



İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Cilt: 6, Sayı: 1, 2017
Sayfa: 553-570

Received/Geliş: Accepted/Kabul:
[01-03-2017] – [25-03-2017]

Kaynaştırma Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul Sorunları

Figen Ereş

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Assoc.Prof., Gazi University Gazi Faculty Of Education

feres@gazi.edu.tr

Ayten Canaslan

Müdür Yardımcısı, Kastamonu Abdurrahmanpaşa Lisesi
Assistant Director Kastamonu Abdurrahmanpaşa High School
acanaslan@hotmail.com

Öz

Kaynaştırma eğitimi, normal ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin birlikte eğitim alma sürecidir. Kaynaştırma eğitiminin farklı boyutlarda incelenmesi politika belirlemek için önemlidir. Bu çalışmanın amacı, çocuğu devlet ilkokulları ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimi alan velilere göre engelli öğrencilerin okul sorunlarını belirlemektir. Kaynaştırma eğitiminin sorunlarına yönelik veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Kastamonu ili merkezindeki 20 öğrenci velisidir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okul sorunlarını belirlemede okul sorunları; okul yöneticileri, öğretmenler ve arkadaşlar boyutu olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler en fazla öğretmenlerle en az ise arkadaşlarıyla sorun yaşamaktadır. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler, çalışma sonunda sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Engelli Öğrenci, Okul, Öğrenci Velisi, Okul Sorunları.

A Study on The Evaluation Of Inclusive Education Policies: School Problems of Students With Disabilities

Abstract

Inclusive education is the process of education in which regular and special needs learners are brought together in the same academic environment and classroom for the purpose of learning. The investigation of inclusive education in different dimensions is important for policymaking. The aim of this study is to determine the school problems of students with disabilities attending inclusive classes in primary and secondary schools according to parents. The study was conducted based on the qualitative phenomenological research design, which attempts to describe the essence of experiences about a phenomenon. Participants of the research consist of 20 parents in Kastamonu city center. Students have problems with teachers, friends and school principals. They have more problems with teachers. Implications for further research and practice and implications of these findings for future reforms of inclusive education were discussed.

Keywords: Inclusive Education, Disabled Student, School, Students' Parents, School Problems.

Giriş

Engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesine yönelik eğitim politikaları, tüm ülkelerin eğitim sistemlerini yönlendirmektedir (Chow ve Kasari, 1999; Mamlin, 1999). Bununla birlikte özel eğitimin içinde yer alan kaynaştırma eğitime yönelik uluslararası raporlar, ülkelerin kendi eğitim politikalarını yönlendirmekte ve bu politikalara şekil vermektedir. UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesinde (1960), eğitime erişim hakkı ve kaliteli eğitim; Medeni ve Siyasi Haklar Konusunda Uluslararası Sözleşmesinde (1966), ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer görüşler, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğum veya diğer statüler için ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve Herkes için Eğitim (2000) raporunda, 2015 yılına kadar tüm bireylere ayrımcılık gözetilmeden eğitime erişiminin sağlanmasına yönelik öneriler sunmuştur (UNESCO, 2010). UNESCO bu sözleşme ve raporlarında eğitim sistemlerinin nitelik açısından geliştirilmesi ve eğitime erişimin engelli bireyleri de kapsamasını önermektedir. İnsan hakları ve eşitlik kavramlarının dünyadaki tüm bireyleri ilgilendirmesi nedeniyle; engelli bireylerin de eğitime erişimi ve nitelikli eğitim almaları beklentisi giderek önem kazanmakta ve ülkeler eğitim politikalarında engelli bireylerin geleceğine yönelik hedefler belirlemektedirler. Engelli bireylerin eğitime erişiminin sağlanmasında dile getirilen kavramlardan biri de kaynaştırma eğitimidir.

Kaynaştırma eğitimi, etnik veya dinsel azınlıklara mensup bireyler, bulaşıcı hastalığa sahip olan bireyler veya en az bir engeli olan bireyler gibi herhangi bir farklılığı olan bireyler için okullar tarafından öğrenme fırsatlarının sağlanmasını içeren bir süreçtir (UNESCO, 2008). Başka bir ifadeyle kaynaştırma eğitimi, farklı özellikleri olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermeyi amaçlayan kapsamlı bir süreci tanımlar. Kaynaştırma eğitiminin tanımlanmasında başat unsur sadece çocuklar değil, farklılığı olan tüm bireylerdir (Sanagi, 2016). Kaynaştırma eğitiminin tanımları ve yorumları geniş bir yelpazede, kültürel, politik ve toplumsal bağlamlarda yapılmaktadır (Artiles ve Kozleski, 2010). Bununla birlikte kaynaştırma eğitimi, alan yazında ağırlıklı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminin “normallerin eğitim aldığı sınıflarda engelli çocuklar için verilen eğitim” olarak tanımlandığı söylenebilir (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Burada “normallik” kavramı bireyin çevresindeki çoğunluğun davrandığı gibi davranmasını veya benzer özelliklere sahip olmasını içermektedir (Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000). Özel eğitim bilimindeki gelişmeler ve öneriler ışığında, özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler, birçok gelişmiş ülkedeki normal sınıflara dahil edilmekte ve diğer öğrencilerle birlikte kendi okullarında toplumun bir üyesi olarak öğrenimlerine devam etmektedirler.

