

---

---

## KAYNAŞTIRMA YOLUYLA EĞİTİMDE ÖĞRENCİ BAŞARISI: OKUL MÜDÜRLERİYLE BİR ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ\*

Raziye ERDEM<sup>1</sup> Nevin GÜNER YILDIZ<sup>2</sup>

---

---

### Özet

Bu çalışmada, kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarıları konusunda okul müdürlerinin bakış açısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul ilinde Anadolu yakasında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkökul ve ortaokullarda görevli sekiz okul müdürü ile bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Okul müdürleri, kaynaştırma uygulamalarının başarılı şekilde yürütülmesinde önemli paya sahip olan okul liderleri olarak bu çalışmanın katılımcıları olarak seçilmişlerdir. Okul liderleri olarak müdürlerin kaynaştırmayla ilgili bakış açıları ile özel gereksinimli öğrencilerin başarılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada okul müdürlerine ana tema çerçevesinde hazırlanan on bir soru yöneltilmiştir. Görüşme sırasında video ile kayıt yapılmış; verilerin analizi için önce görüşme kaydı transkript edilmiş, ardından içerik analizi kullanılarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarıları için ayrı ortamlarda ve konunun uzmanı özel eğitimciler tarafından eğitilmeleri konusunda ortak bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** kaynaştırma, odak grup görüşmesi, öğrenci başarıları, okul müdürü

---

\* Bu çalışma III. International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2016)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup>Dr. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, [raziye\\_erdem@hotmail.com](mailto:raziye_erdem@hotmail.com), yazar ORCID numarası: [0000-0001-7631-1575](https://orcid.org/0000-0001-7631-1575)

<sup>2</sup> Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, [antreh@gmail.com](mailto:antreh@gmail.com), yazar ORCID numarası: [0000-0002-9135-6429](https://orcid.org/0000-0002-9135-6429)

---

---

## STUDENT SUCCESS IN INCLUSIVE EDUCATION: A FOCUS GROUP INTERVIEW WITH SCHOOL PRINCIPALS

Raziye ERDEM, Nevin GÜNER YILDIZ

---

---

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the school principals' perspectives on student success in inclusive education. For this purpose, a focus group interview was conducted with eight school principals who were working in primary and secondary schools where inclusive education were given, in the Anatolian side of Istanbul province. The school principals who have important role in success of inclusive education were chosen as participants of this study. In the study, to examine principals' perspective as school leaders on inclusive education and success of students with special needs, 11 questions prepared according to main theme were asked to principals. Interview was videotaped; for analyzing data firstly videotape was transcribed and then, codes and themes were identified. The results of this study indicates that school principals have an agreement on inclusive students' taking education in separate schools by special education professionals for success.

**Keywords:** inclusion, focus group interview, student success, school principal

### Giriş

Öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşmasında olduğu kadar toplumun gelişme hedeflerine de katkı sağlayan okul başarısı, eğitimin en önemli çıktısı olarak kabul edilebilir. Bireylerin ve toplumların gelecekteki üzerindeki önemi nedeniyle eğitimcilerin, öğrencilerin ve toplumun ortak beklentisi olan okul başarısı, farklı kesimler tarafından tartışılmakta ve araştırmalara sıkça konu olmaktadır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Bornstein, Hahn ve Wolke, 2013; Carey, Brigman, Webb, Villares ve Harrington, 2014; Doll, Spies ve Champion, 2012;

Gestsdottir, von Suchodoletz, Wanless, Hubert, Guimard, Birgisdottir, Gunzenhauser, ve McClelland, 2014; Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014; Kosir ve Tement, 2013; Sarıca ve Çetin, 2012; Savaş ve Gürel, 2014; Trigwell, Ashwin ve Millan, 2013). Başarı konulu araştırma ve tartışmalarda öne çıkan konulardan biri başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğudur. Öğrencinin, öğretimin içeriğinde yer alan hedef davranışlara ne ölçüde ulaşabildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilecek başarı düzeyi, öğrenci özellikleri, okul ve öğretmen özellikleri, aile ve sosyal çevrenin özellikleri gibi farklı faktörlerden etkilenebilmektedir. Ancak öğrencilerin başarısını arttırmada diğer faktörlere göre öğretmen niteliklerinin daha önemli olması (Akiba, Le Tendre ve Scribner, 2007; Wright, Horn ve Sanders, 1997) pek çok araştırmacının öğretmen ve başarı ilişkisini araştırmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda, başarı ile öğretmen nitelikleri arasında ilişki olduğu (Darling-Hammond, 1999; Tomlinson ve Jarvis, 2014) ya da öğretmenlerin çevresel değişkenleri öğrenci başarısını artırmak üzere düzenlemeleri gerektiği (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008) gibi konuların vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmen niteliklerine yatırım yapmak (Akiba, Le Tendre ve Scribner, 2007) ya da öğretmenlerin becerilerini arttırmak (Gallagher, 2002) öğrenci başarısı için önemli görülmektedir.

