkili okullarda güvenli ve düzenli bir eğitim atmosferinin öğrenci başarısı için vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir (Edmonds, 1979; Lezotte, 2001; Marsden, 2005). Okulları etkili kılan özelliklerden bir diğeri de yöneticilerin davranışları ve liderlik özellikleridir. Özdemir ve Sezgin (2002), etkili okullarda yöneticilerin, öğretimsel liderlik davranışlarının önemi belirtir. Okul yöneticilerinin, öğretimsel lider olarak yüksek beklentilere sahip olması, eğitim süreçlerine katılması, öğretim faaliyetleri için kaynak yaratabilmesi, etkili iletişim ile önder olması, okulda eğitimin ne anlama geldiğine ilişkin model olması gerekliliklerini belirtmektedir. Etkili okullarda yüksek başarı beklentisi vardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin yüksek beklentilere cevap verebileceğine inanarak eğitim süreçlerini yürütürler (Lezotte, 2001). Tüm öğrencilerin öğrenebileceği bilinci ile hareket eden öğretmenler, öğrencilerinin yüksek beklentileri karşılayacaklarına inanır. Tüm öğrencilerin yüksek seviyelerde başarılı olabilmesi için temel ve ileri becerilerin öğretilmesinde gereken davranışları sergiler ve öğretim uygulamalarını gerçekleştirir (Nyagosa, Waweru, & Njuguna, 2013).

Etkili okullarda, öğrencilerin gelişimleri sık ve düzenli olarak izlenir. Öğrenci gelişimlerinin değerlendirmesi sonucunda, öğrenci performanslarının iyileştirilmesine ve öğretim programının geliştirilmesine çalışılır. Değerlendirmeler, öğrenciye geri bildirim vermek, öğrenme eksikliklerini gidermek, bir bütün olarak programı geliştirmek, eğitim öğretim sürecini görebilmek ve her öğrenciye ilişkin öğretimsel kararlar verebilmek için kullanılır (Çobanoğlu & Badavan, 2017). Etkili okulların diğer bir özelliği, okul-veli iletişiminin güçlü olması ve velilerin okulu desteklemesidir (Lezotte, 2001). Velilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımının zorluklarına karşın, sağlıklı okul veli ilişkisi, okul performansına önemli katkılar sağlar. Velilerle sağlıklı iletişimle birlikte, öğretim süreçlerinin de bir parçası olması için çalışılmalıdır (Cotton, 2000). Çubukçu ve Girmen’e (2006) göre ailelerin öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olması sebebiyle, okul aile ilişkileri yakın olan okullarda öğrenci başarısının yükseldiği ve disiplin sorunlarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca etkili okullarda veliler planlama ve karar süreçlerine dâhil edilir ve okulun misyonunu anlaması ve destek vermesi sağlanır.

Etkili okullarda, öğretmenlerin öğretim uygulamaları gerçekleştirebilmeleri ve öğrencilerin öğrenmeleri tamamlaması için gereken zaman etkin kullanılır. Öğretmenler eğitim programının uygulanması için çalışırken, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri için de fırsat yaratır (Lezotte, 2001). Okulun başarısı doğrudan etkili sınıf içi süreçlere bağlıdır. Öğretmenlerin öğrenme süreçlerini etkin ve verimli

tasarlayarak gerçekleştirmeleri gerekir. Öğretmenlerin sınıf içinde her öğrenci için yeterli öğrenme zamanı yaratması istenir (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995). Etkili bir okulda, sınıf zamanının büyük bir bölümünü tasarlanan programdaki öğretime ayırır ve öğrenciler zamanın büyük bir kısmında bütün sınıfla ya da geniş gruplarda, öğretmen rehberliğinde, planlı öğrenme faaliyetleriyle meşgul olurlar (Çobanoğlu & Badavan, 2017).

Türkiye’de etkili okullar üzerine yapılan araştırma sayısının 2000’li yıllardan itibaren giderek arttığı görülmektedir. Son yıllardaki çalışmaların etkili okul ile ilişkili olduğu düşünülen okul kültürü (Ayık, 2007), örgütsel kimlik (Çobanoğlu, 2008), akademik başarı ve hesap verilebilirlik (Günel, 2014), mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi (Keskin, 2014), liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürü (Kılıç, 2017), destekleyici liderlik ve kolektif güven (Namlı, 2017), akademik gelişim (Suna, 2018), öğrencilerin örgütsel bağlılıkları ve akademik başarı (Ergüç Şahan & Özgenel, 2021) gibi etmenlerle bağlamsal ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Okul etkililiğinin, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının dikkate alındığı (Scheerens, 2000), okul performansını da yansıttığı söylenilir. Okulun performansı, akademik başarının, merkezi sınavlar temel alındığı çalışmalarda ise okulun etkililik düzeyi ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir (Doran, 2004; Günel, 2014; Kanmaz & Uyar, 2016; Ergüç Şahan & Özgenel, 2021). Bu durum etkili okul çalışmalarındaki tartışmaların ve arayışların devam etmesine neden olmaktadır.

Bir okulun etkili okul özelliklerine sahip olmasının yanında, bu özellikleri koruması, sürekli geliştirmesi ve iyileştirmesi gerekir. Ayrıca olumlu bir imaja sahip olması etkili okul özelliklerinin geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlar. Rekabette öne geçmeyi, nitelikli öğrenci ve öğretmenleri kendisine çekmeyi amaçlayan okullar, nasıl algılandıklarını ifade eden “imajlarını” olumlu yansıtma gayreti içerisinde (Polat, 2009). Örgütsel imaj ya da kurumsal imaj olarak da ifade edebileceğimiz okul imajı, günümüzde örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve başarılı olmalarındaki önemli etkenlerdendir. Bu nedenle örgütün imajı yönetilmesi gereken ve örgütün varoluş nedenini açıklayan bir olgudur (Aksoy & Bayramoğlu, 2008). Hatch ve Schultz (1997) örgütsel imajı, örgüt ile ilgili paydaşların düşüncelerinde var olan inançlar ve duygular olarak tanımlamaktadır. Dowling (2000) insanların akıllarında oluşan örgüt ile ilgili izlenimlerin bütünü olarak belirtir. Peltekoğlu (2009), örgütsel imajı, örgütün görünümü, iletişimi ve davranışlarının toplamı olarak ifade etmektedir. Eger, Egerova, & Pisinova (2018), okul imajını öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve paydaşların okul hakkındaki tüm izlenimlerinden sentezlenen genel görünümü ve mozaik olarak tanımlar.

Olumlu bir örgütsel imaj, örgüte nitelikli çalışanların kazandırılmasına, çalışanların bağlılıklarının, motivasyonlarının ve performanslarının yükselmesine, örgütün kolay finansal destek bulmasına ve örgüte duyulan güvenin artması yoluyla rekabette öne çıkmasına yardımcı olmaktadır (Canöz, 2015). Olumsuz imaj ise örgütün ürettiği hizmet veya ürünün zaman içerisinde niteliğinin azalmasına ve toplumda hoşnutsuzluğa sebep olacaktır. Bu sebeple kamu örgütlerinin imaj yönetimi çalışmalarına önem vermeleri gereklidir (Taslak & Akın, 2005). Örgütlerin ulaşmak istedikleri noktaya gelmesinde örgütsel imaj önemli katkılar sağlar. Bu noktada eğitim örgütlerinin çekim merkezi olması ve kaliteli çıktılar verebilmesi için olumlu imaja sahip olmaları gereklidir (Polat, 2009, s. 5). Kurşun (2011) okulun imajını öğretmen ve öğrenci kalitesi, fiziki mekanlar, okul çevresi, okul atmosferi ve okulun başarısının belirlediği belirtmektedir. Kolibova (2000), okulun imajında mezun öğrencilerin ve okulun meslek edindirme niteliğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Okulun sahip olduğu imajın öğretmen ve çalışanların davranışları ve performansları üzerinde etkisi söz konusudur. Bu konuda birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin, Türkiye’de okul imajı konusunda üniversite öğrencilerinin kendi okullarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar ağırlıktadır (Cankurtaran & Özbek, 2015; Çetin, 2016; Küçüksüleymanoğlu, 2017; Polat, 2009; Şişli, 2012; Taner-Uluçay, 2012). Kamu okulları üzerine yapılan çalışmalarda ise örgütsel imajın, etik liderlik, örgütsel kimlik, örgütsel özdeşleşme, örgütsel adalet, örgütsel aidiyet, örgüt kültürü ve bağlılık kavramları ile olan ilişkisi ile veli, öğretmen ve yöneticilerin okul imajı algıları ve örgütsel imajı etkileyen faktörlerin belirlenmesi konusunda araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Bahçeci, 2009; Çobanoğlu, 2008; Duman, 2012; Gençay, 2014; Leblebici, 2016; Şahin, 2014; Şanlı & Arabacı, 2016). Küçük (2005), çalışanların örgütlerine ilişki olumlu algılarının örgütle özdeşleşmelerini ve performanslarının yükselmesini

sağladığını belirterek, insan kaynakları açısından örgütsel imajın önemine vurgu yapmaktadır. Altun ve Özgenel (2021), örgütsel imajının çalışanların örgütsel bağlılıklarının ve performanslarının önemli bir belirleyicisi olduğunu rapor etmişlerdir. Akman ve Özdemir (2018) okulun etkili olmasında nitelikli öğretmenlerin önemini vurgular ve okulun başarısında okulun sahip olduğu imajın öğretmenlerin okula sadakat duygularını pozitif etkilediğini belirtir. Okul imajının öğretmenler üzerindeki etkisinin yanında, öğrenci davranışları ve başarısı üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Küçüksüleymanoğlu (2017), üniversitenin imajı ile öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtir. Üniversitenin algılanan imajının, itibarının ve genel görünüm ile fiziksel alt yapısının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Demiröz ve Kavak (2019), öğretmenlerin okul imajına ilişkin algılarının yükseldikçe, öğrenci başarısının yükseldiğini belirtmektedir. Araştırma sonuçları okulun sahip olduğu imajın, öğretmenlerin okula karşı bağlılığını ve performanslarını olumlu etkilediğini, imajı güçlü okullarda öğrenci başarısının da yükseldiğini göstermektedir. Bununla beraber Özgenel ve Mert (2019), öğretmen performansının, okulun başarısı konusunda merkez konumda olduğunu belirtmekle birlikte öğretmen performansının okulun etkililik düzeyine önemli katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Bu açıdan öğretmen performansı okulun etkililiğinde ve başarısında önemli bir unsurdur (Sincer, 2021).

Performans, işgörenlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylemlerin ve işlemlerinin sonunda elde ettiği üründür. Bu ürün mal, hizmet veya düşünce türünden olabilir (Başaran, 1993). Satıcı (2001) çalışanların performansının sürekli değişkenlik gösterdiğini, çeşitli faktörlerden etkilendiğini ve aynı kişilerin bile zaman zaman performanslarının farklılaştığını ifade etmektedir. Öğretmen performansını etkileyen faktörler kişisel, örgütsel ve çevresel etkenler olmak üzere üç grup açıklanabilir (Darling-Hammond, 2000; Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; Hanushek, 1971; Hartzell, 2018; Hatipoğlu & Kavak, 2016). Öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi, motivasyonu ve kişilik özellikleri, kişisel etkenleri; okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, okul iklimi ve kültürü gibi yönetsel unsurlar örgütsel etkenlerin; öğretmen-veli ilişkileri, okulun fiziksel şartları, aile profili gibi unsurlar çevresel etkenleri oluşturmaktadır (Hatipoğlu & Kavak, 2016). Öğretmen performansı etkileyen önemli bir etken de yönetsel faktörlerdir. Kılıç (2019), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı sergilediği okullarda öğretmenlerin okula bağlılıklarının ve performanslarının yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin işlerine yönelik tatmin duygusunun performansları ile yakın ilişkili olduğu ve iş tatmini yüksek öğretmenlerin performanslarının da yükseldiği görülmektedir (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Yakupoğlu, 2019). Özgenel ve Aktaş (2020), okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışlarının öğretmen performansını olumsuz etkilediğini, demokratik ve iş birlikçi ve serbest bırakıcı liderlik davranışlarının öğretmen performansını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Öğretmen performansına yönelik yapılan çalışmalarda okul-veli ilişkisi, okulun fiziksel imkânları gibi çevresel unsurların etkisinin önemine vurgu yapılmaktadır. Okul kurallarına uyulan, güvenli bir öğretim ortamında öğretmenler daha iyi performans göstermesi sağlanabilir. Ailelerin destek verdiği ve eğitim süreçlerine katılım gösterdiği okullarda öğrenci başarısı ve öğretmenin veriminin yükselmesi sağlanabilir (Hatipoğlu & Kavak, 2016). Öğretmen performansında belirleyici unsurlarından biri de fiziksel unsurlardır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve motivasyonları üst düzeyde olsa bile, öğretmenler yeterli imkanlara (araç, malzeme, bina, atölye, donanım, bütçe vb.) sahip olmadıklarında, performanslarını tam olarak yansıtmaları mümkün olmayabilir (Akçakoçoğlu & Bilgin, 2016).