Temelini adalet kavramından alan (Ryndak, Jackson ve Billingsley, 2000) kaynaştırma eğitimi, geçmişte ülkelerin sosyo-ekonomik ve kültürel



koşullarına gömülmüş olan eğitim eşitsizliklerine yönelik artan bir farkındalık sonucu ele alınmaya başlanmıştır (Ferguson, Kozleski ve Smith, 2003; Sailor ve Roger, 2005). Bu çabalar aslında Labaree'nin (1997) *okullaşmada demokratik eşitlik yaklaşımında* savunduğu tezini gerçekleştirmekti. Bu kapsamda, kaynaştırma eğitimi, demokratik eşitlik yaklaşımını içeren ve herkesi eşit kabul eden, toplumsal eşitsizliğin en aza indirildiği "göreceli eşitliğin" vurgulanması eğilimindedir (Labaree, 1997). Tüm engelli bireyler de bu dünyanın bir ortağı olduğundan eğitim hakkına sahiptir (Mentis, Quinn ve Ryba, 2005). Bu nedenle kaynaştırma eğitimi, bireylerin özelliklerine bakılmaksızın herkesin eşit düzeyde eğitime erişimini sağlar (Mitchell, 2005). Böylece bireylere engellilik seviyesine uygun kapsamlı eğitim sağlanabilir ve tüm engelli çocuklar için olumlu sonuçlar doğurur (Porter, 2001). Kaynaştırma eğitimi, eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesini güçlendirmede UNESCO'nun "Herkes için eğitim" amaçlarına ulaşmak için kilit bir strateji olarak kabul edilebilir.

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, ırk, ekonomik durum, sosyal sınıf, etnik köken, dil, din, cinsiyet ve yeteneğe karşı olumsuz tutumları ve farklılığa tepkiyi ortadan kaldırmaktır (UNESCO, 2008). Bu kapsamda kaynaştırma eğitimi, her öğrencinin hak ve menfaatlerini içermektedir ve öğrencilerin öğrenme engellerine yönelik tutumların değiştirilmesine yardım eder (Jenkinson, 1997). Bireylerin farklılık, değişim, işbirliği ve öğrenme ile ilgili değerleri, inançları ve tutumlarında farklılığı içeren bir çoğulculuğu simgelemektedir (Landberg, Kruger ve Nell, 2004). Böylece kaynaştırma eğitimi engelli çocukların eğitime katılımını artırmakta ve eğitimin sunduğu tüm ayrıcalıklardan faydalanmasına yardımcı olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, engelli ve normal tüm öğrencilerin okulun değerli bir parçası olduğu fikrini benimsemekte ve bu haliyle engelli çocukların eğitime erişimine hakkını savunmaktadır.

Ancak kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan bazı akademik çalışmalar, kaynaştırma eğitimini farklı boyutlarda değerlendirmektedirler. Bu çalışmalar kaynaştırma eğitiminin olumlu etkileri olmakla birlikte, normallerin üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Bunch ve Valeo, 2004; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon ve Sirota, 2001). Çalışma sonuçları engelli öğrencilerin öğretim sürecinde çok fazla ilgiye ihtiyaç duymaları nedeniyle normal öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin bir dezavantaj olma riski taşıdığı üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte engelli ve normal öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü sınıflarda, normal öğrencilerin önceki akademik başarılarına benzer başarı gösterdiği de belirlenmiştir (Artiles ve Kozleski, 2016). Diğer araştırmalara göre kaynaştırma eğitimi, engelli bireyin genel bir ortamda yer alması ve bu ortama uyum sağlaması açısından önemlidir (Long, Wood, Littleton ve Passenger, 2011). Kaynaştırma eğitimi yoluyla engelli bireyler bulunduğu ortamda sosyalleşmektedirler (Sideridis, Utley, Greenwood, Delquadri, Dawson, Palmer ve Reddy, 1997). Bununla birlikte engelli çocukların sosyal



becerileri geliştirmek; arkadaşlık ve iletişim kurma becerisi kazanabilmektedirler (Vaidya ve Zaslavsky, 2000). Sosyalleşme süreci geciktiğinde ise engelli bireylerin akademik performansları düşmektedir (Odom, McConnell ve Chandler, 1994). Bununla birlikte sosyalleşme geciktiğinde engelliler, agresif davranışlar ve olumsuz davranışlar geliştirebilmektedirler (McIntosh, Vaughn ve Zaragoza, 1991). Bu davranışlar engelli olmayan akranlarından daha az arkadaşına sahip olmalarına ve akranları tarafından aktif olarak reddedilmelerine de neden olmaktadır (Farmer ve Rodkin, 1996). Değişen dünyadaki koşullara uyum sağlamak için tüm bireylerin gerekli beceri ve niteliklerle donatılması, eğitim sisteminin temel sorumluluklarından biridir. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi, normallerin de engellilere uyumunu sağlaması açısından önemlidir.

Kaynaştırma eğitiminin en önemli faktörlerinden biri olan öğretmenin önemi çeşitli çalışmalarla açıklanmıştır (Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009). Yeterli düzeyde eğitilmiş bir kaynaştırma sınıfı öğretmeni için sınıfta ve okul çevresinde gerekli ortamı sağladığı sürece engelli bir öğrencinin eğitimi zor olmamaktadır (UNICEF, 2014). Ancak öğretmenlerin engelli öğrencilere öğretmenlik yapmaya yeterince hazır olmadıkları da bilinmektedir (Sharma, Simi ve Forlin, 2015). Özellikle kaynaştırma eğitiminde dersi planlama ve bu eğitime uygun öğretim yöntemleri kullanmada hazır olmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde başarısız oldukları görülmektedir (Bubpha, Erawan ve Saihong, 2012). Bunun sonucunda kaynaştırma eğitimi, öğretmen için oldukça zor ve büyük sorun olmaktadır (Kuyini ve Desai, 2009). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenin önemi oldukça etkili olmasına rağmen, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yetiştirilmediği de bilinmektedir (Sharma, Forlin, Deppeler ve Guang-Xue, 2013). Kaynaştırma eğitimi sürecinde bir diğer önemli faktör okul yöneticileridir. Araştırma sonuçları kaynaştırma eğitiminde okulda etkili bir lider olmadığında, başarılı olmanın zor olacağı görüşündedir. Okul liderlerinin öğretmene katılımcı desteği, bilimsel çalışmaların başat önerisidir (Hoppey ve McLeskey, 2013).