Öğretmen nitelikleri, genel eğitim sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu kadar bu sınıflarda kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencilerin başarısında da önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Soodak ve McCarthy, 2006). Amerika'da 1975 yılında yasalaşan PL 94-142'nin ilkelerine dayanan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulaması, pek çok ülke tarafından benimsenmiş ve kaynaştırma dünyada hızla yaygınlaşmıştır. Türkiye'de özel eğitimle ilgili hukuksal düzenlemeler de özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı ortamlarda ve destek hizmetler eşliğinde eğitilmesini temel almaktadır (573 Sayılı KHK, 1997: madde 4, 12 ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006: madde 6). Ancak uygulamalara bakıldığında kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi ile sınırlı olduğu (Sakız ve Woods, 2015), bütün öğrencilerin katılımı, başarısı ve eğitimin kalitesine vurgu yapan bütünleştirme anlayışından (Haug, 2014) ise henüz uzak olduğu görülmektedir. Uygulamadaki bu sınırlılıklar, öğretmenlerin bilgi ihtiyacı içinde olmaları ve olumsuz

tutumları, kaynakların ve destek hizmetlerin yetersizliği, tanılama süreçlerindeki sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin başarısını sağlama ve değerlendirmedeki eksikler gibi farklı sebeplerden kaynaklanmaktadır. Ancak, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, kaynaştırmanın başarıyla yürütülebilmesi için aşılması gereken önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının, kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin yetersiz oluşu, kendilerini kaynaştırmaya hazır hissetmemeleri, özel gereksinimli öğrencilerin ayrı okullarda eğitilmeleri gerektiğine inanmaları gibi nedenlerle kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları bilinmektedir (Gökdere, 2012). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin bilgi, donanım, zaman yetersizliğini (Broomhead, 2013; Cook, 2002; Cullen, Gregory ve Noto, 2010; Hemmings ve Woodcock, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Thaver ve Lim, 2014) ya da kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından istenmeyen olarak algılandıklarını ve daha az kabul gördüklerini (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Broomhead, 2013; Cook, Cameron ve Tankersley, 2007) ortaya koymaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edilip edilmeme durumları onların başarılarını etkileme gücüne sahiptir. Çeşitli araştırmalarda öğrencinin kendini okulda ve sınıfta rahat, güvende ve sevilen olarak hissetmesi ile başarı arasında ilişki olduğu (Kosir ve Tement, 2013; Lemberger ve Clemens, 2012) ya da öğretmen beklentisinin düşük olmasının başarıyı sınırlandırdığı vurgulanmaktadır (Segedin, 2012).

Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını konu edinen diğer araştırmalara bakıldığında öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programının özellikleri (La Salle, Roach ve McGrath, 2013; Ruble ve McGrew, 2013), öğrenci başarısıyla ilgili kaynaştırma okullarında çalışan öğretmenlerin düşünceleri (Lesar, Cuk ve Pecek, 2014), otistik çocuklarda zekâ ve başarı arasındaki ilişki (Estes, Rivera, Bryan, Cali ve Dawson, 2011) ya da olumlu davranış desteğinin özel gereksinimli çocukların başarısı üzerindeki etkileri (Chitiyo, Makweche-Chitiyo, Park, Ametepee ve Chitiyo, 2011) gibi konuların incelendiği görülmektedir. Bir çalışmada ise kaynaştırmanın akademik başarı üzerindeki yararı hakkında yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve sonuçta pozitif ancak orta ya da küçük etki büyüklüğü belirlenmiştir

(Prince ve Hadwin, 2013). Ülkemizde yapılan çalışmalar tarandığında ise Güven ve Gürsel (2014) tarafından yapılan araştırmaya ulaşılmaktadır. Bu araştırmada, ilköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin 25 öğretmenle görüşme yapılmış ve sonuçlar tüm öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırladığını ve 16'sının başarı için BEP'i esas aldığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerden 17'si başarıyı normallerden farklı değerlendirirken, 23 öğretmenin sınav koşullarında değişiklik yapmadığı ortaya çıkarılmıştır (Güven ve Gürsel, 2014). Söz konusu çalışmalar incelendiğinde her ne kadar öğretmen faktörü odak olarak alınmasa da özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlayan ve uygulayan ya da öğrenci başarısını değerlendiren kişiler olarak öğretmen faktörünün dolaylı olarak ele alındığı anlaşılmaktadır.