Okulun toplum ve birey için stratejik konumu ve önemi, okulun verimli ve etkili yönetilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle okul gelişiminde ve okul etkililiğinde rol oynayan unsurların araştırılmasına her zaman gereksinim duyulmaktadır. Literatürde okul imajı ve okul etkililiği ile öğretmen performansı ve akademik başarı arasındaki ilişki birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca velilerin nitelikli ve başarılı okul arayışı içinde olduğu, öğrencilerin bir üst öğrenime ilk kez sınavla geçecek olmaları nedeniyle okuldan beklentilerinin yükseldiği ortaokullarda, okulun etkililiğinin, öğretmenlerin performanslarının ve okulların imajının gerek okul gerekse öğrenci başarısı için etkisinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda çalışmada *kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği, okul imajı algıları ve performansları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki örüntüsünün incelenmesi amaçlanmıştır*. Mevcut çalışmanın okulun ve öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik gelişimleri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Toplumun okuldan beklentilerinin yükseldiği bu dönemde, okulun ve

öğrencilerin gelişimini etkileyen faktörlerin birbirileri ile olan ilişkisini inceleyen bu çalışma, etkili okulların oluşturulmasında, öğretmenlerin gelişiminde ve eğitim politikası üretene bilgi sağlaması açısından faydalı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği, imaj algıları ve performansları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ilişkin sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul etkililiği ve imajı ile öğretmenlerin performansları okulların başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul etkililiği, okul imajını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Okul imajı, öğretmenlerin performanslarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin performansları ile okul imajı ve okul etkililiği birlikte, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği, imaj algıları ve performansları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü incelendiğinden, araştırma nicel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, araştırma değişkenlerinin birbirileri ile olan ilişkisel seviyesini tespit etmek amacıyla tercih edilen modeldir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmanın tüm aşamaları boyunca “Araştırma ve Yayın Etiği” kurallarına uyulmuştur.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Maltepe ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan 1371 öğretmen oluşturmaktadır. 471 öğretmenden oluşan araştırmanın örnekleme, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Küme örnekleme “kendi içinde benzerlikler gösteren grupların veya alt kümelerin hepsine ulaşmak yerine zaman ve mekân açısından rastgele seçilen alt kümelerin evreni belirli bir sınırlılıkta temsil etmesini sağlayan örnekleme yöntemi” olarak belirtilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Örneklem seçiminde ilk aşamada Maltepe ilçesi LGS puanı ilçe ortalaması belirlenmiştir (LGS puan ortalaması=293 puan). Ortalama puanın üstünde ve altında kalan okullardan rastgele olarak seçilen gönüllü öğretmenler belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir. LGS puanı ilçe ortalaması üstündeki okullardan 261 öğretmen, ortalama puan altındaki okullardan 210 öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Örnek büyüklüğü belirlenirken %95 güvenilirlik düzeyi ve %5 hata oranı kriter olarak belirlenmiş, 1371 öğretmenin oluşturduğu evren büyüklüğünden, 322 öğretmenden oluşan örneklemin temsil edebileceği hesaplanmıştır (Survey System, 2021).

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 471 öğretmenden 364’ünün kadın (%77.3), 107’sinin erkek (%22.7) olduğu, 83 öğretmenin (%17.6) lisansüstü eğitim aldığı, 388 öğretmenin (%82.4) lisans eğitimine sahip olduğu, 8 yıl ve altında hizmet süresine sahip 84 öğretmen (%17.8) olduğu, 9 ile 16 yıl arasında hizmet süresine sahip 169 öğretmen (%35.9) olduğu, 17 ile 24 yıl arasında hizmet süresine sahip 144 öğretmen (%30.6) olduğu, 25 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip 74 öğretmen (%15.7) olduğu, 33 yaş ve altında 91 öğretmen (%19.3) olduğu, 34 ile 40 yaş arası 168 öğretmen (%35.7) olduğu, 41 ile 47 yaş arasında 118 öğretmen (% 25.1) olduğu, 48-54 yaş arasında 74 öğretmen (%15.7) olduğu, 55 yaş ve üstünde 20 öğretmen (% 4.2) olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kadın	364	77.3
	Erkek	107	22.7
Eğitim Durumu	Lisans	388	82.4
	Lisansüstü	83	17.6
	8 yıl ve altı	84	17.8
Hizmet Yılı	9-16 yıl	169	35.9
	17-24 yıl	144	30.6
	25 yıl ve üstü	74	15.7
	33 yaş altı	91	19.3
Yaş	34-40	168	35.7
	41-47	118	25.1
	48-54	74	15.7
	55 yaş üstü	20	4.2
Görev	Öğretmen	441	93.6
	Okul Yöneticisi	30	6.4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ilk ölçek Okul Etkililiği Öğretmen ve Yönetici Ölçeğidir. Ölçek Günay (2014) tarafından geliştirilmiştir. “Güvenli ve Düzenli Çevre, Öğretimsel Liderlik, Öğrenme Fırsatı, Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi, Veli Okul İlişkisi” olmak üzere 5 alt boyutlu ve 18 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde tasarlanmış olan ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı 0.920 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci ölçeği kurumsal imaj algısını belirlemek için Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu ve Özkaya (2006) tarafından geliştirilen Kurumsal İmaj Ölçeğidir. Ölçek 9 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Yedili likert tipinde tasarlanmış olan ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı 0.931 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek, Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen ve Çöl (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Performans Ölçeğidir. Ölçeğin bu araştırmada Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı 0.871 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla Maltepe ilçesinde yer alan kamu ortaokullarının 2020-2021 eğitim öğretim yılı Lise Geçiş Sınavı (LGS) okul ortalama puanları ilçe milli eğitim müdürlüğü aracılığı ile belirlenmiştir. Okul bazlı olarak belirlenen ortalama puanlara göre Maltepe ilçesinin LGS puanı ortalaması ise 293 puan olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Okul etkililiği, okul imajı, performans ölçeklerine ait ortalamalar ve standart sapmalar, çarpıklık ve basıklık, güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ortalamaları, Standart Sapmaları, Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Cronbach’s Alpha</i>
Okul Etkililiği	471	4.029	.434	.86	-.555	.920
Okul İmaj	471	6.024	.625	-.257	-.647	.931
Performans	471	4.300	.636	-.638	-.845	.871

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Buna göre ölçeklerin faktör ortalamaları sırasıyla incelendiğinde, okul etkililiği ($X=4.02$), okul imajı ($X= 6.02$) ve performans ise ($X=4,30$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçme araçlarına ait basıklık ve çarpıklık incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeklerin içsel tutarlılığı Cronbach’s Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda güvenilirlik kriteri olarak sıklıkla Cronbach’s Alpha katsayısının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre çıkan sonuç yaklaşık 0.70 ise “yeterli”, 0.80 ise “çok iyi”, 0.90

ve üzeri olması durumunda ise “mükemmel” olarak ifade değerlendirilmektedir. Tablo 1’e göre okul etkililiği, okul imajı ve performans ölçeklerinin Cronbach’s Alpha değerinin 0.80’den büyük olduğu ayrıca okul etkililiği ve okul imajı ölçeklerinin Cronbach’s Alpha değerinin ise 0.90’dan büyük olduğu görülmektedir. Böylece ölçeklerin güvenilirlik şartları sağlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin okul etkililiği algısı ile okul imaj ve performanslarının akademik başarıya göre anlamlı farklılıklarını gösteren bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Etkililiği, Okul İmajı ve Performans Değişkenlerinin Akademik Başarıya Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Akademik Başarı	N	X	Ss	Sd	t	p
Okul Etkililiği	Ortalama üstü (293 puan)	261	4.117	.452	469	5.068	.000
	Ortalama altı	210	3.919	.384	469		
Okul İmajı	Ortalama üstü (293 puan)	261	6.190	.591	469	6.681	.000
	Ortalama altı	210	5.819	.605	469		
Performans	Ortalama üstü (293 puan)	261	4.353	.611	469	2.011	.000
	Ortalama altı	210	4.234	.661	469		

Tablo 3’e göre öğretmenlerin okul etkililiği ($t_{(469)}=5.068, p<.05$) ve okul imajı ($t_{(469)}=6.681, p<.05$) algı düzeyleri ile performansları ($t_{(469)}=2.011, p<.05$), akademik başarıya göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. LGS ortalama puanı 293 puanın üstünde olan öğretmenlerin okul etkililiği algıları ($X=4.11$), ortalama puanın altında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarından ($X= 3.91$) daha yüksek olduğu görülmektedir. LGS ortalama puanı 293 puanın üstünde olan öğretmenlerin okul imajı algıları ($X=6.19$), ortalama puanın altında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul imajı algılarından ($X= 5.81$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. LGS ortalama puanı 293 puanın üstünde olan öğretmenlerin performansları ($X=4.35$), ortalamanın altında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin performanslarında ($X=4.23$) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Etkililiği, Okul İmajı ile Performans ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3
1-Okul Etkililiği	-		
2-Okul İmajı	.783**		
3-Performans	.411**	.456**	
4-Akademik Başarı	.221**	.289**	.092*

$p < .05^*$ - $.001^{**}$

Tablo 4’te verilen korelasyon analizine göre; öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile okul imaj algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ($r=.783, p<.01$), okul etkililiği ve performansları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.411, p<.01$), okul etkililiği ve akademik başarı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r=.221, p<.01$), okul imaj ile performans arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.456, p<.01$), okul imajı ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r=.289, p<.01$), öğretmen performansı ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ($r=.092, p<.01$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algısının ile okul imajını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Etkililiğinin Okul İmajını Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	Okul İmajı	1.483	.168		8.850	.000
Okul Etkililiği		1.127	.041	.783	27.264	.000

R= .783; R²= .613; F= 743.34; p= .000

Tablo 5'e göre okul etkililiği, okul imajının anlamlı yordayıcısıdır (R=.783; R²=.613; p<.001). Okul etkililiği, okul imajındaki toplam varyansın %61'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okulların etkililiği arttıkça okul imajı da olumlu yönde artmaktadır.

Okul imajının, öğretmen performansını yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul İmajının Öğretmen Performansını Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Bağımsız Değişken	Bağımsız değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	Öğretmen	4.097	.175		23.355	.000
Okul İmajı	performansı	.448	.040	.456	11.109	.000

R= .456; R²=.208; F=123.407; p=.000

Tablo 6'ya göre okul imajı, öğretmen performansının anlamlı yordayıcısıdır (R= .456; R²= .208; p<.05). Okul imajı, öğretmen performansı değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır. Okul imajının, öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul imajına ilişki algıları yükseldikçe, öğretmen performansı da yükselmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiği ve okul imajı algıları ile performanslarının birlikte, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Etkililiği ve İmajı ile Öğretmen Performansının Birlikte Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	β	t	df	p
Sabit		226.337	11.752		19.258		.000
Okul Etkililiği	Akademik	-.346	4.220	-.006	-.006	467	.935
Performans	Başarı	-2.000	2.013	-.050	-.994	467	.321
Okul İmajı		12.951	3.003	.316	4.313	467	.000

R= .292; Ad. R²= .079; F: 14.518; p<.05

Tablo 7 incelendiğinde regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (F_(3,467)=14.518 ve p<.005). Ayrıca modele giren bağımsız değişkenler arasındaki çoklu doğrusallık olup olmadığını kontrol amacı ile VIF değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait VIF değerlerinin 10'un altında olması sebebiyle modelde çoklu doğrusallık olmadığı sonucuna varılmıştır. Genel olarak VIF değerinin 10'dan büyük olması durumunda çoklu doğrusallık sorunu olacağı vurgulanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Öğretmenlerin okul etkililiği ve okul imajı algıları ile performanslarının birlikte, akademik başarıyı yordama gücü değerlendirildiğinde; okul etkililiği ve öğretmen performansı değişkenleri, akademik başarıyı anlamlı yordamamaktadır (p>.05). Okul imajının ise akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (p<.05, β =.316, $t_{(467)}=4.313$). Regresyon modeli (R=.292; Adjusted R²=.079; F_(3,467)=14.518; p<.005) akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %8'ini açıklamaktadır. Okul imajı arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği ve okul imajı algıları ile performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; ilk bulgu akademik başarıya göre öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğudur. Akademik başarının göstergelerinden biri olan LGS puanı Maltepe ilçesi 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilçe ortalamasının üstünde olan okulların okul etkililiği algı düzeyi, ortalamasının altında olanlara göre daha yüksektir. Townsend (2007), etkili okulun önemli bir özelliğinin güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olması olarak belirtir. Etkili okullarda öğrenmeyi destekleyen, öğrenci ve öğretmenleri fiziksel ve psikolojik zararlardan koruyan, okul kurallarına riayet edilen bir iklim olduğunu vurgular. Okullar arasındaki bu farklılıkların, okulun bulunduğu çevre ile veli okul ilişkilerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Okulların buldukları sosyoekonomik çevrenin, okulun bakımının, güvenliğinin öğrenci ve aile profiline, disiplin problemlerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda okul-aile ilişkilerinin zayıf olmasının sonucu olarak okulun ders dışı faaliyetlerinin azlığı, okulun finansal gücünü zayıflaması, ailelerin öğrencileri ile ilgili sorunları çözmek konusunda okul ile iş birliği yapmamasının sonucu olarak okul etkililiği algısı farklılaşabilir.

Maltepe ilçesi LGS puanı ilçe ortalamasına göre öğretmenlerin okul imajı algı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. LGS puanı ilçe ortalamasının üstünde olan okulların imaj düzeyleri, LGS puanı ilçe ortalamasının altında olanlara göre daha yüksektir. Örgüt olarak okulun imajını birçok farklı unsur etkilemektedir. Kurşun (2011) okulun imajını öğretmen ve öğrenci kalitesi, fiziki mekânlar , okul çevresi, okul atmosferi ve okulun başarısının belirlediği belirtmektedir. Okullar arası farklılığın bina, tesis ve atölye gibi okulun fiziksel imkânları , öğrenci ve aile profili, okulun ders dışı etkinliklerinin çeşitliliği, üretilen sosyal sorumluluk projeleri, yöneticilerin iletişim becerilerinin okul imajının farklı algılanmasına sebep olduğu düşünülebilir. LGS puanı ilçe ortalamasına göre öğretmenlerin performans düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. LGS puanı ilçe ortalamasının üstünde olan okullarda öğretmen performansı algısı, akademik başarıları ortalamasının altında olanlara göre daha yüksektir. Bu bulgu LGS puanı ilçe ortalaması altında kalan okullardaki sorunların, öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını olumsuz etkilemesi sonucu olarak sorunlara çözüm üretme ve okula gelme isteklerini azalttığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre okul etkililiği ile okul imajı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü, öğretmen performansı ile orta düzeyde ve pozitif yönlü, akademik başarı ile arasında ise çok düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiğinin merkezi sınav puanları baz alınarak akademik başarı üzerine etkilerini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Kanmaz ve Uyar (2016) etkili okulun öğrenci başarısı (TEOG Sınav puanı) üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, okul etkililiği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Günal (2014) çalışmada, okulun etkililik düzeyi ile öğrenci başarısının anlamlı ilişki içinde olduğunu, ancak 8.sınıf öğrencilerinin merkezi sınav puanları ile okulun etkililik düzeyi arasında sadece okul-veli ilişkileri ve güvenli ve düzenli çevre boyutlarının anlamlı ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Doran (2004) çalışmada standart testler ve merkezi sınav sonuçları ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarda farklı sonuçlar olmasıyla beraber bu araştırma sonucu okul etkililiği ile akademik başarı arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul imajı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Demiröz (2014) örgütsel imaj ve öğrenci başarısını incelediği çalışmada okulun örgütsel imajının, “çalışma ortamı”, “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal sorumluluk”, “yönetim kalitesi” alt boyutları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu, öğretmenlerin okullarının imajına ilişkin algıları güçlendikçe, öğrencilerin okul başarılarının da pozitif yönde arttığını tespit etmiştir. Taşlıyan, Paksoy ve Hırlak (2013), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, üniversitenin imajı ile öğrenci başarısı arasında düşük düzeyde pozitif ilişki belirlemiştir. Küçüksüleymanoğlu (2017), üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını ile okul imajının alt boyutlarından fiziksel alt yapı, sağlanan hizmetler, itibar ve tanınması arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızı destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları, okul imajı ile akademik