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi uygulamaları, uluslararası anlaşmalar ışığında gelişmiş ve 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma eğitimi uygulamaları başlamıştır. Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ise 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile gerçekleşmiştir (Resmi Gazete, 2000). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal metinler ve uluslararası sözleşmeler, kaynaştırma eğitiminin nicel gelişimini sağlamış olsa da yapılan bilimsel çalışmalar, kaynaştırma eğitimi sürecinde sorunların varlığından söz etmektedir. Okullar öğrencileri demokratik bir toplumda aktif ve iyi bir vatandaş olmaya hazırlamak ve öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Engelli öğrencileri toplumun bir üyesi olarak yetiştirmeyi amaçlayan kaynaştırma eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçlarına ulaşabilmesinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi ve beklenen çıktılarının alınabilmesinde, uygulamaya dönük sorunların farklı boyutlarda değerlendirilmesi önem



taşımaktadır. Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde öğretim süreci ve öğretmenlere yönelik çeşitli araştırmalar olmasına rağmen, kaynaştırma eğitiminin yönetimi kapsamında velilerin görüşlerine odaklanan bir çalışma bulunmamaktadır. Eğitim yönetimi boyutunda bir kaynaştırma eğitimi politikasının geliştirilebilmesi, kaynaştırma eğitimi sürecinin tüm girdileri ile birlikte değerlendirilmesini gerektirir. Öğrenci velileri de eğitim sisteminin girdilerinden biridir ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarında velilerle işbirliği oldukça önemlidir (MEB, 2013). Yapılan tarama çalışmasında bu konuda tek bir çalışmaya rastlanabilmiştir (Can, 2011). Okul kültürü ve uygulamaları üzerine okulda var olan bilgi ve anlayışın belirlenmesi, kaynaştırma eğitimi politikalarının geliştirilmesi ve bu politikaların planlanarak uygulamaya geçirilmesi için temel koşullardır.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, çocuğu devlet ilkokulları ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimi alan velilere göre engelli öğrencilerin okul sorunlarını belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuğunuzun eğitim aldığı okulun yöneticilerine yönelik sorunları nelerdir?
2. Çocuğunuzun öğretmenleri ile ilgili sorunları nelerdir?
3. Çocuğunuzun sınıf arkadaşlarıyla ilgili sorunları nelerdir?

Yöntem

Desen

Kaynaştırma eğitiminin sorunlarına yönelik veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada fenomenoloji (olgubilim) deseninden yararlanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, az sayıda katılımcının deneyimlerinden yararlanılması ve problemin derinlemesine incelenmesinde kullanılan bir desendir (Merriam, 2013). Bu çalışmada öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşleri, derinlemesine inceleneceğinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu haliyle çalışma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik tarama türünde, betimsel bir araştırmadır.

Katılımcılar

Çalışmada Kastamonu ili merkezi devlet ilkokullarında ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin velilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle çalışmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine dayanır (Büyüköztürk, 2011). Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir ya da birden fazla ölçütü karşılayan bireylerin örnekleme dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada çalışma grubu belirlenirken dikkate alınan ölçüt, en az bir engelli çocuğu devlet ilkokulu ve ortaokulunda kaynaştırma eğitimine devam eden veliler olmasıdır.



Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	1		2		3		Toplam
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Cinsiyet	n	3	17				20
	%	15	85				100
Eğitim düzeyi	İlköğretim		Lise		Üniversite		
	n	8	6		6		20
	%	40	30		30		100
Çocuğun cinsiyeti	Erkek		Kadın				
	n	16	4				20
	%	80	20				100
Ailenin çocuk sayısı	Bir çocuk		İki çocuk		Üç çocuk ve fazlası		
	n	8	12		-		20
	%	40	60				100
Çocuğun devam ettiği okul	İlkokul		Ortaokul				
	n	11	9				20
	%	55	45				100

Çalışma grubunda yer alan velilerin on yedisi kadın ve üçü erkektir. Velilerin sekizi ilköğretim okulu mezunu, altısı lise mezunu ve altısı üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların farklı özelliklere sahip olmalarına özen gösterilmiş ve katılımcı çoklaması yapılmıştır. Katılımcıların kaynaştırma eğitimi alan çocuklarından on altısı erkek ve dördü kız çocuğudur. Katılımcılardan sekizinin bir ve on ikisinin iki çocuğu bulunmaktadır. Üç çocuk veya daha fazla çocuğu olan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcılardan on birinin çocuğu ilkokula ve dokuzunun çocuğu ortaokula devam etmektedir. Katılımcıların çocukları bedensel engelli, zihinsel engelli, hiperaktivite bozukluğu, down sendromu, görme bozukluğu, konuşma güçlüğü veya otizm sendromludur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, uygulama öncesi eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. İç geçerliğin sağlanması amacıyla uzman incelemesi nitel çalışmalarda kullanılan stratejilerden biridir (Merriam, 2013). Görüşme formunda katılımcılara çalışmanın amacı kapsamında “çocuklarının okul yöneticisi ile ilgili sorunları”; “öğretmenleri ile ilgili sorunları” ve “okul arkadaşları ile ilgili sorunları” ile demografik özellikleri sorulmuştur. Nitel çalışmalarda katılımcıların görüşlerinin alınmasıyla birlikte, çalışmanın amacına uygun diğer verilerin incelenmesi, araştırmanın geçerliliğini artırmada önemli bir katkı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle görüşmelere başlamadan önce geçerliliği artırmak amacıyla Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin yönetimine ilişkin araştırmalar ve istatistik veriler incelenmiştir.