Kaynaştırmanın ve kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin olduğu kadar aynı zamanda öğretmen de olan okul yöneticilerinin tutumları da önemli görülmektedir (Collins ve White, 2001). Okul müdürlerinin kaynaştırmaya karşı tutumu, kaynaştırma uygulamalarını en çok etkileyen değişken olarak kabul edilmektedir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Kaynaştırmanın başarılı şekilde yürütülmesinde önemli paya sahip olan okul liderleri verilen eğitimin kalitesini etkilemektedirler (Carroll, Fulmer, Sobel, Garrison-Wade, Aragon, ve Coval, 2011; Lapointe, Poirel ve Brassard, 2013). İşe yarar kaynaştırma programları uygulayabilmek için müdürlerin güçlü eğitsel liderliğine ihtiyaç duyulduğu bilinse de okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin kendi okullarında değil, ayrı ortamlarda eğitim görmeleri gerektiğini savundukları bilinmektedir (McClellan, 2007). Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri hakkında görüşlerinin ya da kaynaştırma öğrencilerinin başarısını etkileyen faktörlerin incelendiği görülmekte ancak okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarıları hakkındaki görüş ya da tutumlarının çalışılmadığı anlaşılmaktadır. Oysa okul müdürlerinin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerinin başarıları ile ilgili görüşleri ya da algıları kaynaştırma uygulamalarının etkili şekilde yürütülebilmesi açısından önemi tartışılmaz bir olgudur. Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının öğretmenlerle birlikte okul müdürlerinin de tutumları ve davranışlarından etkilendiği düşünülmektedir. Bu

nedenle bu çalışmada, görevli oldukları okuldaki her şeyle birlikte kaynaştırmanın başarısından da sorumlu olan okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarılarıyla ilgili bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmış ve okul müdürlerinin görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için odak grup görüşmesi yönteminden yararlanılmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada, kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı konusunda okul müdürlerinin bakış açısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkokul ve ortaokullarda görevli sekiz okul müdürü ile bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği bir ortamda yürütülen bir tartışma olarak tanımlanan odak grup görüşmesi, katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının betimlenmesine olanak sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi ile grupların psikolojik ve sosyo-kültürel özellikleri ya da yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi almak, davranışlarının arkasında yatan nedenleri ve ortak algılamaları öğrenmek amaçlanır (Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008). Bu çalışmada da kaynaştırma uygulamaları yürütülen okullarda görevli okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarısı konusunda ortak algılamalarını, odak grup görüşmesi yönteminin sağladığı serbest tartışma ortamında ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

## **Araştırma Grubu**

Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılı sonu seminer döneminde, İstanbul Anadolu yakasında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda görev yapan 8 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesinde sıralanan kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkokul ve ortaokullarda görev yapan; araştırmaya katılmaya gönüllü olma,

ulaşılabilir olma, ses ve görüntü kaydı yapılmasına izin verme gibi ölçütleri karşılayan müdürler araştırma grubuna seçilmişlerdir. Araştırma grubundaki katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1 Katılımcı Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim
M1	E	45	26
M2	E	41	18
M3	E	46	19
M4	E	56	30
M5	E	56	23
M6	E	43	21
M7	K	44	19
M8	K	39	17

### Süreç

Bu çalışmada, İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 8 ayrı okulun müdürü ile yürütülen odak grup görüşmesi, yine Anadolu yakasında bulunan bir özel eğitim okulunun toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinin katılımcıları, bir danışman/moderatör, bir gözlemci/rapor yazarı ve tartışma grubundan oluşmaktadır (Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008). Bu çalışma, ikinci araştırmacının moderatörlüğünde ve birinci araştırmacının gözlemci olarak katılmasıyla, u düzeninde, katılımcıların düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği bir ortamda yapılandırılmıştır. Moderatör, onbeş yıla yakın bir süre özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde psikolojik danışman olarak görev yapan; ardından özel eğitim alanında doktorasını tamamlayarak kaynaştırma ve öğretmen davranışları üzerine çalışmalar yürüten bir öğretim üyesidir.