başarı arasında anlamlı ilişki bulunduğu göstermektedir. Aynı zamanda araştırmada akademik başarı ile öğretmen performansı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmen performansı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu rapor eden birçok araştırma bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Fong-Yee & Normore, 2013; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Sanders & River, 1996). Eğitim kavramının ana ögesi olarak öğretmenlerin, öğrenci gelişimi ve akademik başarı üzerinde etkisiz olma ihtimali düşünülemez. Ancak eğitim ve öğretim faaliyetleri birçok farklı faktörden etkilenmektedir. Diğer faktörlerin etkisi düşünülmeden öğretmen performansının tek unsur olarak değerlendirmek yanıltıcı olabilir. Bu araştırma bulgularına göre öğretmen performansı ile akademik başarı arasında düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Ancak araştırmada akademik başarı olarak ele aldığımız değişken, okulun lise geçiş sınav not ortalamasıdır. Merkezi sınava dayalı öğrenci gelişimine ve akademik düzeyine ilişkin bilgi objektif değerlendirme ölçütü olmasına karşılık, öğretmen performansı gibi geniş yelpazede incelenmesi gereken bir kavram için yeterli bilgiyi sağlamıyor olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre okul etkililiğinin, okul imajını olumlu yönde etkilemesidir. Literatürde okul etkililiğinin, okulun imajı ile ilişkisini inceleyen çalışma sayısının çok az olduğu görülmektedir. Çobanoğlu'nun (2008) ilköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik ilişkisini incelediği çalışmasında, okulun etkililik seviyesi yükseldikçe, öğretmenlerin okul dışındaki kişilerin okul hakkındaki düşüncelerinin (algılanan dış imajın çekiciliği) pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkili okulların çıktılarının kalitesinin yüksek olması söz konusudur ve bu örgütün hedef kitlesinin memnuniyet düzeyinin yükselmesi sonucunda örgütün imajının olumlu yönde gelişmesine yol açacağı düşünülebilir. Aynı zamanda Peltekoğlu (2009), örgüt imajının, örgütün davranışı, iletişimi ve görünümünün toplamı olduğunu belirtmektedir. Örgütün yaptıkları, söyledikleri ve yansıttıklarının hedef kitlenin algılarını etkilediği söylenebilir. Okulun etkililiğini ise öğretmenlerin sınıf içi ve dışı sergiledikleri performansı, yöneticilerin liderlik özellikleri ve performansı, iletişim becerileri, sınıf büyüklüğü, fiziksel etkileyebilir. Bu nedenle okulun etkili olması sağlayan faktörlerin aynı zamanda okulun imajını da etkileyebileceği düşünülebilir. Araştırma bulguları, okul etkililiği ile okul imajının yakından ilişkili olduğunu da göstermektedir.

Araştırmada okul imajı ve öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki bulunduğu, aynı zamanda okul imajının, öğretmen performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Altun ve Özgenel (2021) çalışmalarında örgütsel imajın performans üzerinde pozitif yönde ve önemli etkisi olduğunu rapor etmişlerdir. Ayrıca örgütsel imaj açısından Dhir ve Shukla (2019), Hindistan'da farklı sektörler üzerinde yaptığı çalışmada örgütsel imaj ile çalışan performansı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Altun ve Özgenel'e (2021) göre örgütsel imajın, çalışanların örgüte bağlılığını etkilemesi söz konusudur. Bununla birlikte, Şanlı ve Arabacı (2016), örgütsel imaj ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğunu, imajın, örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Okul imajının öğrencilerin okula bağlılığını olumlu etkilediği, okul imajı doğrultusunda hedeflere ulaşmak için daha çok çaba sarf edebilecekleri düşünülebilir. Ayrıca Ergüç Şahan ve Özgenel (2021), okul etkililiğinin, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Okula bağlılıkları artan öğretmenlerin performanslarının ve öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği düşünülebilir.

Araştırmada ulaşılan son bulguya göre, öğretmenlerin okul etkililiği ve okul imaj algıları ile performanslarının birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama gücü değerlendirildiğinde, okul etkililiği ve öğretmen performansının akademik başarı üzerindeki ilişkinin ve etkinin anlamsızlaştığı, okul imajının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Literatürde, öğretmenlerin okul etkililiği, imaj algıları ve performansının birlikte, akademik başarıyı yordama durumuna ilişkin çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak bu kavramların akademik başarı üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Demiröz & Kavak, 2019; Günel, 2014). Marzano (2003), öğrenci başarısının izlenmesinde yapılan hatalardan birinin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanılan sınav sonuçları olduğunu belirtir. Öğrencilerin gelişimleri izlenirken bölgesel değerlendirmeleri dolaylı değerlendirme, okul içinde yapılan değerlendirmeleri doğrudan değerlendirme olarak belirtmektedir. Dolaylı değerlendirmelerin öğrenci gelişimi hakkında doğru bilgiler sağlamayabileceğini, doğrudan değerlendirmelerin daha sağlıklı sonuçlar vereceğini belirtmektedir. Bununla birlikte okul imajının

yüksek olduğu okulların başarılı öğrencileri kendilerine çektiği, okul kayıt bölgesinde olmayan ailelerin çocuklarını okul imajı olumlu ve yüksek olan okullara kaydettirdiği söylenebilir. Aynı zamanda örgütsel imajı yüksek okulların, okula nitelikli öğretmenleri ve başarılı öğrencileri kazandırması söz konusudur. Nitelikli öğretmenlerin ve başarılı öğrencileri yüksek performans gösterebileceği söylenebilir.

Okulun gelişimine önemli etkileri olduğu düşünülen faktörlerin birbirleri olan ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, okul imajının gerek okul gerekse öğretmen ve öğrenciler için güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin, okullarının imajını güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Okul imajının, okul ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin farklı değişkenlerle birlikte incelenmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda okulların etkililiğinde önemli rol oynayan öğretmen performansının değerlendirilmesine, geliştirilmesine, izlenmesine ve iyileştirilmesine yönelik politikaların hayata geçirilmesi eğitim sistemimizin başarısı açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akçakoce, A., ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akman, Y., ve Özdemir, M. (2018). Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 44(198),1-16.
- Aksoy, R., ve Bayramoğlu, V. (2008). Sağlık işletmeleri için kurumsal imajın temel belirleyicileri: Tüketici değerlemeleri. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 85-96.
- Altun, E., ve Özgenel, M. (2021). Örgütsel imajın örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi: üniversite çalışanları üzerine bir inceleme. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2).
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkili okul arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Büyükgoze, H., ve Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cankurtaran, T., Özbek, O. (2015). Öğrenci algılarına göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının kurumsal imajı. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1-14.
- Canöz, N. (2015). *Hizmet sektöründe kurumsal imaj algısı*. Konya: Palet yayınları.
- Coleman, J. S. (1967). *Equality of educational opportunity, Reconsidered*.
- Cotton, K. (2000). The schooling practices that matter most. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469234.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çetin, U. O. (2016). *Üniversitelerde iç paydaşların örgütsel imaj algısı: Hacettepe Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

Çobanoğlu, F., ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.

Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş, (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 122-136.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, (8)1.

Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demiröz, S., ve Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-246.

Dhir, S., and Shukla, A. (2019). Role of organizational image in employee engagement and performance. *Benchmarking: An International Journal*, 25(3), 971-989.

Dolu, A. (2018). 2015 PISA sonuçları aracılığıyla Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin matematiksel analizi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 23(3), 923-935.

Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American-style international schools* (Unpublished doctoral dissertation). Central Florida Üniversitesi, Florida.

Dowling, G. (2000). *Creating corporate reputations: Identity, image and performance: Identity, image and performance*. OUP Oxford.

Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 1524.

Eger, L., Egerova, D., and Pisinova, M. (2018). Assessment of school image. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 97-122.

Erdoğan, B. Z., Develioğlu, K., Gönüllüoğlu, S., ve Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanışı üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 55-76.

Ergüç Şahan, B. ve Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Education Science*, 27(8), 86-103

Fong-Yee, D., and Normore, A. H. (2013). The impact of quality teachers on student achievement. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054 & context=sferc>

Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Greenwald, R., Hedges, L. V., and Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61(2), 280-288.

Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

- Harbaugh, R. J. (2006). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Immaculata College.
- Hartzell, L. (2018). *Teacher-student relationships and school effectiveness* (Doktora Tezi). Point Park University.
- Hatch, M. J., and Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365.
- Hatipoğlu, A., ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *ITOBİAD: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034.
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*.
- Kanmaz, A., ve Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, F. (2017). *Bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlikleri kurum etkililiği ve kurum kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kirkman, B. L., and Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.
- Kolibova, H. (2000). Image of an educational institute. *School of Business Administration in Karviná Department of Social Science. Silesian University in Opava*, 578-582.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçük, F. (2005). Kurum imajı açısından kurumsal iletişim. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 45-52.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2017). Yükseköğretim öğrencilerinin örgütsel imaj algıları. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 10 (20), 2667-2673.
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen algularına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mevlâna Üniversitesi, Konya.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective school's movement. Okemos, MI: Effective Schools Products. <https://effectiveschools.com> [16 Aralık 2021 tarihinde ziyaret edildi.]
- Marsden, D. B. (2005). *Relations between teacher perceptions of safe and orderly environment and student achievement among ten better performing, high-poverty schools in one Southern California Elementary School District* (Doctoral dissertation). Pepperdine University.
- Marzano, R. J. (2003). *Using data: Two wrongs and a right*. Educational leadership.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School effectiveness and school improvement*, 4(4), 290-310.
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

Nyagosa, P. O., Waweru, S. N., and Njuguna, F. W. (2013). Factors influencing academic achievement in public secondary schools in Central Kenya: An effective schools' perspective. *Educational Research International*, 2(2), 174-184.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 266-281.

Özgenel, M., ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.

Özgenel, M., ve Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434.

Peltekoğlu, F. B. (2009). *Halkla ilişkiler nedir?* (6.baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Polat, S. (2009, Mayıs). Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi: örgütsel imajın öncülleri ve çıktıları. *The First International Congress of Educational Research Presentations*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Mayıs 1-3, 1-17.

Purkey, S. C. and Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 3.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Sammons, P., Hillman, J., and Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools a review of school effectiveness research. For the office for standards in education. *Submitted to School Effectiveness and School Improvement Journal*. <https://eric.ed.gov/?id=ED389826>

Sanders, W. L., and Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.3738&rep=rep1&type=pdf>

Satıcı, Ö. (2001). *Kültürün ülkemiz kamu çalışanlarının performansına ve kamu örgütlerinin işleyişine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Fundamentals of Education Planning, No.68, Paris: IIEP-UNESCO.

Shoemaker, J., & Fraser, H. W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *The Phi Delta Kappan*, 63(3), 178-182.

Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Suna, H. E. (2018). *Okul etkililiğinin farklı modellere göre belirlenen akademik gelişimle ilişkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Survey System. (2021, 4 Mayıs). Erişim Adresi: <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Şanlı, Ö., ve Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education Sciences*, 11(3), 126-152.

Şişli, G. (2012). *Kurum kültürü ve kurumsal imaj ilişkisi devlet ve vakıf üniversiteleri üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (5.Baskı). Ankara: Pegem.

Taner-Uluçay, D. M. (2012). *Yaşar Üniversitesi kurumsal imajının üniversitenin farklı paydaş grupları tarafından algılanışı*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Taslak, S. ve Akın, M. (2005). Örgüt imajı üzerinde etkili olan faktörlere yönelik bir araştırma: Yozgat İli Emniyet Müdürlüğü Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 263-294.

Dalbudak, K. & Özgenel, M. (2022). The pattern of relations between school efficiency, school image, teacher performance and academic success. *Journal of Contemporary Administrative Science*, 9(1), 1-15.

Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

Taşlıyan, M., Paksoy, H. M., ve Hırlak, B. (2013). Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 775-805.

Townsend, T. (2007). 20 years of ICSEI: The impact of school effectiveness and school improvement on school reform. *International handbook of school effectiveness and improvement* (3-26). Springer, Dordrecht.

Weber, G. (1971). *Inn & city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Witte, J. F., and Walsh, D. J. (1990). A systematic test of the effective schools model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 188-212.