Velilerle yapılan görüşmeler, 1 Ekim-30 Aralık 2016 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için önceden randevu alınmış ve çalışmanın amacı ile görüşme süreci hakkında velilere bilgi verilmiştir. Velilerle görüşme sürecinde görüşme formundaki sorular sorulmuş, soruların cevaplarının eksik kaldığı durumlarda sonda sorulara yer verilmiştir. Böylece velilerden derinlemesine bilgiler elde edinilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların etkilenmemesi için yansız olma, mimik kullanmama vb. hususlara dikkat edilmiştir. Çalışmada velilerin katılımında gönüllülük esasına dayalı olmasına özen gösterilmiştir (Merriam, 2013). Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırma yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru velilerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama yapılmıştır. Buna göre katılımcılardan kadınlara [K], erkek katılımcılara [E], kısaltması ve her bir katılımcı için bir sayı verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşme sürecinde katılımcıların olumsuz etkilenmemesi amacıyla veriler sadece araştırmacı ve velilerin bulunduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler özetlenip katılımcılardan onaylamaları istenmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için ise elde edilen bulguların, kavramsal çerçeveye uyumluluğu kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler fenomenolojik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Fenomenolojik analiz, ağırlıklı olarak varoluşçu psikoloji içerisinde gelişme gösteren bir yaklaşım olup insanların çevrelerinde olan biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışan bir analiz türüdür (Özdemir, 2010). Fenomenolojik analiz, bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha net hale getirmeyi sağlar (Patton, 2014). Burada amaç, tek tek insanların bakış açılarından bakarak onların bireysel anlam yapılarını, niyetlerini anlamaya çalışmaktır (Mayring, 2011). Veri analizi ve yorumlanmasında kuramsal çerçeveye bağlı kalmak nitel araştırmaların önemli özelliklerindedir (Merriam, 2013). Fenomenolojik analiz, önyargılardan arınma (epoche); fenomenolojik indirgeme; yaratıcı çeşitlilik; doku sentezi; yapı sentezi ve bütünleştirme süreçleri takip edilerek yapılmıştır (Patton, 2014). İlgili fenomenler için ilk olarak detaylı kuramsal tarama ve okumalar yapıp araştırmacıların fenomenlere ilişkin önyargıları kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada görüşmecilerin fenomenlere ilişkin görüşlerinden ifadelerinden ve yinelenen özelliklerinden bu fenomenlere geçici bir açıklama getirilmiştir. Ayrıca görüş, ifade ve anlatımlarından paranteze alma ile bu fenomenlere ait farklı sayılarda temalar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada çok sayıda oluşan temadan veri içinde değişmeyen temalar belirlenmiştir. Bundan sonra genişletmeyle yine katılımcı ifadelerinden hareketle bu değişmeyen temaların alt temaları belirlenmiştir. Dördüncü aşamada doku sentezi, yani belirlenen her tema için fenomenle doğrudan ilgili olmayan betimlemeler öze girilmeden içerik ve örnekler yardımıyla yapılmıştır. Beşinci aşamada yapı sentezine girilmiş ve bu adımda fenomenlere dair katılımcıların deneyimlerinin özüne ilişkin



betimlemeler yapılmıştır. Son adımda yapılan bütün çalışmalar sentezlenerek fenomenlere ilişkin deneyimlerin anlamı ve özü ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra belirlenen temalar ve alt temalarda verilerin frekansı eklenmiştir. Ayrıca geçerliğini artırmak için (Yıldırım ve Şimşek, 2006) elde edilen ham veriler, eğitim yönetimi uzmanları ve çalışma grubu dışında kalan dört veli tarafından değerlendirilmiş ve elde edilen verilerin benzer ortamlarda test edilebileceği yargısına varılmıştır.

Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcılara göre kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okul sorunları, temalara ayrılarak incelenmiştir.

1. Okulun yöneticilerine yönelik sorunlara ilişkin bulgular

Çocuğu devlet ilkokulları ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimi alan velilere göre engelli öğrencilerin okul yöneticilerine yönelik sorunları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okulun yöneticilerine yönelik sorunlar

Temalar	Alt temalar	f
Kayıt süreci	Kayıtta isteksizlik	8
	Akademik seviyesi düşük sınıflara kayıt	9
Okul yönetimi	Negatif ayrımcılık	6
	Dışlama	4
Öğretim süreci	Sorunu görmezden gelme	7
	Denetim yetersizliği	3
	İletişim sorunu	3

Katılımcıların bir ilkokula veya ortaokula devam eden çocuklarının okul yöneticileri ile ilgili sorunları, kayıt süreci ve öğretim süreci olarak iki temada belirlenmiştir. Kayıt süreci temasında yöneticiler ile ilgili sorunlar, engelli öğrenciyi okula kaydetmede isteksizlik ve akademik seviyesi düşük sınıflara kayıt olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Öğretim süreci temasında yöneticiler ile ilgili sorunlar, negatif ayrımcılık, dışlama, sorunu görmezden gelme, denetim yetersizliği ve iletişim olmak üzere beş alt temada incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar kayıt sürecinde on yedi kez ve öğretim sürecinde ise yirmi üç kez dile getirilmiştir. Katılımcıların en fazla dile getirdikleri sorunlar, kayıta isteksizlik; akademik seviyesi düşük sınıflara kayıt yapma; negatif ayrımcılık ve sorunu görmezden gelmedir. Katılımcıların en çok dile getirdikleri sorunlar özellikle “öğretim süreci” temasında görülmektedir. Bazı katılımcıların okul yöneticileri kaynaklı sorunlara yönelik düşünceleri aşağıda verilmiştir.