Okul müdürleriyle yapılan odak grup görüşmesi 62 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler video cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış ve aynı zamanda birinci araştırmacı tarafından süreçle ilgili notlar alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara toplam on bir adet soru sorulmuştur. Ana tema (kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı) çerçevesinde hazırlanan iki açılış (Tablo2, A ve B soruları), dört genel (Tablo2, 1,2,3,4, sorular) ve beş inceleme sorusu (Tablo2, 5,6,7,8,9. sorular) sırayla katılımcılara yöneltilmiş ve yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlara göre gerektiğinde sorular uyarlanmış ya da tekrarlanmıştır.

## Tablo 2. Odak Grup Görüşmesi Soruları

**Odak Grup Ana Konusu:** Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı

**Katılımcıların Sayısı : 8**

**Sorular:**

- A. Öğrencilerin davranışlarını belirleyen pek çok faktör vardır. Sizce, bu faktörlerin içinde en önemli iki faktör ne olabilir?
- B. Öğretmen davranışları ile öğrenci davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
  1. Öğrenci başarısında öğretmen faktörünün payı ne kadar olabilir?
  2. Öğrencilerinin başarısını arttırmak isteyen bir öğretmenin yapması/dikkat etmesi gereken ilk üç yöntem/davranış nelerdir?
  3. Okulunuzda çalışan öğretmenlerin bu yöntem/davranışlar açısından etkililik düzeyleri ne ölçüde farklılaşmaktadır? Öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek düzeyde yetersiz olduğu düşünülen öğretmenler bulunmakta mıdır?
  4. Öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek derecede yetersiz davranışlar sergileyen öğretmenler için okul idarecileri neler yapabilir/yapmalıdır? MEB neler yapıyor/yapmalıdır?
  5. Kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenler nelerdir?
  6. Kaynaştırma öğrencilerinin başarısı nasıl ölçülebilir?
  7. Okullarda kaynaştırma öğrencilerinin başarısının ölçülmesi konusunda hangi uygulamalar yapılmaktadır?
  8. Sizce, kaynaştırma öğrencilerinin başarısı doğru bir şekilde ölçülebiliyor mu? Neden?
  9. Sizce, kaynaştırma öğrencilerinin başarısını ölçmek uzmanlık gerektiriyor mu?

## Verilerin Analizi

Araştırmada "not alma" ve "video kayıt" cihazı ile toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar kullanarak bir metnin sözcük ya da cümlelerini daha az sayıda içerik kategorileri ile özetleyen sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) ve verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkiler elde edilmesi amaçlanır. İçerik analizinde, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasından oluşan dört aşama vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin analizi için birinci araştırmacı video kayıtlarını izleyerek ve aldığı notları inceleyerek görüşmeleri yazılı metne dönüştürmüştür. Daha sonra iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak görüşmelerin yazılı metinlerini analiz etmişlerdir. Ardından veriler kendi içinde anlam oluşturacak şekilde bölümlere ayrılmış ve her bölüm kodlanmıştır. Kodların kavramsal olarak nasıl bir anlam ifade ettiği belirlenerek kodlara belirli düzeyde açıklama getiren temalar



bulunmuştur. Son olarak ise elde edilen veriler kullanılarak tanımlama ve bulguların yorumlanması yapılmıştır.

Veri analizinin güvenilirlik çalışması için araştırmacıların yaptıkları analizler sonucunda ortaya çıkan kavramlar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda iki araştırmacının elde ettiği kavramlar ortak olanlar ve olmayanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Daha sonra ortak olan kavramların tüm kavram listesine oranı hesaplanmıştır. Buna göre iki araştırmacının elde ettikleri kavramların % 91'inin ortak olduğu belirlenmiştir.