Yakupoglu, A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin çalışma performanslarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Beyan: “Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 28/01/2021 tarih ve 2021/01 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Bütünleştirmenin Tarihsel Gelişimi, Mevcut Durumu ve Yaşanan Sorunlar¹

Ali KURT²

Öz

Dünyada ve Türkiye’de bütünleştirmeye doğru haklı bir ilerleyişin farklı sebeplerle meydana geldiği görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere çeşitli katkılarının bulunmasının yanında bir grubun eğitim dışında tutulmasının etik açıdan da uygun olmayacağı düşünüldüğünde bütünleştirmenin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve dünyada bütünleştirmeye doğru giden bu yolun aydınlatılması ve Türkiye’deki mevcut durumun ve yaşanan sorunların tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada sırası ile bütünleştirmenin dünyadaki ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi ele alınmış, ardından Türkiye’deki mevcut durumuna ve yaşanan sorunlara ışık tutulmuştur. Son olarak da önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma derleme niteliğinde bir çalışmadır. Çalışma sonucunda dünyada özel eğitimin ayrı kurumlarda verilen eğitim ile başladığı, daha sonra çeşitli tetikleyici olayların da etkisiyle genel eğitim okullarında açılan özel alt sınıflar, normalleşme ve kaynaştırma, son olarak da bütünleştirme şeklinde geliştiği belirlenmiştir. Türkiye açısından değerlendirildiğinde ise bütünleştirmeye doğru giden bu yolun benzerlikler taşıdığı ancak Türkiye’nin henüz bütünleştirme düzeyine ulaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut durumda Türkiye’nin kaynaştırma düzeyinde olduğu düşünülürse, Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %74’ünün kaynaştırma ortamında eğitim aldığı ve var olan kaynaştırma uygulamalarının tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma şeklinde yürütüldüğü ortaya konulmuştur. Bunun yanında Türkiye’de uygulanmakta olan kaynaştırmaya yönelik geçmişteki birtakım sorunların hâlâ devam ettiği, öğretmen yeterlikleri konusunda ise kaynaştırma düzeyinde olumlu bir tablonun olmasına karşın bütünleştirme uygulamaları açısından aynı olumlu tablodan söz edilemeyeceği ifade edilebilir. Bu araştırmanın alanyazında kaynaştırmadan bir sonraki varış noktası olarak kabul edilen bütünleştirmeyi ele alması sebebiyle alanyazına yeni bir bakış getirerek özellikle bütünleştirme felsefesi temelinde yeni çalışmaların yapılmasında tetikleyici bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Bütünleştirme, Kaynaştırma, Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Bireyler

Historical Development, Current Situation and Problems Related to Inclusion

Abstract

It is seen that a right progress towards inclusion in the world and in Turkey has occurred for different reasons. In addition to making various contributions to individuals with special needs, it can be said that inclusion has become a necessity when it is considered that excluding a group from education wouldn't be appropriate in terms of ethics. The aim of this study is to illuminate this path towards inclusion in Turkey and the world, and to discuss the current situation and problems in Turkey. For this purpose, in this study, the historical development of inclusion in the world and in Turkey, respectively, was discussed, and then the current situation in Turkey and the problems experienced were shed light on. Finally, recommendations were given. This study is a review-type study. As a result of the study, it was determined that special education in the world started with the education given in separate institutions, and then with the effect of various triggering events, private subclasses opened in general education schools, normalization and mainstream, and lastly developed as inclusion. When evaluated from the perspective of Turkey, it has been concluded that this path towards inclusion has similarities, but Turkey has not yet reached the level of inclusion. Also, considering that Turkey is at the level of inclusion in the current situation, it has been revealed that approximately 74% of the students with special needs in Turkey receive education in the mainstream environment and the existing mainstream practices are carried out as full-time, part-time and reverse mainstream. In addition, it can be stated that some problems in the past regarding mainstream, which is currently being implemented in Turkey, still continue, and although there is a positive picture regarding mainstream education in terms of teacher competencies, the same positive perspective cannot be mentioned in terms of inclusion practices. It is thought that this research will play a triggering role in new studies, especially on the

Gönderim Tarihi (Received): 27.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 22.04.2022

¹ Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

¹ Bu çalışmanın özeti 2. Uluslararası Toplumsal Araştırmalar Kongresi bünyesindeki Eğitim Bilimleri Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur, 4-6 Mart 2022, Erzurum.

² Yüksek lisans öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, alikurt0009@gmail.com, 0000-0002-3256-3065

Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.

basis of inclusion philosophy, by bringing a new perspective to the literature, since it deals with inclusion, which is accepted as the next destination after mainstream in the literature.

Keywords: *Inclusion, Mainstream, Special Education, Individuals with Special Needs*

Giriş

Özel eğitimin tarihsel süreç içerisinde sürekli gelişerek evrildiği söylenebilir. Öyle ki özel eğitim alanyazınında kaynaştırmadan sonra bütünleştirmenin tartışılmaya başlandığı ve çeşitli sebeplerle birçok ülkenin bütünleştirmeye doğru yöneldiği ifade edilebilir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu sebepler arasında siyaset, eğitim ve sosyoloji alanlarındaki tarihsel gelişmelere dayalı olarak kapsayıcı eğitim fikrinin ortaya çıkması gösterilmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Hansen (2012) ise kapsayıcı eğitim fikrinin ortaya çıkmasını ve benimsenmesini sağlayan sebepleri şu şekilde sıralamıştır: Mevcut özel eğitim olanaklarının istenen etkide olmaması, özel gereksinimli çocukların sayısında sürekli bir artışın olması ve özel gereksinimli çocukların sayısındaki bu sürekli artıştan dolayı onların eğitimi için yapılacak harcamaların da artması.

Bununla birlikte Türkiye ise birçok uluslararası sözleşmeye ya da girişime taraf ülke konumundadır (Azarkan & Benzer, 2018; Dede, 1996; United Nations, 1948). Bu da Türkiye’de de kaynaştırmanın bütünleştirmeye doğru evrileceğini destekler niteliktedir. Diğer yandan mevcut durumda Türkiye için henüz bütünleştirmeye yönelik herhangi bir adımın olmadığı ve bütünleştirme kavramının dahi tam olarak ortaya koyulmadığı görülmektedir (Keser & Düzkanar, 2019). Uluslararası alanyazında kaynaştırma ve bütünleştirmenin ayrı kavramlar olarak ele alındığı; ancak Türkiye’de bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı belirtilmektedir (Diken & Batu, 2010). Oysa Keser ve Düzkanar (2019) bu kavramların farklı kavramlar olduğuna ve bütünleştirmenin kaynaştırmayı da içerisine alan şemsiye bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir.

Alanyazında bütünleştirmenin pek çok faydasının olduğuna işaret edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile bütünleştirilmesi; onların sosyalleşmesi, normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmesi ve onlara akranlarının davranışlarını taklit edebilme fırsatı sağlaması yönüyle önemli görülmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Ayrıca Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine bağlı olarak her bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için sıralı olarak ve birbirinin önkoşulu olan belli gereksinimleri karşılaması gerektiği ve bu gereksinimlerden birinin ise ait olma gereksinimi olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda özel gereksinimli bireylerin de akranları ile bütünleştirilmesinin sağlanması, onların ait olma gereksinimlerini karşılamalarına ve buna bağlı olarak da kendini gerçekleştirme yolunda daha üst gereksinimlerini karşılamalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Ait olma gereksiniminin karşılanması ile öğrencilerin motivasyonunun, okula katılımının ve harcadığı çabayı ifade eden okul davranışının ve dolayısıyla da akademik başarısının olumlu yönde etkilenebileceğine vurgu yapılmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerin sosyal yeterliğinin artması, psikolojik iyi oluş, akademik özgüven, iyimserlik, kendini gerçekleştirme gibi olumlu duyuşsal çıktılar ile de bağlantılı olabileceği ifade edilmektedir (Prince & Hadwin, 2013). Öyle ki, Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG, 2011a) hazırlanmış olduğu raporda, bir sınıf öğretmenin destek eğitim verdiği öğrenciler ile proje hazırladığı ve bu projenin ilk 18 proje içerisine girdiğinden söz edilmiştir. Ancak bu durumun öğretmen için kolay olmadığına, öncelikle öğrencilerini başarabileceklerine inandırdığına ve sonrasında çalışmaların yapılmasıyla bir derecenin elde edildiğine yer verilmiştir. Ayrıca bu yarışmadan olumlu sonuçların alınmasıyla öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerin onlara bakış açılarının değiştiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koymaları için bütünleştirmenin bir zorunluluk haline geldiği belirtilmektedir (Burckhart & Jager, 2017). Bunun yanında tüm bu olumlu sonuçlara karşın bir grup ya da zümrenin eğitim dışında tutulmasının etik yönü de düşünülmelidir. Özellikle Stephen Hawking gibi örneklerin de olduğu dikkate alınırsa bütünleştirmeye doğru gidişin haklı çabasına anlam yüklenebilir. Başka bir deyişle, bütünleştirmede nispeten daha ağır düzeyde yetersizlik durumlarında bile zorlayıcı birtakım sebepler dışında tüm özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve potansiyelinin açığa çıkarılması söz konusudur (Dede, 1996). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve dünyada bütünleştirmeye doğru giden bu yolun aydınlatılması ve Türkiye’deki mevcut durumun ve yaşanan sorunların tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada öncelikle bütünleştirmenin dünyadaki tarihsel gelişimi, ardından Türkiye’deki tarihsel gelişimi ele alınmış ve sonrasında ise Türkiye’deki mevcut durumuna ve yaşanan sorunlara değinilmiştir. Son olarak da önerilerde bulunulmuştur.

Dünyadaki Tarihsel Gelişimi: Ayrıştırılmadan Bütünleştirmeye

Dünyada özel eğitimin ayrı kurumlarda verilen eğitim ile başladığı daha sonra çeşitli tetikleyici olayların da etkisiyle genel eğitim okullarında açılan özel alt sınıflar, normalleşme ve kaynaştırma, son olarak da bütünleştirme şeklinde geliştiği ifade edilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu bölümde dünyada bütünleştirmenin gelişimine ve bunu tetikleyen bazı önemli olaylara yer verilmiştir.

İlk çağlarda özel gereksinimli bireylerden onların dış görünüşleri veya davranış farklılıkları sebebiyle içlerine cin/şeytan kaçtığı belirtilerek uzaklaşmış ve ihmal ya da istismara maruz kalmışlardır (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Hristiyanlık ile birlikte kiliseler tarafından özel gereksinimli bireyler korunarak onlara acıma duygusu ile yaklaşılmaya başlanmıştır. Ancak yine de özel gereksinimli bir insanın olamayacağı ya da cadı olduğuna dair inanışların hâlâ o dönemlerde de varlığını sürdürdüğüne dikkat çekilmektedir (akt. Sucuoğlu & Kargın, 2008; Gearheart, Weishahn, & Gearheart, 1996). Bu dönemlerde özel gereksinimli bireylerin eğitiminin söz konusu olmadığı ve daha çok bu bireylerin görmezden gelindiği ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilk olarak bazı istisnai durumlar hariç 16. yüzyılda başlanmıştır (Özsoy, 2002b). Francisco, Hartman & Wang (2020) bu fikrin –özel gereksinimli bireyleri eğitme- Avrupa'dan başlayarak ABD'ye doğru geldiğini ifade etmektedir. Fransa'da 1760'ta, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ise 1817 yılında işitme yetersizliği olan bireylere eğitim ve bakım için okullar açılmıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Bakım ve rehabiliteye dayalı bu okullar 1800'lü yıllarda tıp alanındaki gelişmelerle birlikte özel gereksinimli bireyleri hasta bireyler olarak değerlendiren, onlardan ziyade yetersizliklerine odaklanan ve bu yetersizliklere yönelik çeşitli tedaviler öneren tıbbi model ile ilişkilendirilmektedir (Pakkan, 2021). Özellikle Avrupa'da Jean Marc Gaspard Itard tarafından yapılan çalışmaların 19. yüzyılın başlarında ön plana çıktığı belirtilmektedir. Itard, ormanda bulunan Victor isimli hiçbir şey bilmeyen ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan 12 yaşındaki çocuğun eğitimini üstlenerek 1828'de ergenlik çağına gelip ölüncüye kadar bu çocuk üzerinde çeşitli çalışmalar yapmıştır. Victor'un ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunması sebebi ile Itard'ın başarısız olacağı düşünülmüş ancak yaptığı çalışmalarla çocuğun çok sayıda davranışını norma yaklaştırmıştır. Bu durum özellikle özel gereksinimli bireylerin de eğitilebileceği fikrinin oluşması anlamında önemli görülmektedir (Eripek, 2002).

1900-1960'larda genel olarak özel gereksinimli bireylerin ayrı okullarda ya da özel eğitim sınıflarında eğitim alabileceği anlayışının hâkim olmasından dolayı çeşitli yetersizlik grupları için açılan okulların bu hâkim görüş temeline dayandığı ifade edilmektedir. Ancak bu dönemde çok sığ kalsa da kaynaştırma uygulamalarının da zemininin hazırlandığından söz edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ilk örneğin 1913 yılında görme yetersizliği olan bireylere yönelik olarak başlatılan yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Bir başka ilerleme de İngiltere'de 1928'de özel eğitim ve genel eğitimin birlikte yapılmasının vurgulanması ve 1944 yasası ve 1945 yönetmelikleri ile uygun durumdaki özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında akranları ile birlikte eğitim almasının yasallaştırılmasıdır (Lindsay, 2003).

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim almalarına doğru gelişen sürecin en önemli etmenlerinden birisinin de uluslararası sözleşmeler ya da girişimler olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi olan “*Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*” birçok ülke ve Türkiye tarafından 1948 yılında kabul edilmiştir. Bu bildirin 26. maddesi şu ifadeleri içermektedir: “*Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlk öğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır*” (United Nations, 1948, s. 6). Bu ifadeler ek olarak bildiri içerisinde özgürlük ve eşitlik vurgusunun pek çok maddede de yapıldığına dikkat çekilmektedir (Levent, 2011). Bu bildiri erken dönemde eşitlik vurgusu yapması yönüyle normalleşme fikrinin ortaya çıkması açısından önemli görülmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020).