“...Müdür ve müdür yardımcıları ağız birliğiyle, başka bir okula kayıt yaptırmamızı istediler. Biz okulun evimize yakın olduğu gerekçesiyle okul



değiştirmek istemedik. Bu aşamadan sonra okuldaki diğer velilerden imzalar topladılar çocuğumuzun okuldan gitmesi için..."[K5]

"...Oğlum, gerek akademik gerekse davranış yönünden seviyesi en düşük sınıfta. Seviye sınıfları nedeniyle kaynaştırma çocukları, göçmenlerle aynı sınıfta. Yönetmeliklerle önlemler alınsa da milli eğitimde görevli tepeden tırnağa idareciler, bu ayrımcılığa göz yummakta..."[K11]

"...TEOG yapılmadan hangi çocukların hangi liselere gidebilecekleri genel olarak okul yönetimleri tarafından belirlenmiş ve bedensel engelli olan benim oğlum için meslek lisesi uygun görülmüş..."[E1]

"...Okul yöneticileri, -evet bir sorun var ama bunu çözebiliriz- demek yerine, dışlamayı tercih ediyorlar. Bu şekilde sorun ortadan kalsın veya görmezden gelelim durumundalar..."[E2]

"... Denetimde sıkıntı var, çünkü özel eğitim alanında sıkıntı var. Neyi denetleyeceklerini bilmeleri gerekir..."[E2]

"...Eğer şu anda kanunla bunu istiyor desem, okul yönetimiyle çatışma yaşayabilirim. Ama ben -maksimum nasıl faydalanırım- buna odaklanıyorum..."[K7]

"...İdareye gittim,- Siz anne gibi yaklaşım istiyorsunuz, burası okul, o kadar olmaz- dediler..." [K10]

"...Okul yöneticilerinin hiç benimle görüşme talebi olmadı. Bizlerle görüşüp bilgi alışverişinde bulunabilirlerdi..."[K15]

2. Öğretmenlere yönelik sorunlara ilişkin bulgular

Çocuğu devlet ilkokulları ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimi alan velilere göre engelli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sorunları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlere yönelik sorunlar

	Temalar	Alt temalar	f
	Nitelik		18
Öğretmen	Şiddet ve ayrımcılık	Fiziksel şiddet	5
		Psikolojik şiddet	7
		Dışlama	12
		Diğer öğrencileri olumsuz etkileme	5
	Sınıfa kabulde isteksizlik		12
	İlgisizlik ve motivasyon düşüklüğü		11

Katılımcıların bir ilkokula veya ortaokula devam eden çocuklarının öğretmenleri ile ilgili sorunları, nitelik; şiddet ve ayrımcılık; sınıfa kabulde isteksizlik ve ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü olarak dört temada belirlenmiştir. Şiddet ve ayrımcılık temasında öğretmenler ile ilgili sorunlar,



engelli öğrenciye fiziksel şiddet, psikolojik şiddet, dışlama, diğer öğrencileri olumsuz etkileme olmak üzere beş alt temada incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenden nitelikli ilgili sorunlar on sekiz kez; şiddet ve ayrımcılıkla ilgili sorunlar otuz iki kez; sınıfa kabulde isteksizliğe yönelik sorunlar on iki kez; ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğüne yönelik sorunlar on bir kez dile getirilmiştir. Katılımcıların en fazla dile getirdikleri sorunlar, nitelik; dışlama; sınıfa kabulde isteksizlik; ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğüdür. Katılımcıların en çok dile getirdikleri sorunlar özellikle “şiddet ve ayrımcılık” temasında görülmektedir. Bazı katılımcıların öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik düşünceleri aşağıda verilmiştir.

“...Çocuk eve geldiğinde korktuğunu söylüyordu. Vücudunda tırnak izi ve morluklarla geliyordu. Öğretmenle görüştim, çocuk hayal kuruyor dedi...”[K9]

“...İngilizce öğretmeni, sınıftan dışarı çıkmasını diye beslenme çantası ile sıraya bağlıyor...”[K13]

“...Öğretmen kabullenmek istemedi. Normalde saat 12’ye kadar kalma hakkı varken bir saat sonra al diyor...”[K8]

“...İlk başlarda iyiydi. Sonra o da aynı şekilde ceza veriyordu. Tahtaya döndürüyordu, teneffüse çıkarmıyordu, lavaboya göndermiyordu. Hatta bir gün çocuk altına yapmış, akşama kadar öyle kalmış...”[K16]

“... Öğretmen yardımcı olmaya çalışıyor ama nasıl davranacağını bilmediği için sorun oluyor...” [K17]

“...İki ay sonra -bir sınıfta iki kaynaştırma olmaz- çocuğun sınıfını değiştirdi...”[K2]

“...Herkes -şımarttık- diye bizi suçladı. Hastanede psikiyatri uzmanına gittim. Bir kitap bana, bir kitap da öğretmen için iki kitap verdi. Öğretmeni çocuğa çok kızırıyordu. Kitaptan sonra kızması biraz azaldı...”[K4]

“...İlk gün çocuklar boyama yaptılar, diğer çocuklar öğretmene teslim, benim çocuğumun eli beş dakika havada kaldı, öğretmen bakmadı. Oğluma-masaya bırak sen-dedim...”[K12]

“...Ama öğretmen diğer öğrencilerle ders yapıyordu, bizimki boş boş oturuyordu. Arada ben söylüyordum öğretmene, bir şeyler yaptırması için. Sonra baktım öğretmen bir şey bilmiyor...” [K6]

“...Çocuk görme bozukluğu olduğu için yavaş okuyor. Öğretmen diğer çocuklara, - çocuklar sıkıldınız değil mi?- diye soruyormuş. Çocuklar da -evet sıkıldık!- diyormuş...”[E1]

3. Sınıf arkadaşlarına yönelik sorunlara ilişkin bulgular

Çocuğu devlet ilkokulları ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimi alan velilere göre engelli öğrencilerin arkadaşlarına yönelik sorunları Tablo 4’de verilmiştir.