## Bulgular

Araştırma kapsamında odak grup görüşmesiyle elde edilen veriler tablolar ile özetlenmiştir. Tabloların ilk sütununda araştırma soruları, ikinci sütunda katılımcı görüşleri, üçüncü ve dördüncü sütunlarda ise kodlar ve kodların sınıflanmasıyla oluşturulmuş temalar yer almaktadır

### 1.Öğrenci davranışlarını belirleyen faktörlere ilişkin bulgular

Okul müdürleri, öğrencilerin davranışlarını belirleyen faktörlere ilişkin soruya yönelik olarak, en sık olarak, öğrenci davranışlarında en önemli faktörün aile olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrenci davranışlarını belirleyen faktörlere ilişkin görüşler

Soru	Görüşler (doğrudan alıntı)	Kodlama /Sıklık	Temalar
Öğrencilerin davranışlarını belirleyen pek çok faktör vardır. Sizce, bu faktörlerin içinde en önemli iki faktör ne olabilir?	<i>Bence bir aile, iki sosyal medya başlığı altında televizyon, internet, cep telefonu gibi uyaranlar (M8)</i>  <i>En önemli faktör bence öğretmenler yani (M5)</i>	► Aile (5:M3-M4-M5-M6-M8) ► Öğretmenler (3:M3-M4-M5) ► Fiziki ortam (3:M2-M4-M7) ► Sosyal medya (2:M3-M8) ► Çevresel faktörler (2:M3-M7) ► Arkadaş grupları (2:M2-M4)	1.Aile 2.Öğretmen 3.Fiziksel/sosyal çevre

### 2.Öğretmen davranışlarıyla öğrenci davranışları arasında ilişkiye yönelik bulgular

Okul müdürleri, öğretmen davranışlarıyla öğrenci davranışları arasında ilişki olup olmadığına ilişkin soruya, ilişki olduğu yönünde

ortak bir yanıt vermişlerdir. Örneğin okul müdürleri “*Öğrenci için öğretmen çok önemli (M5), ‘Önce şey, temel eğitim derken taban önemli, tamamen öğretmen idoldür (M3), ‘Öğretmen önemli, çevre önemli (M2).’* şeklinde görüş belirtmişlerdir

### 3.Öğrenci başarısında öğretmenin etkisine ilişkin bulgular

‘*Öğrenci başarısında öğretmen faktörünün payı ne kadar olabilir?’* sorusuna yönelik olarak okul müdürlerinden biri %90, beşi %80, biri %75 ve biri %70 şeklinde yanıt vermişlerdir. Katılımcıların, öğretmenin öğrenci başarısındaki payına yönelik görüşlerinin ortalaması %79’dur.

### 4.Öğrencilerinin başarısı için öğretmenin yapması gerekenlere ilişkin bulgular

Katılımcılar, öğrenci başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin soruya en çok, mesleğini ve öğrencilerini sevmesinin önemli olduğu şeklinde yanıtlar vermişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerinin başarısını arttırmak isteyen bir öğretmenin yapması gerekenlere ilişkin görüşler

Soru	Görüşler (doğrudan alıntı)	Kodlama/Sıklık	Temalar
Öğrencilerinin başarısını arttırmak isteyen bir öğretmenin yapması/dikkat etmesi gereken ilk üç yöntem/davranış nelerdir?	<i>Tanımalı, öğrenciyi tanımalı, bireysel özelliklerini farklılıklarını tanıyarak (M2)</i>  <i>Bir kere öğretmenin bildiğini iyi aktarabilmesi lazım. İnsanda bir bilgi vardır ama aktaramadıktan sonra o bilgi yoktur (M6)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ İşini ve öğrenciyi sevmeli (5:M2-M4-M5-M6-M8)</li><li>▶ Öğrenciyi tanımalı, seviyesine inebilmeli (4:M2-M6-M7-M8)</li><li>▶ Öğrenciye karşı tutarlı, ölçülü ve eşit davranmalı (3:M1-M2-M3)</li><li>▶ Öğretmen yeterliliklerine yönelik eğitim almalı (2:M6-M8)</li><li>▶ Öğrencilere lider olmalı (1:M8)</li><li>▶ Bilgiyi aktarabilmeli (1:M6)</li><li>▶ Disiplinli olmalı (1:M6)</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.Öğrencileri ve mesleği sevmek</li><li>2.Öğrenciye karşı olumlu davranışlar sergileme</li><li>3.Öğretmenlik niteliklerini geliştirme</li></ol>

## 5.Öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkililiklerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısını sağlamada etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna katılımcılar, ortak görüş olarak, öğretmenlerin kullandıkları yöntem/davranışlar açısından etkililik düzeylerinin farklılaştığı ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek düzeyde yetersiz öğretmenlerin olduğu şeklinde yanıt vermişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretim sürecinde etkililiklerine ilişkin görüşler