Kaynaştırmada en hızlı ve radikal gelişmelerin 1960 ve sonrasında meydana geldiğinden söz edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). 1968'de davranışları anlamaya yönelik bilimsel bir yaklaşım olan Uygulamalı Davranış Analizi'nin (UDA) önemi artmıştır. UDA ile özel gereksinimli bireylerin

problem davranışlarına alternatif bir bakış açısı getirilerek eğitimlerinde önemli bir dönüm noktasının yaşandığı ifade edilmiştir. Özellikle Lovaas'ın otizmlilerle çocuklarla yapmış olduğu çalışmalar, bu çocuklara uygun müdahalelerin yapılmasıyla, bu çocukların toplum yaşamına ve hatta genel eğitim sınıflarına dâhil olabileceğini göstermesi yönüyle önemli bir kilometre taşı olarak değerlendirilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Ardından 1969 yılında Bengt Nirje tarafından “normalleşme” terimi ortaya atılmıştır. Bu terimin özel gereksinimli bireylere yönelik programların ve toplumun bakış açısının geliştirmesi anlamında büyük bir etki yarattığına dikkat çekilmektedir (Perrin & Nirje, 1985). 1970'lere gelindiğinde ise okullar daha hümanist bir yaklaşımı benimsemiş ve normalleşme fikri egemen olmaya başlamıştır (Winzer, 1993). Aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerine odaklanarak onları hasta bireyler olarak ele alan tıbbi model önemini yitirerek, 1970'lerde özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden ziyade içinde bulunduğu çevreye odaklanan sosyal model gündeme gelmiştir (Pakkan, 2021). Bununla birlikte dünyanın çeşitli bölgelerinde –özellikle ABD’de- aileler ve uzmanlar ayrıştırmış eğitime itiraz ederek davalar açmışlar ve mücadele etmişlerdir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu yapılan mücadeleler sonucunda kaynaştırma uygulamalarının 1970’li yıllardan beri birçok ülkede benimsendiğine ve uygulanmaya başladığına dikkat çekilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamında akranlarıyla beraber eğitim almaları İtalya’da 1971, İngiltere’de 1974, ABD’de ve Fransa’da 1975, Norveç’te 1976 yılında yasalaştırılmıştır (ERG, 2011b). Kaynaştırma fikrinin yaygın olarak kabul görmesinin sebepleri; uygulama anlamında özel eğitim sınıflarındaki yaşanan sorunlar ve bu sebeple yapılan eleştiriler, baskı grupları ve yasal başvurular ile özel eğitim sınıflarına karşı olumsuz tutum ve tavırların artması, mevzuatlarda yapılan düzenlemeler, insanlığın özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının değişmesi, normalleştirme kavramının ortaya çıkması, teknolojiye yaşanan gelişmeler, erken yaşlarda eğitimin daha çok benimsenmesi ve yapılan çalışmaların artışı ile kaynaştırma eğitimi ile özel eğitim okulu ya da sınıflarındaki eğitimin daha fazla araştırılması şeklinde sıralanmıştır (Sucuoğlu & Kargin, 2008).

Tüm bunlara ek olarak özellikle yakın geçmişte uluslararası anlamda bazı önemli adımların atıldığı görülmektedir. Bu atılan adımların kaynaştırmanın bütünleştirmeye doğru evrilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu adımlardan birinin Tayland’da 5-9 Mart 1990’da “*Herkes için Eğitim Dünya Konferansı*”nin toplanması ve burada Birleşmiş Milletler (BM) Genel Sekreterliği tarafından “*Herkes için Eğitim Dünya Beyannamesi*”nin kabul edilmesinin olduğu söylenebilir. “*Herkes için Eğitim Dünya Beyannamesi*”nin 1. maddesinde “*Her insan -çocuk, genç, yetişkin- kendi temel öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir.*” ifadesi yer almaktadır (BM, 1990). Bu madde ile her bireyi içerisine alan bir anlayışta eğitim olanağının yaratılması gerektiği vurgulanmakta ve daha birçok maddede eğitimde fırsat eşitliği ile temel hak ve özgürlükler üzerinde durulmaktadır. Aynı yıl “*Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*” yürürlüğe girmiş ve sözleşmenin 28. maddesinde her çocuğun eğitim alma hakkına sahip olduğuna yer verilmiştir (Levent, 2011). Bu girişimlerle birlikte kaynaştırmadan sonra bütünleştirmeye doğru bir geçişin temellerinin atılmaya başlandığı söylenebilir. Öyle ki Francisco, Hartman ve Wang (2020) kaynaştırmadan sonra gelinen son noktanın bütünleştirme olduğuna dikkat çekmektedir. Bütünleştirmeye doğru gidişte genel eğitim ve özel eğitim şeklinde verilen ayrıştırmacı eğitim anlayışına karşı yapılan eleştirilerin ve bunun sonucunda da birleştirilmiş ve normal eğitim (normalleşme) fikirlerinin güç kazanmasının etkili olduğu belirtilmektedir (Gable & Hendrickson, 2000). Uluslararası yapılan sözleşmelerle bu durum daha da güçlenmiştir (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı, & Yıldırım, 2012). Salamanca Bildirisi ise, bu konuya yasal dayanak oluşturmuştur (Akçamete vd., 2012). Bu anlamda küresel olarak, “*bütünleştirme*” teriminin özel eğitim bağlamında ilk kez 1994 yılında Salamanca Bildirisi’nde kullanıldığı belirtilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). İspanyan’ın bir şehri olan Salamanca’da 92 devlet ile 25 uluslararası kuruluşu temsilen 300’ün üzerinde kişinin 7-10 Haziran 1994’te toplandığı ve Salamanca Bildirisi’nin burada ilan edildiği belirtilmiştir. Bu bildirinin amacının herkesi dahil eden “*kapsayıcı eğitim*” fikrini geliştirmek ve okulları bu amaç doğrultusunda dönüştürmek olduğu ifade edilmektedir (Dede, 1996). Salamanca Bildirisi’ni imzalayan devletler kapsayıcı eğitim ilkelerini benimsemeye, aksi yönde zorlayıcı nedenler yoksa tüm çocukları normal okullara dâhil etmeye davet edilmiştir (Dede, 1996; Prince & Hadwin, 2013). Salamanca Bildirisi’nde 1990 yılındaki Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı’nda, herkesin bireysel ayrılıklara uğramadan eğitim almasının korunmasına ve 1948’deki Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’ndeki tüm bireylerin eğitim hakkının olduğuna yönelik hükümlerin yinelenerek desteklediği ifade edilmektedir (Dede, 1996).

Bir diğer uluslararası adım da “*Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme*” nin (BM, 2008) kabul edilmesidir. Bu sözleşme 3 Mayıs 2008’de 20 devletin taraf olmasından 30 gün sonra yürürlüğe girmiştir. Türkiye ise bu sözleşmeye 3 Aralık 2008 tarihinde taraf olmuştur (Azarkan & Benzer, 2018). Bu sözleşmenin 24. maddesi, sözleşmeye taraf olan devletleri özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını tanıması, bu hakkın ayrımcılık yapılmaksızın ve fırsat eşitliği temelinde sağlanması amacıyla her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi ve yaşam boyu öğrenmenin oluşturulması konusunda sorumlu tutulmuştur.

Sonuç olarak dünya açısından bu süreç ele alındığında öncelikle Avrupa’da işitme yetersizliği olan bireylere açılan okullar ile ayrıştırılmış bir eğitimden başlanarak; zaman içerisinde din, dil, ırk gibi farklı bileşenleri de içerisine alan bütünleştirmeye doğru bir evrilişten söz edilebilir. Bir sonraki bölümde bu sürecin Türkiye açısından nasıl geliştiğine yer verilecektir.

Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi: Ayrıştırmadan Bütünleştirmeye

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitiminin 16. yüzyılda uygulanan “Enderun Mektebi”ne kadar dayandığı belirtilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). “Enderun Mektebi” dünyada üstün yetenekli bireylerin ilk olarak sistematik şekilde seçilip eğitilmesine ve istihdam edilmesine örnek olarak gösterilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999). Daha sonra 19. yüzyılın sonlarına doğru işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere eğitim vermeye başlanmıştır (Özsoy, 2002a). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi II. Abdülhamit döneminde 1889 yılında İstanbul’da bulunan Ticaret Mektebinin bir kısmına Grati Efendi tarafından açılan sağır okuluyla başlamıştır (Özsoy, 2002b; Tanyeri, 2016), görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ise bu okula bu bireyler için eklenen bir bölümde başlamıştır (Özyürek, 2002). Okul binasının sürekli değişmesi sebebiyle bu okul önemini giderek yitirmiş ve 1912 yılında kapatılmıştır. Daha sonra okulun öğrencileri aynı yıl Darülaceze’ye, oradan da 1926’da İzmir’e gönderilmiştir (Özsoy, 2002b). Bu okulun kapatıldığı 1912 yılından başlayarak, 1921 yılına kadar özel eğitim ile ilgili herhangi bir gelişmenin olmadığı ve karanlık bir döneme girildiği belirtilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999; Sucuoğlu & Kargın, 2008). 1921 yılında görme ve işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim aldığı ilk okul olan “*İzmir Dilsiz Mektebi*” açılmıştır. 29 Ekim 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonra 1924’te Türkiye’nin ilk işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere eğitim veren okulu, “*Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesi*” ismiyle İzmir Karşıyaka’da kurulmuştur. Bu okul kurulduğu yılda 25 öğrenci ile eğitime başlamış, daha sonra öğrenci sayısını sürekli olarak arttırarak 1937’de okulun öğrenci sayısı 115’e kadar ulaşmıştır (Tanyeri, 2016). Aynı yıl bu öğrenciler için İzmir’de sosyal eksikliklerini gidermek amacıyla “*Sağır, Dilsiz ve Körler Himaye Cemiyeti*” ismiyle ilk Sivil Toplum Kuruluşu (STK) kurulmuştur. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sayısındaki artışlar sebebiyle 1951’de bu okuldan görme yetersizliği olan bireyler ayrılmış ve okul “*İzmir Sağır Okulu*” adını alarak Alsancak’ta bulunan eski İngiliz Hastanesinin olduğu binaya taşınmıştır. Burada 40 yıl eğitim verdikten sonra 1992’de Bornova’ya taşınmış ve o zamandan bu yana “*İşitme Engelliler İlköğretim Okulu*” adıyla 86 yatılı ve 64 gündüzlü olarak toplam 150 işitme yetersizliği olan öğrenci ile eğitim vermeye devam etmektedir (Tanyeri, 2016). İzmir’de açılan okullardan sonra İstanbul’da 1944 yılında bir dernek tarafından “*İstanbul Özel Sağır Dilsiz ve Körler Okulu*” açılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitilemeyecek olduğu ve hasta olduklarına dair hâkim görüşün 1950’li yıllara kadar sürdüğü ve bundan dolayı da bu bireylere genellikle bakım amaçlı Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindeki kurumlar tarafından hizmet verildiği belirtilmektedir (akt. Sucuoğlu & Kargın, 2008; Özyürek, 2004).

Özel eğitim hizmetleri 1951 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde örgün eğitim hizmetleri kapsamında yer almıştır (Özsoy, 2002a). Başka bir deyişle MEB’e devredilmiştir. Bu devir ile birlikte aslında özel eğitimin bir sağlık sorunu olmadığı anlaşıldığı belirtilmektedir (Akçamete & Kaner,

1999). Bu durumun özellikle tıbbi modelden sosyal modele doğru geçişin ilk göstergesi olması yönüyle önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında Türkiye’de ayrıştırılmış eğitim anlayışına uygun olarak özel gereksinimli bireylerin eğitilmesi için sürekli olarak ayrı okullar kurulurken ilk defa 1952-1953 eğitim-öğretim yılında zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimine ilişkin Hıdırlıktepe ve Yeni Turan İlkokullarında iki özel alt sınıfın açıldığı görülmektedir (Eripek, 2002). Alanyazında özel alt sınıflar için ayrıştırılmış entegrasyon nitelemesi yapılmaktadır. Bu niteleme ile kastedilen, özel gereksinimli bireylerin hâlâ ayrıştırılmaya devam edildiği, ancak en azından okul içerisinde akranları ile birlikte olabilmeye fırsatı bulmaları açısından da birleştirici olduğu ifade edilmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu sebeple bu durum kaynaştırmaya doğru ilerleyiş anlamında da önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. 1960’lı yılların ise “*toplumsal uyanışın ve kitle hareketinin yaygınlaştığı yıllar*” olduğundan söz edilmektedir. Özellikle görme yetersizliği olan bireyler arasında ciddi hareketlenme ve hak arayışlarının olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde görme yetersizliği olan bireylerden körler okulundan mezun olan ve lise ve / veya yükseköğretimini tamamlayan bireylerin sayıca arttığı ve buna bağlı olarak da toplumda özel gereksinimli bireylerin “*eğitilebileceği ve üretken bir konuma geleceği düşüncesi*”nin yaygınlaştığından söz edilmektedir (Özgökçeler & Alper, 2010).

Aynı düzlemde ele alındığında 1961 Anayasası’nın da kişilerin hak ve özgürlüklerini ele alan geniş ve sistematik hükümleri içermesi ve ilk kez sosyal devlet anlayışının benimsenmesi yönüyle (Özgökçeler & Alper, 2010) özel gereksinimli bireylerin herkes ile eşit haklara kavuşmasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Anayasa’da sadece özel gereksinimli bireylere yönelik hükümlerin de olduğu görülmektedir. Anayasa’nın 50. maddesinde “*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*” hükmü (Resmî Gazete, 1961, s. 4644) ile özel gereksinimli bireylerin haklarının devlet tarafından güvence altına alınacağı ifade edilmiştir. Bu Anayasa’dan sonra özel eğitimin “*eğitimle ilgili yasa, yönetmelik ve planlarda*” sürekli olarak yer almaya başladığı belirtilmiştir (Akçamete & Kaner, 1999). Tüm bunlardan hareketle özel gereksinimli bireylere yönelik bakışın yavaş yavaş değişmeye başlaması, hak arayışları ve Anayasa’daki özgürlükçü maddelerin de beraberinde bireysel farklılıklara saygının giderek önem kazandığından söz edilebilir. 1973 yılında 1739 sayılı “*Millî Eğitim Temel Kanunu*” çıkarılmıştır. Bu Kanun’un 8. maddesinde “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.*” maddesi yer almaktadır (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1973, s. 5102). Bu gelişme ile genel eğitim sistemleri içinde özel eğitimin yer almaya başladığı belirtilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999).