Tablo 4. Arkadaşlara yönelik sorunlar

	Temalar	Alt temalar	f
Arkadaşlar	Şiddet	Fiziksel şiddet	5
		Psikolojik şiddet	6
	Kabullenmeme		8
	İstenmeyen davranışın sorumluluğunu yükleme		4

Katılımcıların bir ilkokula veya ortaokula devam eden çocuklarının arkadaşları ile ilgili sorunları, şiddet; kabullenmeme ve istenmeyen davranışın sorumluluğunu yükleme olarak üç temada belirlenmiştir. Şiddet temasında arkadaşlarla ilgili sorunlar, fiziksel şiddet ve psikolojik şiddet olmak üzere iki alt temada incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre şiddet ile ilgili sorunlar on bir kez; kabullenmeme ile ilgili sorunlar sekiz kez ve istenmeyen davranışın sorumluluğunu yükleme ile ilgili sorunlar dört kez dile getirilmiştir. Katılımcıların en fazla dile getirdikleri sorunlar, şiddet ve kabullenmeme ile ilgili sorunlardır. Bazı katılımcıların arkadaş kaynaklı sorunlara yönelik düşünceleri aşağıda verilmiştir.

“... Arkadaşları, öğretmen nasıl olsa kızmıyor diye onun üzerine atıyor..” [K2]

“...Çocuklarla oynayamadığı için çok üzülüyor...”[K1]

“...Sınıfta bir sorun olduğunda, mesela kapı çarpıyor, benim çocuğumun yaptığını söylüyorlarmış. Onun üstüne atıyorlarmış...”[E1]

“...Onunla dalga geçtiler. Bir gün ısırmışlar, yüzünü çizmişler, tırnak izleri vardı...”[K14]

“...Oyun esnasında –sen bizim yanımıza gelme, oynama. Sen konuşmuyorsun diye istemiyorlar...”[K3]

“...Çocuklar alay etti oğlumla. Eşim ve ben onlara çikolatalar, gofretler aldık, onları kazanmaya çalıştık...”[E3]

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, çocuğu devlet ilkokulları ve ortaokullarında kaynaştırma eğitimi alan velilere göre engelli öğrencilerin okul sorunlarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmada kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerden objektif veri alınamayabileceği varsayımıyla, öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okul sorunlarını belirlemede okul sorunları; okul yöneticileri, öğretmenler ve arkadaşlar boyutu olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin en fazla öğretmenlerle en az ise arkadaşlarıyla sorun yaşamaktadır. Bununla birlikte, arkadaşlarla yaşanan sorunların frekanslarının, öğretmen ve okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlarla ilgili frekanslardan daha düşük olması dikkat çekicidir. Kaynaştırma eğitiminin önemine yönelik hiçbir fikri olmadığı halde, öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha az sorun



çıkarınların çocuk olması düşündürücüdür. Bu sonuç öğretmen ve okul yöneticilerinin bireysel değerleri ile mesleki değerlerinin uyumunun kaynaştırma eğitimi için önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir (Özdemir ve Sezgin, 2011; Sezgin, 2006).

Okul yöneticilerinin engelli öğrenciyi kayıt etmede isteksizliğinin öğretim sürecine yansıdığı ve engeli öğrencileri olumsuz etkiledikleri söylenebilir. Aslında okul yöneticileri, öğrenciyi kayıt sürecinde olumsuz ayrımcılığa başlamakta ve öğretim sürecinde de bu ayrımcılığı sürdürmektedir. Bu olumsuz tutum okul yöneticilerinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin baskısı da okul yöneticilerinin tutumuna yansımış olabilir. Bununla birlikte, her ne kadar kaynaştırma eğitimi yönetimini zorlaştırıyor olsa da okulda farklılığı yönetebilme bilinci ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin olabileceği düşüncesi, bu zorlukların üstesinden gelebilmede önemli bir etken olacaktır. Okullarda başarılı bir kaynaştırma eğitiminde en kritik rol, müdürlerin rolüdür. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin geçmişe göre daha fazla okulda görüldüğü gerçeği, okul yöneticilerinden beklentileri artırmış ve daha geniş bir öğrenci yelpazesine cevap verebilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999; Isherwood ve Barger-Anderson, 2008). Öğrenci farklılıkları, okul yönetimini zorlaştırmış olsa da (Sergiovanni, 1992) liderliğin bir davranış bilgisi olmaktan ziyade bir eylemi içermesi bu farklılıkları yönetmeyi kolaylaştırabilir. Bu kapsamda okulda farklılığın yönetiminde yeni bir vizyonun ve okulda farklılığı kapsayıcı yeni bir kültürün geliştirilmesi gerekmektedir (Riehl, 2000). Okul müdürü, sistematik değişimi kolaylaştırmak ve okulda yeni tutum ve uygulamaları benimsetmede temel rol üstlenmelidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin entelektüel özelliklere sahip olması; okulu ve eğitim sistemini sadece anlama değil, dönüştürme becerisini de geliştirmesi gerekir. Yapılan çalışmalar kaynaştırma eğitimi yönetiminde dönüşümcü bir liderlik için okul yöneticilerinde, liderlik bilgi ve becerisi; sosyo-kültürel bilgi; pedagojik bilgi ve içerik bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Ruairc, Ottesen ve Precey, 2013).