1950 ile 1980 yılları arasında kaynaştırmaya yönelik sistematik bir girişimin olmadığı ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminin daha çok ayrı özel eğitim okulları ve sınıfları yoluyla verildiği ifade edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Ayrıca 1980’li yılların personel yetiştirme hususunda ve çok sayıda yasanın kabul edilmesi ile önemli olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Özgökçeler ve Alper (2010) 1980’li yıllara kadar özel gereksinimli bireylere yönelik sistematik düzenlemelerin olmadığına ve sadece Anayasa ile ulusal mevzuatlarda birtakım düzenlemelerin yer aldığına dikkat çekmiştir. 1981 yılının Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından “*Uluslararası Özürlüler Yılı*” olarak ilan edilmesi (Metin, 2017) ve 1983 yılından itibaren on yılın ise “*Dünya Engelliler 10 Yılı*” olarak ilan edilmesi Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik birtakım çalışmaların yanında düzenlemeler anlamında da bazı çalışmaların yapılmasına katkı sağlamıştır (Özgökçeler & Alper, 2010; Özsoy, 1981). 1982 yılında, günümüzde de geçerliğini koruyan 2709 sayılı “*Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*” kabul edilmiştir. Anayasa’da özel gereksinimli bireyler ile ilgili doğrudan ve dolaylı maddelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca herkes için ayırım gözetmeksizin ifadelerini içeren maddelerin de özel gereksinimli bireyleri kapsadığı ifade edilmiştir (Şişman, 2011). Bu Anayasa’da 1961 Anayasası’nın (Resmî Gazete, 1961, s. 4644) 50. maddesinde yer alan “*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*” hükmününün 42.

maddede yer aldığı görülmektedir (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982, s. 14). 50. maddedeki “*Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.*” hükmü (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982, s. 16) özel gereksinimli bireylerin çalışmaya yönelik haklarını devlet güvencesi altına almaktadır. Madde 61’de yer alan “*Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır.*” hükmü ile özel gereksinimli bireylerin devlet tarafından korunması ve toplumsal hayata katılması için önlemlerin alınacağı ifade edilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 1982, s. 19). Bunların yanında kamuoyuna sunularak 12 Eylül 2010’da kabul edilen metin ile “*Çocuklar, yaşlılar, özürülüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.*” hükmünün eklendiği belirtilmektedir (Şişman, 2011, s. 172). Bu maddeler dışında doğrudan özel gereksinimli bireyleri işaret eden bir madde bulunmamaktadır. Herkesin eşitliğini savunan hükümlerin de özel gereksinimli bireyleri kapsadığı düşünülürse birçok hakkın özel gereksinimli bireylere yasal olarak tanındığı söylenebilir. Anayasa’daki bu hükümlerin özel eğitime ilişkin yasalara dayanak oluşturduğu da ifade edilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999). Öyle ki daha sonraki yıllarda Türkiye’de yasal olarak özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitimine ilişkin önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir. Bunlardan en önemlisi 1983’te yürürlüğe giren “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının başlamasıdır. Kaynaştırma uygulamalarının başlamasından sonra yıllar geçtikçe daha fazla özel gereksinimli öğrencinin akranları ile birlikte eğitim almaya başladığı belirtilmektedir (ERG, 2011b). Örneğin kaynaştırma uygulamalarının başlamasından yaklaşık olarak 5 yıl sonra (1988-1989 eğitim öğretim yılı) 6821 öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gördüğü ifade edilmektedir (Özsoy, 2002b).

1990 yılında “*XIII. Milli Eğitim Şurası*” toplanmıştır. Burada alınan kararlar doğrultusunda “*I. Özel Eğitim Konseyi*” düzenlenmiştir (Sucuoğlu, 2004). 13-15 Mayıs 1991 yılında MEB tarafından toplanan, şura niteliği taşıyan “*I. Özel Eğitim Konseyi*”nin kapsamının “*Türkiye’deki özel eğitimin durumu, sorunları ve çözüm önerileri*” olduğu belirtilmektedir. Bu konseyde sekiz farklı komisyon tarafından yapılan çalışmalar ve bu çalışmalar sonucunda hazırlanan raporlarla uygulamaya dönük olumlu kararlar alınmıştır (Özsoy, 2002a). Özellikle kaynaştırma ile bağlantılı olarak kaynaştırma uygulamalarının yaygınlığının artırılması, bu uygulamalardan yararlanacak olan özel gereksinimli bireylerin bireysel olarak eğitimlerinin planlanması ve izlenmesine yönelik kararların alındığı ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2004). Daha sonra 1992 yılında, 12 ilde 88 pilot okul (ilköğretim ve ortaöğretim) belirlenerek kaynaştırma uygulamalarını iyileştirme ve yaygınlaştırma girişiminde bulunulmuştur. Bu girişim ile kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarına (öğrenciler ve veliler, öğretmenler) kaynaştırma eğitimleri verilmesi kararlaştırılmıştır (Sucuoğlu, 2004). Buna ek olarak mesleki eğitim okullarına zihinsel yetersizliği olan ve işitme yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırılmıştır (Sucuoğlu, 2004). Aynı yıl “*Zihinsel Özürülü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği*” yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik’te kaynaştırmanın ayrı bir başlık altında yer aldığı ve burada kaynaştırmaya ilişkin önemli maddelerin bulunduğu belirtilmektedir. Ancak bu maddelerin içeriğinin yüzeysel olduğuna dikkat çekilmektedir (Şipal, 2004). Yönetmelik incelendiğinde (Resmî Gazete, 1992, s. 17) bahsi geçen maddelerin dokuz madde ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu maddelerden en önemlisi olan 70. maddede “*Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerince yapılan inceleme neticesinde, eğitilebilir seviyede olduğu tesbit edilen çocukların eğitimleri, yeterli sayıda öğrenci bulunamaması halinde ilkokullarda normal sınıflar içinde kaynaştırılmalarıyla sürdürülür.*” hükmü yer almaktadır. Bunun yanında kaynaştırma uygulanan sınıfların mevcuduna, okul yöneticilerinin gereksinim duyulan ortamı sağlamada sorumlu olduğuna ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ortamında eğitim alan öğrencilerle ilgili rehberlik çalışmalarını sürdüreceğine ilişkin maddelerin de bulunduğu görülmektedir. 1997 yılında kabul edilen “*573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)*”nin özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen en kapsamlı

yasal mevzuat olduğu ifade edilmektedir. “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile karşılaştırıldığında bu kararnamenin daha kapsamlı olduğu ve ilk kez kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) ve özel eğitim desteği kavramlarına yer verildiğinden söz edilmektedir. Her ne kadar bu kavramlara yer verilmiş olsa da bunların kimler tarafından nerede ve nasıl uygulanacağına ilişkin açık bir tanımlamanın olmadığı da belirtilmektedir. Ayrıca 1975’te ABD’de yürürlüğe giren “*Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası*” ile çeşitli benzerliklere sahip olduğuna vurgu yapılmıştır (Sucuoğlu & Kargin, 2008). 2000 yılında 573 sayılı KHK’ye dayalı olarak “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*” yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik’te uygulamaya ve kaynaştırmaya yönelik detaylara yer verilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Önemli bir gelişme de 2005’te 5378 sayılı “*Özürlüler Hakkında Kanun*”nun yürürlüğe girmesidir. Bu Kanun’da özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına ve bu haklarının engellenemeyeceğine, bu bireylerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak akranları ile aynı ortamda ve eşit koşullarda eğitim almaları gerektiğine aynı zamanda kendi yetenekleri doğrultusunda meslek seçme hakkına sahip olduklarına vurgu yapılmıştır (ERG, 2011b). Madde 15’de “*Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.*” hükmü yer almaktadır (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 2005, s. 9466). Bu hükümde özellikle bütünleştirilmiş ortam vurgusunun olması dikkat çekicidir. Bunu takiben 2006 yılında çıkarılan “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”nde kaynaştırmaya ilişkin birçok maddeye yer verilerek kaynaştırmaya öncelik verilmesi gerektiği yinelenmiştir. Yönetmeliğin 4. maddesinde en az sınırlandırılmış eğitim ortamı şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2006, s. 2):

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır.”

Bu tanımda toplumla bütünleşme ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında madde 86’da “*öğrencilerin sosyal bütünleşmesini sağlayamaya yönelik tedbirlerin alınması*” ve “*sosyal bütünleşmelerini sağlamak amacıyla okul ve kurumda sosyal, kültürel faaliyetler düzenlemesi ve diğer okul ve kurumlarda düzenlenen faaliyetlere bireylerin katılımının sağlanması*” ibarelerinde (MEB, 2006, ss. 29-30) bütünleşme kelimesinin bulunması dikkat çekmektedir.

2008’de “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” yayınlanmıştır. Bu Genelge’de okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm kademelerdeki okullarda bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlere genelgenin duyurulması ve kaynaştırma konusunda gerekli önlemlerin alınmasına yönelik hükümlerin yer aldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca yetersizlik türüne göre öğretmenler için “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlere Öneriler*” adıyla kaynaştırma önerilerinin yer aldığı bir ek de bulunmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Bu Genelge 2017 yılında “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları*” genelgesinin yayınlanması ile yürürlükten kaldırılmıştır. Benzer amaçla yayınlanan yeni Genelge’de kaynaştırma kavramı yerine “*kaynaştırma/bütünleştirme*” kavramlarının birlikte yer aldığı görülmektedir (MEB, 2017). Buradan yola çıkılarak Türkiye’de yasal düzeyde bütünleştirmeye yönelik en azından bir farkındalığın oluşmaya başladığı söylenebilir. Ancak Genelge’de geçen ifadeler incelendiğinde (MEB, 2017) bu kavramlar ile hâlâ kaynaştırmanın kast edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Genelge’de bu iki kavramın birlikte verilmesi kaynaştırma ve bütünleştirmenin birbirinin yerine kullanılabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde uluslararası alanyazın ile örtüşmeyen bir durumdan söz edilebilir (Diken & Batu, 2010). Bunu takiben 2018 yılında Resmî Gazete’de en güncel hali olan ve hâlâ geçerliğini koruyan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmî Gazete, 2018) yayınlanmıştır. Bu Yönetmelik’te de geçmiş yönetmeliklerle

kıyaslama yapıldığında ilk defa kaynaştırma kavramı yerine “*kaynaştırma/bütünleştirme*” kavramlarının birlikte kullanıldığı görülmüştür. Yönetmeliğin 4. maddesinde “*kaynaştırma / bütünleştirme uygulamaları*” adı altında şu tanım yapılmıştır:

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade eder.”

Bu tanım incelendiğinde sadece özel gereksinimli bireylerin ele alındığı ve kaynaştırmayı niteleyen bir tanım olduğu söylenebilir. Keser ve Düzkantar (2019) destek hizmetlerinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için bütünleşme teriminin uluslararası alanyazın ışığında açıkça tanımlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Aksi takdirde sadece kaynaştırma kavramı ile sınırlı kalan bir destek hizmetten söz edilebileceğini vurgulamıştır.

Son olarak Türkiye açısından bütünleştirme felsefesi ile doğrudan bağlantı kurulabilecek bir diğer gelişmenin ise İstanbul’da 11 Mayıs 2011’de imzalanan ve bunu takiben 13 gün sonra 6251 sayılı Kanun’la onaylanan “*Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*”dir (Resmî Gazete, 2011). Bu sözleşmenin tam metni incelendiğinde temel hak ve özgürlükler ile eşitliğe ilişkin birçok maddenin bulunduğu dikkati çekmektedir. Özellikle bütünleştirme ile doğrudan doğruya bağlantı kurulabilen 4. maddede şu hükme yer verilmiştir:

“Özellikle mağdurların haklarını korumaya yönelik önlemler olmak üzere, iş bu Sözleşme hükümlerinin cinsiyet, toplumsal cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasi veya başka görüşe sahip olma, ulusal veya sosyal menşee, bir ulusal azınlıkla bağ, mülkiyet, doğum, cinsel yönelim, cinsel kimlik, yaş, sağlık durumu, engellilik, medeni hal, göçmen ya da mülteci olma durumu veya başka statüler temelinde herhangi bir ayrımcılık olmaksızın Taraflarca uygulanması güvence altına alınmıştır.”

4. madde yer alan bu hüküm incelendiğinde küresel anlamda bütünleştirmenin felsefesi ve ele alınış şekliyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Öyle ki alanyazında bütünleştirmenin sadece özel gereksinimler ile ilgili olmadığı bunun yanı sıra cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, etnik köken, yaş, kültür ve sosyal sınıflar vb.leri ile de ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Hodkinson, 2010). Ancak 20 Mart 2021 tarihinde alınan 3718 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı ile bu sözleşme feshedilmiştir (Resmî Gazete, 2021). Sözleşmeye ilişkin ideolojik ya da siyasi bakış ve sebepler dışarıda tutularak, sadece konu kapsamında bütünleştirme açısından ele alındığında, bu adımın bütünleştirme felsefesi ile bağdaşmayan bir adım olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak Türkiye’deki süreç incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin eğitiminin tıpkı dünyadaki gelişime benzer bir şekilde önce ayrı okullar, daha sonra sırasıyla özel alt sınıflar ve kaynaştırma ile sağlandığı söylenebilir. Bütünleştirme olan son noktaya ise henüz ulaşamadığı görülmektedir. Tarihsel sürecin ele alınmasını izleyen başlıkta Türkiye’deki güncel duruma ve yaşanan sorunlara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Mevcut Durum ve Yaşanan Sorunlar

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye’de var olan durumda okul öncesinde bin 260, ilkokulda 115 bin 556, ortaokulda 130 bin 624 ve ortaöğretimde 48 bin 257 özel gereksinimli öğrenci kaynaştırma ortamında eğitim almaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim

yılında toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı ise 398 bin 815'tir (MEB, 2020). Bu durumda özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %74'ü kaynaştırma ortamında eğitim almaktadır. Her ne kadar bu oran fazla gibi görünse de İtalya gibi kaynaştırma uygulamalarında başarılı bir ülkede (Yılmaz & Melekoğlu, 2018) bu oranın %98 civarında olduğu belirtilmektedir (Giangreco, Doyle, & Suter, 2012). ABD'de ise bu oran yaklaşık olarak %95'e karşılık gelmektedir (U.S. Department of Education, 2021). Dolayısıyla Türkiye'de kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin mevcut durumda niceliksel olarak yetersizliğinden söz edilebilir. Buradan hareketle ayrı özel eğitim kurumlarının da önemli bir orana sahip olduğu göz önünde bulundurulsa Türkiye'nin kaynaştırmadan bir sonraki durak olan bütünleştirmeden (Francisco, Hartman, & Wang, 2020) oldukça uzakta olduğu söylenebilir. Bu durumu bütünleştirmenin Türkiye'deki yasal mevzuatlarda kaynaştırma kelimesiyle birbirinin yerine kullanılması (MEB, 2017; Resmî Gazete, 2018) ve bütünleştirmenin açıkça tanımlanmamış olması (Keser & Düzkantar, 2019) destekler niteliktedir. Mevcut durumda Türkiye'de kaynaştırmanın uygulandığı dikkate alındığında; 2018 yılında çıkarılan son Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre (Resmî Gazete, 2018) kaynaştırmanın tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma şeklinde uygulanabileceği ifade edilebilir. Buna göre Yönetmelik'te tam zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu ve destek eğitim odası yoluyla destekleneceği, yarı zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulu ya da sınıfında olduğu ve ara ara akranları ile birlikte derslerde veya sosyal etkinliklerde birlikte olacağı, tersine kaynaştırmada ise özel eğitim okuluna normal gelişim gösteren öğrencinin kaynaştırılacağı belirtilmektedir.

Kaynaştırma ya da bütünleştirme uygulamalarındaki mevcut durumu ve yaşanan sorunları ortaya koymak için son yıllarda yapılan ilgili çalışmaların yol gösterici olabileceği söylenebilir. Şahan, Uğurlu, Özdemir & Nazik (2021) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminin başarısı ve yaşanan sorunlar öğretmenlerden toplanan veriler ile ortaya koyulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olarak algıladığı ve yaşadıkları sorunlar içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin kendi durumlarını kötüye kullanmaları, öz bakım becerileri anlamında birtakım eksiklerinin olması ve çeşitli problem davranışlar sergilemeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin fazla olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığı, değerlendirme aşamasında birtakım problemlerin ve yanlışlıkların olduğu, öğretmenlerin program yetiştirmek için kaynaştırma öğrencilerini ihmal ettiği veya bu öğrencilerin sınıflarının kalitesini düşürdüğüne inandığı ve okullarında destek eğitim odalarının bulunmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bunlara ek olarak öğretmenler kendi bilgi eksikleri sebebiyle uzman desteğine, ailelerin bilinçsiz olması sebebiyle aile eğitimlerinin düzenlenmesine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Korucuk ve Yeşiltepe (2020) ise yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları sınıf öğretmenlerinin gözünden ortaya koymuşlar ve ENTROPİ yöntemini kullanarak ortaya koydukları bu sorunları önem derecelerine göre ağırlıklandırarak sıralamışlardır. Çalışma sonucunda kaynaştırma uygulamaları açısından en önemli sorunların "*BEP Planı uygulama sorunu*" ve "*Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile ilgili sorunlar*" olduğu ve bunu önem derecesine göre "*gereksinim duyulan desteklere ilişkin sorunlar*", "*özel gereksinimli öğrencinin soyut konuları anlama sorunu*", "*sınıf içi problemleri davranıştan kaynaklı sorunlar*", "*öğrenmeye zaman ayırma sorunu*", "*öğrencinin oturma yeri ile ilgili sorunlar*" ve "*fiziki koşullardan kaynaklı sorunların*" takip ettiği görülmüştür (s. 702-703). Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açılarının incelendiği bir başka çalışmada (Değirmenci-Kurt & Tomul, 2020) da diğer paydaşların öğretmenlerle yeterince iş birliği yapmadığı, öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldığı, rehberlik servisinin yeterince iş birliği yapmadığı, aile bilincinin düşük olduğu ve sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri yaşanan bu sorunlara karşı destek hizmetlerin

işe koşulması durumunda kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabileceğini ifade etmişlerdir. Son iki yıl içerisinde yapılan ve güncelliğini hâlâ koruduğu düşünülen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırma ortamında sorunlar yaşadığı, kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, destek eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanamadığı, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kendi sınıflarında potansiyel bir sorun olarak gördüğü, iş birliği anlamında sorunların olduğu ve ailelerin farkındalığının düşük olduğu gibi sonuçlar öne çıkmaktadır. Geçmiş yıllardaki sorunları ortaya koyan bir çalışmada (Bülbül & Güçlü, 2021) ise Türkiye’de 1976 ile 1986 yılları arasında özel eğitim anlamında yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Çalışma sonucunda özel eğitimde tanılama ve kaynaştırma uygulamalarında problemlerin olduğu, özel eğitime verilen destek ve değer yetersiz olduğu, fiziksel yetersizliği olan bireyler için çevresel uyarlamada birtakım sorunların olduğu ve eğitimdeki paydaşlar tarafından özel eğitime gereken önemin yeterince verilmediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. ERG (2011b) tarafından hazırlanan geçmiş tarihli bir raporda ise, kaynaştırma eğitimindeki ilgili paydaşların (okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, veliler ve özel gereksinimli öğrenciler) birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların başında ise destek hizmetlerinin yetersiz olmasının geldiği belirtilmektedir. Etkili bir kaynaştırmanın sağlanabilmesi için mevcut uygulamaların desteklenmesi gerektiğine yönelik de önerilerde bulunulmuştur. Bunlardan hareketle kaynaştırma uygulamalarında geçmiş yıllarda yaşanan birtakım sorunların günümüzde de hâlâ varlığını sürdürmeye devam ettiği çıkarımında bulunulabilir.

Alanyazında kaynaştırmaya yönelik çalışmaların yanında bütünleştirmeye yönelik çalışmaya da rastlanmıştır. Bütünleştirmenin özel gereksinimli bireylerin yanında farklı grup ya da kişileri de içerisine alan geniş bir kavram olduğuna vurgu yapılmaktadır (Hodkinson, 2010). Bu anlamda geçici koruma altında olan çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin kapsayıcılık ile ilgili uygulamalarını, yaşadıkları sorunları, beklentilerini ve çözüm önerilerini inceleyen Ünal ve Aladağ (2020) tarafından yapılan çalışmanın da bütünleştirme kapsamında ele alınması doğru olacaktır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çocuklarla Türkçe’ye yönelik dil sorunları başta olmak üzere, derslerle ve davranış problemleri ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu çocukların “psikososyal” ve “ekonomik” sorunlar ile karşı karşıya olduklarını ve bu sorunlarla mücadele etmede bakanlığın verdiği eğitimlerden ve diğer öğretmenlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Çözümüne ilişkin ise çocuklara daha yoğun dil eğitimi verilmesi ve onlara sağlanan materyallerin artırılması, aileleri ile kaynaşmalarını sağlayacak proje ve etkinliklerin düzenlenmesi ve öğretmenlere daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi gibi öneriler getirmişlerdir. Buradan hareketle her ne kadar Türkiye’de bütünleştirme noktasına gelinememiş olsa da ulusal alanyazında bu konuda bilimsel çalışmaların olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarındaki aldıkları eğitim ile de bağlantılı olabilecek olan göçmen çocukların gereksinimlerine cevap verebilecek donanım ile yetiştirilmemeleri sebebiyle çocuklarla Türkçeye yönelik dil sorunları yaşamaları bu çocukların eğitiminin sürdürülebilirliği açısından kaygı vericidir. Bunun yanında bu çocukların öğretmenler için potansiyel bir sorun kaynağı olarak algılandığı ve bu durumun öğretmenler tarafından dışlama ile sonuçlanabileceği düşünülebilir. Bunlara ek olarak bu çocukların psikososyal ve ekonomik sorunlarına yönelik bakanlık ve diğer branş öğretmenlerinin desteğinin olması da olumlu bir noktadır.

Özellikle gelecekteki uygulamalara ilişkin bir değerlendirmenin yapılabilmesi için geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının görüşlerinin de önemli bir gösterge olabileceği düşünüldüğünde Balbağ, Çemrek ve İnce (2021) tarafından öğretmen adaylarının yeterliklerini belirlemek için yapılan çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği programlarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okuyan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından yeterlikleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre genel anlamda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen adayları yeterliklerinin yüksek ve olumlu

bulunduğu, bu durumun öğretmen adaylarının yaşadıkları yere ve bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer değişkenlere (ailede özel gereksinimli bireyin olma durumu, özel eğitim alma durumu ve cinsiyet) göre ise anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki yapılan araştırmanın nicel bir araştırma olduğu ve genellenebilirliğinin de yüksek olduğu düşünüldüğünde mevcut durumda kaynaştırma uygulamaları için gerekli yeterliğe sahip öğretmenlerin yetiştirildiğinden söz edilebilir.

Özetle mevcut durumda Türkiye'deki uygulamaların, bütünleştirme noktasına ulaşamadığı ve hali hazırda uygulanan kaynaştırma uygulamalarında ise hem nicelik hem de nitelik açısından hâlâ sorunların olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesinde kaynaştırma için yeterli donanımına sahip olarak yetiştiklerinden söz edilebilir. Ancak mevcut durumda yetişen öğretmen adaylarının bütünleştirmeye ilişkin sorunlarla baş edebilecek yeterlikte olup olmadığı sorgulanmalıdır. Özellikle mülteciler gibi korunmaya muhtaç çocukların da bütünleştirme kapsamında değerlendirildiği (Keser & Düzkantar, 2019) göz önünde bulundurulursa bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin dil konusunda birtakım sorunlar yaşaması bu anlamda endişe vericidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ve dünyada bütünleştirmeye doğru giden yolun aydınlatılması ve Türkiye'deki mevcut durumun ve yaşanan sorunların tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada öncelikle bütünleştirmenin dünyadaki tarihsel gelişimi, ardından Türkiye'deki tarihsel gelişimi ele alınmış ve sonrasında ise Türkiye'deki mevcut durumuna ve yaşanan sorunlara ışık tutulmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma ile benzer araştırmaların olduğu görülmektedir (Sucuoğlu, 2004; Yazıcıoğlu, 2018; Yılmaz & Melekoğlu, 2018). Ancak bu çalışmalarda odak noktasının kaynaştırma olduğundan söz edilebilir. Bu çalışmanın odak noktasını ise kaynaştırmadan bir sonraki varış noktası olarak kabul edilen bütünleştirme oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazına yeni bir bakış getirerek özellikle bütünleştirme felsefesi temelinde yeni çalışmaların yapılmasında tetikleyici bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ulaşılan kaynaklarla sınırlı kalmaktadır.

Dünyada özel gereksinimli bireylere yönelik yaklaşımların zamanın ruhu bakış açısı ile ele alınarak incelendiğinde, bu bireylerin ilk çağlarda ihmal ve istismar ile karşı karşıya kalırken zaman içerisinde tüm bireyleri de içerisine alan bir bakış ile akranlarıyla eşit haklara sahip oldukları görülmektedir. İnsanlığın bakış açısındaki meydana gelen bu değişimin özel gereksinimli bireylerin eğitim almasını da etkilediği söylenebilir. Öyle ki ilk çağlarda görmezden gelinen ve eğitim verilmeyen özel gereksinimli bireyler, zaman içerisinde onlara özel kurulan ayrı okullarda eğitim almaya başlamışlardır. Daha sonraları ise genel eğitim okullarında açılan özel alt sınıflarda eğitimlerin verilmesi, normalleşme kavramı ile birlikte gelen kaynaştırma uygulamalarının başlaması ve son olarak da herkesi içerisine alan bütünleştirme uygulamaları şeklinde bu sürecin evrildiği görülmektedir (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Bu süreç Türkiye açısından ele alındığında ise benzer süreçlerden geçildiği söylenebilir. Öncelikle İzmir ve İstanbul'da ayrı okulların açıldığı ve bu okulların işitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere yönelik olduğu görülmektedir. Dünyada da ilk ayrı eğitim kurumunda eğitim almaya başlayan yetersizlik grubunun işitme yetersizliği olduğu göze çarpmaktadır. Özsoy (2002b) işitme yetersizliği olan bireylere ilişkin insanların bakış açısının önceden de iyi olduğunu ifade etmektedir. İlkokulların bu yetersizlik grupları için açılmasının sebebi bu şekilde açıklanabilir. Sonrasında 1951 yılında özel eğitim hizmetlerinin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan MEB'e devredilerek Tıbbi Modelin etkisinin azaldığı söylenebilir. Bu adım öncesine kadar özel gereksinimli

bireylerin eğitilemeyecek olduğu ve hasta olduklarına dair hâkim bir görüşün olduğundan bahsedilirken (akt. Sucuoğlu & Kargın, 2008: Özyürek, 2004) bu devir ile birlikte aslında özel eğitimin bir sağlık sorunu olmadığından söz edilmektedir (Akçamete & Kaner, 1999). Bu olayın ardından 1952 yılında ilk özel alt sınıfların açılması da dikkat çekmektedir. Alanyazında özel alt sınıflar için ayrıştırılmış entegrasyon nitelemesi yapılmaktadır (Francisco, Hartman, & Wang, 2020). Başka bir deyişle bu ifade özel gereksinimli bireylerin akranları ile ne tam olarak ayrıştırıldığına ne de tam olarak bütünleştirilmiş olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak yine de bu durumun özellikle kaynaştırmaya doğru geçiş açısından önemli olduğu söylenebilir. Daha sonra 1960'lı yıllarda hak arayışlarının başlaması (özellikle görme yetersizliği olan bireyler tarafından) ve görme yetersizliği olan bireylerden körler okulundan mezun olan ve lise ve / veya yükseköğretimini tamamlayan kişilerin sayıca artmasıyla özel gereksinimli bireylerin eğitilerek toplum içerisinde üretken bireyler haline gelebileceği fikrinin yaygınlaştığından söz edilmektedir (Özgökçeler & Alper, 2010). Akabinde 1961 ve 1982 Anayasalarının geldiği ve temel hak ve özgürlükleri önceleyen maddelerin bulunduğu görülmektedir. Bunların özellikte kaynaştırmadan önce ortaya çıkmasının kaynaştırmaya bir zemin hazırladığı ileri sürülebilir. Dünyada kaynaştırmadan önce normalleşme teriminin ortaya çıkması (Francisco, Hartman, & Wang, 2020) ve buna bağlı olarak kaynaştırmanın başlaması bu durum ile benzerlik göstermektedir. Başka bir deyişle halkın bakış açısından kaynaklı bir değişimin normalleşmeye oradan da kaynaştırmaya evrildiğinden söz edilebilir. Diken ve Batu (2010) ise, Türkiye’de kaynaştırmanın “*halkın gereksinimleri ve isteği doğrultusunda değil yasalarla başlamış*” olduğunu ileri sürmektedir. 1983 yılına gelindiğinde ise “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile kaynaştırma uygulamaları başlamıştır. Bu yıllarda 1981 yılının BM tarafından “*Uluslararası Özürlüler Yılı*” olarak (Metin, 2017), 1983 yılından itibaren on yılın ise “*Dünya Engelliler 10 Yılı*” olarak ilan edilmesi dikkat çekmektedir. Çünkü bunlara bağlı olarak Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik birtakım çalışmaların yanında düzenlemeler anlamında da çalışmaların yapılmaya başlandığından söz edilmektedir (Özgökçeler & Alper, 2010; Özsoy, 1981). Bu durum kaynaştırmanın Türkiye’de yasalar yoluyla başladığı görüşünü güçlendirmektedir. Türkiye’de kaynaştırmanın başlamasından sonraki yıllarda özellikle bütünleştirmeye doğru ilerleyiş açısından önemli düzenleme ve girişimlerin olduğu görülmektedir. Bunlardan öne çıkanlar 1994’de Salamanca Bildirisi’nin ilan edilmesi ve Türkiye’nin taraf olması; 1997 yılında kabul edilen “*573 Sayılı KHK*” ile ilk kez kaynaştırma, BEP ve özel eğitim desteği kavramlarına yer verilmesi; 2000 yılında 573 Sayılı KHK’ye dayalı olarak “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”nin çıkarılması ile uygulamaya ve kaynaştırmaya yönelik detaylara yer verilmesi ve 2017 yılında “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” ile 2018 yılında en güncel hali olan ve hâlâ geçerliğini koruyan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma kelimelerinin yerine “*kaynaştırma/bütünleştirme*” kelimelerinin kullanılmasıdır. Son olarak 2011 yılında imzalanan “*Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*”nde bütünleştirmenin uluslararası alanyazındaki tanımına uygun madde ve ifadeler bulunmasına karşın 20 Mart 2021 tarihinde alınan 3718 Sayılı Cumhurbaşkanı Kararı ile feshedilmiştir. Bunun bütünleştirmeye doğru gelişime ters düşen bir durum oluşturduğundan söz edilebilir. Türkiye’de henüz bütünleştirmeye yönelik 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 2017 yılında yayınlanan “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” kapsamında yapılan kelime değişiklikleri ve ulusal alanyazında bütünleştirmeye ilgili yapılan çalışmaların dışında somut bir girişimin olmadığı görülmektedir (Keser & Düzkanar, 2019). Öyle ki yasal mevzuatlarda bütünleştirme kavramının dahi açıkça ortaya koyulamadığı belirtilmektedir (Keser & Düzkanar, 2019). Dolayısıyla 2011 yılında “*Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*” ile uluslararası bütünleştirme tanımına uygun bir adımın atıldığı ancak 2021 yılında bu girişimin de son