Çalışma kapsamında kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, en çok öğretmenleriyle sorun yaşamaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmak istemekte ve bu isteksizliği davranışlarına yansımaktadır. Öğretmenlerdeki isteksizlik ve olumsuz davranışların çeşitli nedenleri olabilmektedir. Bu nedenlerden bir tanesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yetiştirilmesiyle ilgilidir. Yapılan çalışmalar, öğretmen eğitiminde kaynaştırma eğitimi programlarına yer verildiğinde, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözebildiklerini göstermektedir. Öğretmen eğitiminde özellikle uygulamaya dayalı kaynaştırma eğitimi, öğretmen adaylarına önemli katkılar sağlamaktadır (Shaddock, Giorcelli ve Smith, 2007; UNICEF, 2014). Ancak araştırmalar öğretmen eğitiminin bu konuda yeterli olmadığı görüşündedir (Forlin, 2010). Ayrıca öğretmen eğitimi ile birlikte, kamuoyu bilinçlendirme kampanyaları, kaynaştırma eğitimi politikalarının geliştirilmesini desteklemektedir (UNESCO, 2002; Forlin, Loreman ve Sharma, 2014). Kaynaştırma eğitimi politikalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi,



çeşitli koşulları gerekli kılmakla birlikte en önemli faktör, öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Sharma, Deppeler ve Guang-Xue, 2013). Bir diğer neden kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları engellerdir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi sürecinde zaman yetersizliği; yetersiz eğitim kaynakları, okulda destek eksikliği, öğrencilerin farklılıklarına olumsuz tepki gibi çeşitli engellerle karşılaşmaktadır (Sharma ve Deppeler, 2005). Öğretmenler sadece mesleki bilgilere sahip olmak değil, aynı zamanda bu bilgileri kullanabilecekleri koşullara da ihtiyaç duyarlar (Shaddock, Giorcelli ve Smith, 2007). Öğretmenler yeterince eğitildiğinde, uygun kaynaklara ve desteğe erişebildiklerinde ve engelli öğrencileri sınıflarında dahil etmeye yönelik olumlu bir tutum sergilediğinde, kaynaştırma eğitiminin olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Boyle, Scriven, Durning ve Downes, 2011; Foreman, 2011). Ayrıca, kaynaştırma eğitimine başlamadan önce öğretmenlere, olumsuz önyargılar, özel eğitim bilgisi, işbirliği, eğitimin planlanması, zaman yönetimi, yönetsel destek gibi konuların ele alınarak kaynaştırma eğitimi için öğretmenin hazırlanması da oldukça önemlidir (Worrell, 2008).

Kaynaştırma eğitiminden sorumlu olan okul yöneticileri ve öğretmenler olmasına karşın, bu eğitim hizmetinden yararlananlar öğrencilerdir. Kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu, engelli öğrenciler üzerinedir ve engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden maksimum düzeyde nasıl yararlanacakları üzerine odaklanmaktadır (Artiles ve Kozleski, 2010). Kaynaştırma eğitimi veren okullara devam eden normal çocukların davranışları üzerine yapılan bir araştırmada, bu çocukların engelli çocuklara atipik davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Kavale ve Forness, 2000). Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello ve Spagna'nın (2004) yaptıkları bir araştırmada ise kaynaştırma eğitiminin farklı olumlu özellikleri olduğunu belirlemişlerdir. Bu olumlu özellikten biri, normal öğrencilerin kaynaştırma eğitimi yoluyla farklılıklara saygı duymayı ve takdir etmeyi öğrendikleri; normal öğrencilerin engelli öğrencilere yardım etmekten mutlu oldukları ve bunun okulda olumlu bir örgüt iklimine neden olduğudur. Bir diğeri ise, normal öğrencilerin öğretmenlerinin kullandığı farklı öğretim yöntemlerinden yararlanabildiğidir. Ayrıca normal öğrenciler, engelli arkadaşlarına rehberlik etmeleri nedeniyle liderlik becerisi kazanabilmektedirler. Kaynaştırma eğitiminin normal öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etkileri bilinmekle birlikte (Neugebauer, 2008), kaynaştırma eğitimi yoluyla normal öğrencilerin farklılıklara uyumu açısından sosyalleşme becerisi kazandığı söylenebilir. Ancak belirtmek gerekir ki, kaynaştırma eğitiminin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmalara göre (Neugebauer, 2008; Spence, 2010; Ekeh ve Oladayo, 2013), sosyalleşme ve okul başarısı ilkokullarda artarken ortaokul ve lisede uygulanan kaynaştırma eğitimi normal öğrencilerin akademik başarısına olumsuz etki etmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda, elde edilen bulgulardan; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bilişsel ve duygusal açıdan hazır olmadıkları, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmene yeterli destek vermedikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine gösterdikleri tutum ve davranışlar, hem normal



öğrencilere hem de engelli öğrencilere yansımaktadır. Bununla birlikte, kaynaştırma eğitiminin önemine yönelik toplumsal bilincin artırılması ve kaynaştırma eğitimi planlamalarında yer alması bu araştırmanın temel önerisidir. Çünkü yaşadığımız dünya, tüm insanlara aittir. Halen öğretmenlik ve okul yöneticiliği görevlerini sürdüren eğitim çalışanlarının kaynaştırma eğitimine bilişsel ve duygusal hazırlanarak mesleki gelişmelerinin sağlanması ve bu hazırlık sonucu kaynaştırma eğitimi veren okullarda görev yapmaları, bu çalışmanı bir diğer önerisidir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin tüm bölümlerine devam eden öğretmen adaylarının özel eğitim programlarına devam etmeleri onların gelişimine yardımcı olacaktır.

Bu çalışmanın sınırlılığı sadece Kastamonu ili merkezinde yapılmış olmasıdır. Çalışmanın amaçlarına benzer çalışmaların diğer illerde yapılması, alan yazına zenginlik katacaktır.

Kaynakça

- Artiles, A. J. & Kozleski, E. B. (2010). What counts as responseto intervention in RTI? A socio-cultural analysis. *Psichotema*, 22(4), 949-954.
- Kuyini, A. B. & Desai, İ. (2009). Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana : Issues and challenges. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 22 -39.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The Professional positive of inclusive practice in Australian primary schools. *Supportfor Learning*, 26(2), 72-78.<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Bryant, D. P., Smith, D. D. & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: PearsonEducation, Inc.
- Bubpha, S., Erawan, P. & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of EducationandPractice*, 3(8), 223-233.
- Bunch, G.,&Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special educations chools. *Disability and Society*, 19(1), 61-76.<http://dx.doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial & Special Education*, 25(2), 104-116. <http://dx.doi.org/10.1177/07419325040250020501>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2011). İlköğretimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Chow, V. & Kasari, T. (1999). Task related interactions among teachers and exceptional at-risk typical learners in inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 20, 226-232.



- Ekeh, U. & Oladayo, T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*, 9(8), 1857–7881.
- Farmer, T. W. & Rodkin, A. C. (1996). Anti-social and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development*, (2)5, 174-178. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00079.x>
- Ferguson D. L., Kozleski E. B. & Smith A. (2003). Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools. In Ferguson D. L., Kozleski E. B., Smith A. F., Obiakor C., Utley A., Rotatori A. (Eds.), *Transforming general and special education in urban schools: Effective education for learners with exceptionalities (Advances in Special Education, Vol. 5, pp. 43–74)*. London, England: Elsevier Science
- Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3rd ed.). South Melbourne, Victoria: Engage Learning.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-654.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Forlin, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2014). A system-wide Professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Isherwood, R. S. & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research* 2, 121-128.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or Special? Educating students with disabilities*. New York: Routledge Publishing.
- Kavale, K. & Forness, S. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250002100505>
- Labaree, D. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39–81. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312034001039>
- Landberg, E., Kruger, D. & Nell, N. (2005). *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishing.



- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K. & Passenger, T. (2011). *The psychology of education* (2nd ed.). Oxon: Routledge Publishing.
- Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: When inclusion fails. *Journal of Special Education*, 33(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699903300104>
- Mastropiere, M. & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (2nd Ed.). Ohio: Pearson, Merrill Prentice.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev.: A. Gümüş-S. Durgun). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- McIntosh, R., Vaughn, S. & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 451-458. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949102400802>
- M.E.B. (2013). Kaynaştırma Eğitimi. Erişim tarihi 27.12.2016, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf.
- Mentis, M., Quinn, S. & Ryba, K. (2005). Linking inclusive policies with effective teaching practices. In D. Fraser, R. Moltzen & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd Ed.) (p. 74-98). Palmerston North: Dunmore Press.
- Merraim, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. New York and London: Routledge Publishing.
- Neugebauer, N.G. (2008). *TAKS scores of general education students in secondary co-teach classes in a Texas school district*. Erişim tarihi 22.10.2016, <http://repository.tamu.edu/handle/1969.1/85931>
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Chandler, L. K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60(3), 226-236.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. (2001). Inclusion as social practice: Views from children with autism. *Social Development*, Special Issue (Ed: Imbens-Bailey), 10(3), 399-419.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.: M. Bütün-B. Demir). Ankara: Pegem Yayınevi.



- Porter, G.L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Eds), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 68-81). New York, NY: Routledge.
- Riehl, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 55-81.
- Resmi Gazete. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 18.1.2000/23937 Mük. Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. (2000). Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities. What do experts say? *Exceptionality*, 8(2), 101-116. http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX0802_2
- Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education: Setting the Context*. (Ed: Ruairc, G., Ottesen, E. ve Precey). Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices, s:1-8. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sanagi, T. (2016). Teachers' misunderstanding the concept of inclusive education. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 103-114.
- Sailor, W. & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: School wide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170508600707>
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 557-583.
- Shaddock, A., Giorcelli, L. & Smith, S. (2007). Students with disability in mainstream classrooms. Erişim tarihi 23.12.2016, <http://www.ndco.stepscs.net.au/pdf/Strategies%20for%20teachers%20in%20mainstream%20classrooms%20booklet.pdf>.
- Sharma, U. & Deppeler, J. (2005). Integrated education in India: Challenges and prospects. *Disability Studies Quarterly*, 25(1). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v25i1.524>
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J. & Guang-Xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 3,16-22.
- Sharma, U., Simi, J., &Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 102-116. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6>
- Sideridis, G. D., Utley, C., Greenwood, C. R., Delquadri, J., Dawson, H., Palmer, P. & Reddy, S. (1997). Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education*, 7, 435-462.



- Spence, R.S. (2010). The Effects of Inclusion on the Academic Achievement of Regular Education Students. *Electronic Theses&Dissertations*. 369. Erişim tarihi 12.10.2016, <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/369>.
- UNESCO. (2002). *Inclusive schools and community support programmes*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: the way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education (ICE)* Geneva. Erişim tarihi 04.11.2016, www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf.
- UNESCO. (2010). *Open file on inclusive education*. Erişim tarihi 12.01.2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNICEF. (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education*. Erişim tarihi 27.02.2017, http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf
- Vaidya, S.R. & Zaslavsky, N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education*. 121, 145-151.
- Worrell, J. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly sins of inclusion. *American Secondary Education*, 36(2), 43-56.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education*. Boston: HoughtonMifflin Publishing.