bulduğu söylenebilir. Sonuç olarak dünyada en son varış noktası bütünleştirme iken Türkiye’de kaynaştırmanın olduğu belirlenmiştir. Bütünleştirmeye yönelik ise yasal anlamda sadece farkındalık düzeyinde bir gelişmenin olduğu ve bunun gelecek için umut vaat ettiği belirtilebilir. Özellikle bu araştırma kapsamında Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yasalar ile mi, yoksa toplumsal değişim ile mi ortaya çıktığına yönelik zıt görüşlere ulaşılmıştır. Bu tartışmanın bu araştırmanın kapsamı ile ilgili olmadığı düşünüldüğünden yeni araştırmalar yapılarak çözüme kavuşturulması önerilebilir.

Türkiye’de kaynaştırma temel ilke olarak benimsense de (ERG, 2011b) bugün gelinen noktada -2021 yılı itibarıyla- kaynaştırmada bile çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlar öğretmenlerin kaynaştırma ortamında zorluklar yaşaması, kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, destek eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanamaması, bazı öğretmenlerin özel gereksimli öğrencileri kendi sınıflarında potansiyel bir sorun olarak görmesi, iş birliği anlamında birtakım sorunların olması ve ailelerin farkındalığının düşük olması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar Türkiye’de birtakım gelişmeler olsa da kaynaştırma uygulamalarının yeterli düzeyde ve etkili olarak gerçekleştirilmediğinden söz edilmektedir (ERG, 2011b). Bu sebeple kaynaştırma uygulamalarında geçmiş yıllarda yaşanan birtakım sorunların günümüzde de hâlâ varlığını sürdürmeye devam ettiği ifade edilebilir. Bu noktada en azından bütünleştirme düzeyine ulaşılmaya kadar bu sorunların irdelenmesi ve bu sorunlara yönelik politika geliştiriciler tarafından ilgili adımların atılması önerilebilir. Alanyazında başarılı bir kaynaştırma için destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (ERG, 2011b). Dolayısıyla bu yöndeki gereksinimlerin tespit edilerek devlet eliyle bunların giderilmesi, izlenmesi ve denetlenmesi önerilmektedir. Bu amaçla öncelikle ulusal çapta kaynaştırmaya ilişkin destek hizmetlerin mevcut durumu ve kaynaştırma sürecini deneyimleyen kaynaştırma uygulamalarının paydaşlarından veriler toplanarak gereksinimler analiz edilmeli ve bu gereksinimlere dayalı olarak iyileştirici adımlar atılmalıdır.

Var olan durumda öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerine ilişkin olumlu bir tablo ortaya koyulurken, sistem içerisinde görev yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin yetersiz olduğuna yönelik bulgular söz konusudur. Bu anlamda MEB tarafından öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterliklerini geliştirebilecek daha gerçekçi ve işlevsel adımların atılması gerektiği söylenebilir. Hizmet içi eğitimlerin de bu bağlamda planlanması ve niteliğinin artırılması önerilebilir. Ayrıca bazı öğretmenlerin özel gereksimli öğrencileri kendi sınıflarında potansiyel bir sorun olarak gördüğü dikkate alındığında bu tutumu değiştirmeye yönelik MEB ve politika geliştiriciler tarafından alanda çalışan akademisyenlerin de desteğiyle özel çalışmaların ve müdahalelerin yapılması önerilmektedir. Özellikle kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflardaki öğretmenlere yardımcı personellerin temin edilmesi gibi daha işlevsel adımların atılması öğretmenlerin kaynaştırmaya olan tutumlarını olumlu yönde etkileyerek kaynaştırmayı benimsemesini sağlayabilir. Böylece bir sonraki aşama olan bütünleştirmeye geçiş hızlanabilir. Alanyazında da bütünleştirmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öncelikle olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiği daha sonra ise bunları uygulayacak yeterliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Hodkinson, 2010). Tüm bunların yanında kaynaştırma uygulamaları kapsamında birtakım iş birliği sorunlarının olduğundan söz edilmektedir. Alanyazında uygulamadaki bu gibi sorunların giderilebilmesi için yasal mevzuatta yetki ve görev sahibi kişilerin açıkça belirtilmesi ve bunların takibinin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (ERG, 2011b). Dolayısıyla yasal mevzuatta kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak yapılacak iş birliğinin düzeyinin ne olduğu ve kimlerin ne gibi görev ve sorumlulukları olduğunun açıkça belirtilmesi ve takibinin sağlanmasına yönelik adımların

atılması önerilebilir. Ailelerin farkındalığının düşük olduğuna ilişkin sorunların da yaşandığı düşünüldüğünde, ailelere kaynaştırma uygulamalarındaki rolü, görevi ve sorumlulukları ile yasal hakları öğretilmelidir. Buna yönelik olarak ülke çapında aile eğitimleri ve bilgilendirici seminerlerin planlanması ve uygulanması önerilebilir. Özellikle pandemi ile birlikte pek çok kişinin aşına olduğu web tabanlı seminerler (webinar) düzenlenebilir. Böylece çok daha büyük kitlelere ulaşım sağlanabilir.

Türkiye’deki var olan durumda uygulamaların bütünleştirme düzeyine ulaşamadığı ve hali hazırda uygulanan kaynaştırma uygulamalarında ise hem nicelik hem de nitelik açısından hâlâ sorunların devam ettiği belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %74’ünün kaynaştırma ortamında eğitim aldığı ve bunun dünyadaki başka ülkeler ile kıyaslandığında nicel olarak yetersiz kaldığı görülmüştür. Bundan dolayı öncelikle mevzuat düzeyinde, daha sonra ise uygulama düzeyinde bütünleştirme uygulamalarına yönelik hızlı ve etkili adımların atılması önerilmektedir. Alanyazında bütünleştirme yoluyla özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla bir arada olmasının onlara çeşitli açılardan katkı sağlayacağı belirtilmesine karşın bunun kendi kendine olmayacağı ifade edilmektedir. Bunun için eğitimdeki her şeyin tüm bireylere uygun olacak şekilde uyarlanması gerektiği belirtilmiştir (Prince & Hadwin, 2013). Dolayısıyla bütünleştirme uygulamalarına başlanmadan önce öncelikle destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve çevresel uyarlamaların yapılması önerilebilir. Aksi takdirde Türkiye’deki kaynaştırma uygulamalarında bile çeşitli sorunların var olduğu ve destek eğitim hizmetlerin yetersiz olduğuna yönelik bulgular da düşünüldüğünde bütünleştirmenin de destek eğitim hizmetleri sağlanmaksızın yapılmaya çalışılması durumunda başarılı olamayacağı belirtilebilir. Bu destekler olmaksızın bütünleştirmeyi uygulamaya yönelik atılacak adımların öğretmenler, aileler, özel gereksinimli bireyler gibi bu konunun ilgili paydaşlarını çeşitli açılardan zorlayacağı ve sürece ilişkin tutumlarını olumsuz etkileyeceğinden söz edilebilir. Çünkü bütünleştirmede çok zorlayıcı bir durum olmadıkça yetersizliği ve derecesi ne olursa olsun tüm bireylerin genel eğitim okullarında eğitim alması söz konusudur. Bunun da kaynaştırmadan çok daha fazla hazırlığı gerektirebileceği düşünülebilir.

Türkiye’de bütünleştirme düzeyine gelinememiş olsa da ulusal alanyazında bu konuda bilimsel çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle yasal mevzuat anlamında bütünleştirme boyutunda bir farkındalığın olduğu da göz önünde bulundurulduğunda alanyazındaki bu çalışmaların sonuçlarının uygulamaya aktarılması önerilebilir. Böylece bütünleştirmeye doğru gidiş hızlandırılabilir. Bütünleştirme ortamında çalışan öğretmenlerin mülteci çocuklar ile ilgili olarak dil sorunları, derslerle ilgili ve problem davranışlar ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Keser ve Düzkantar (2019) bütünleştirmenin din, dil, mülteci çocukların eğitimi gibi farklı bileşenleri içerisinde barındırdığına ve bu bileşenlere hitap edecek yeterlikte öğretmen yetiştirme programlarının olmadığına dikkat çekmektedir. Türkiye’nin uluslararası sözleşme ya da girişimlere taraf ülke olduğu da düşünüldüğünde bütünleştirmeye doğru bir gidişin Türkiye için de olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının bu yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi noktasında önlemsel bir bakış ile düzenlenmesi önerilebilir. Başka bir deyişle bütünleştirmeye doğru gidişin önceden kestirilerek öğretmen yetiştirmenin uzun vadeli bir süreç olduğu da dikkate alındığında öğretmen yetiştirme programlarının daha önceden yapılandırılması düşünülebilir. Kaldı ki son yıllarda birçok mülteci öğrencinin de var olan sistemde eğitim aldığı göz önünde bulundurulsa bu girişimlerin ivediliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uygulamaya dönük olarak da bu çocukların bütünleştirme bakış açısıyla eğitim ortamına dâhil edilmesine yönelik adımların atılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999, Kasım). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara Üniversitesi.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., ve Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(22), 191-208.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Azarkan, E., ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F., ve İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Birleşmiş Milletler. (1990). *World declaration on education for all (1990)*. Erişim adresi: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9.WorldDeclarationonEducationforAll\(1990\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9.WorldDeclarationonEducationforAll(1990).aspx)
- Birleşmiş Milletler. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Erişim adresi: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Bülbül, E., ve Güçlü, M. (2021). Türkiye'de 1976-1986 yılları arasında süreli yayınlara yansıyan özel eğitim ile ilgili sorunlar: Çağdaş Eğitim Dergisi örneği. *Journal of International Social Research*, 14(77), 886-897.
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2005). *Engelliler Hakkında Kanun*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Değirmenci-Kurt, A., ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş*. İ. H. Diken, (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma (1. Baskı) içinde (2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011a). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler*. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kaynast%C4%B1rmaIyiOrnekler.pdf>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011b). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Eripek, S. (2002). *Geri zekâlı çocuklar*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), Özel eğitime giriş içinde (151-180). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., and Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 1-17.
- Gable, R.A., and Hendrickson, J. M. (2000). Teaching all the students: A mandate for educators. In J.S. Choate (Ed.). *Successful inclusive teaching, proven ways to detect and correct special needs* (pp. 2-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., and Gearheart, C.J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., and Suter, J. C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15(1), 97-123.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.

- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Erişim adresi: <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: Historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
- Burckhart, H., and Jager, B. (2017). On human rights and human duties: Is there a moral obligation to inclusion? In *Human rights and disability* (s. 82-87) içinde. London: Routledge.
- Keser, F., ve Düzkanar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: “Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi”. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841-849.
- Korucuk, B., ve Yeşiltepe, S. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin sorunlarının önem derecelerinin tespit edilmesi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir uygulama. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 696-706.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı anne baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British journal of special education*, 30(1), 3-12.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören Belediyesi Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 320-344.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 33-54.
- Özsoy, Y. (1981). Sınıflarda konuşma özürlü öğrenciler. *Eğitim ve Bilim*, 6(35), 27-31.
- Özsoy, Y. (2002a). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (1-20). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özsoy, Y. (2002b). *İşitme özürlüler*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (45-76). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2002). *Görme özürlüler*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (21-44). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pakkan, C. (2021). Sosyal model çerçevesinde engelli erişilebilirliğinin Türkiye'deki yasal ve somut durumu. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(1), 1-21.
- Perrin, B. and Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- Prince, E. J., and Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.
- Resmî Gazete (1961). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10859.pdf>
- Resmî Gazete (1992). *Millî Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21262.pdf>
- Resmî Gazete. (2011). *Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120308M1-1.pdf>
- Resmî Gazete. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

- Resmî Gazete. (2021). 3718 Sayılı Cumhurbaşkanı Kararı. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/03/20210320-49.pdf>
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahan, G. Ş., Uğurlu, M., Özdemir, N., ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, (1), 23-37.
- Şişman, Y. (2011). Türkiye'de özürllülere yönelik yasal düzenlemeler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(60), 169-221.
- Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turkish archives of otorhinolaryngology*, 54(1), 1-4.
- U.S. Department of Education. (2021). *Percentage distribution of students 6 to 21 years old served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by educational environment and type of disability: Fall 2018*. Erişim adresi (11 Mayıs 2021): <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59#>
- Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, E., ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Winzer, M.A. (1993). *The history of special education: from isolation to integration*. Washington, DC, USA: Gallaudet University Press.