Soru	Görüşler (doğrudan alıntı)	Kodlama/Sıklık	Temalar
Okulunuzda çalışan öğretmenlerin bu yöntem/davranışlar açısından etkililik düzeyleri ne ölçüde farklılaşmaktadır?	<i>Yani mesela benim gözlemlediğim mesleki anlamda mesleği sevmiyor (M7)</i>	▶ 60 yaş ve üzeri öğretmenlerde teknolojiyi takip edememe (3:M2-M3-M6) ▶ Mesleğini sevmeyen öğretmenler (2:M5-M7) ▶ Ruhsal hastalıkları olan öğretmenler (2:M4-M7)	1 Mesleki yetersizlik 2.Öğrencileri ve mesleği sevmeme
Öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek düzeyde yetersiz olduğu düşünülen öğretmenler bulunmakta mıdır?	<i>Yeniliklere ayak uyduramıyor. Çağın hızına eğitimdeki gelişen düzene ayak uyduramıyor (M3)</i>	▶ Tükenmişlik (2:M3-M6) ▶ Öğrencileri sevmeme (1:M6) ▶ Davranış öğretememe (1:M6) ▶ Akademik bilgi verememe (1: M6) ▶ Genç sorumsuz öğretmenler (1: M3)	3.Ruhsal/duygusal sorunlar

## 6.Okul idarecileri tarafından yapılabileceklere ilişkin bulgular

Okul müdürleri, ‘Öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek derecede yetersiz davranışlar sergileyen öğretmenler için okul idarecileri neler yapabilir/yapmalıdır?’ sorusunu ‘Müdür olarak hiçbir yaptırım gücümüz yok (M6),

*Uyarma/görüşme yapıyoruz ama etkili değil (M3)* şeklinde yanıtlamışlardır. Ayrıca, personel yönetimi ve öğretim sürecine yönelik rehberlik etme dışında yaptırım gücüne sahip olmadıklarını da belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılabilecekler için yönelik soruyla ilgili olarak, 'MEB'in de yaptırımı yok; soruşturma açılıyor ve en fazla yer değişikliği yapılıyor (M1)' şeklinde yanıtlar alınmıştır.

## 7.Kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin bulgular

Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenlerle ilgili BEP uygulaması, destek eğitim odasının kullanılması, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları yapılması gibi okul ortamında yapılabilecek düzenlemelere yönelik öneriler getirirler de kaynaştırma öğrencilerinin ayrı ortamlarda eğitim alması gerektiğini de vurgulamışlardır (Tablo 6).

Tablo 6. Kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin görüşler

Soru	Görüşler (doğrudan alıntı)	Kodlama/Sıklık	Temalar
Kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenler nelerdir?	<i>Öğretmenler ne yapıyor. BEP planı bireyselleştirilmiş eğitim planı var onların (M2)</i>  <i>Biz okulumuzda şöyle bir uygulama yaptık kaynaştırma öğrencileri için, destek eğitim odası açık, öğretmenlerimizin boş derslerine göre öğrencilere birebir... işte bu öğrenme gücünü anlamında güçlüğü olan çocuklarla (M7).</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ BEP yapılmalı (5:M2-M4-M6-M7-M8)</li><li>▶ Akademik dersleri bir özel eğitim öğretmeni ile; resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde akranlarıyla aynı sınıfta olmalı (3:M4-M5-M6)</li><li>▶ Ayrı ortamlarda eğitilmeli (2:M4-M6)</li><li>▶ Destek eğitim odası uygulaması (1:M7)</li><li>▶ RAM* öğrenci yerleştirme kararında öğretmen ve müdürlerin görüşünü dikkate almalı (1:M6)</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.BEP uygulaması</li><li>2.Yarı zamanlı kaynaştırma</li><li>3.Ayrı ortamlarda eğitim</li></ol>

\*RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

## 8.Kaynaştırma öğrencilerinin başarısının ölçülmesine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul müdürleri kaynaştırma öğrencilerinin başarısının nasıl ölçülebileceği sorusuna yönelik, BEP planı ölçütleri ve öğretime göre değerlendirilebileceğini belirtmekle birlikte, öğrencilerin matematik, resim gibi alanlarda yeteneklerine göre değerlendirilmesi ve kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılmamaları ve değerlendirmelerinin ayrı ortamlarda yapılması önerisini de ifade etmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 7. Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler

Soru	Görüşler (doğrudan alıntı)	Kodlama/Sıklık	Temalar
Kaynaştırma öğrencilerinin başarısı nasıl ölçülebilir?	<p><i>-BEP planındaki vermiş olduğu öğretime göre soruları farklı soruyor yani diğeriyle aynı sormaması gerekiyor (M2)</i></p> <p><i>-Yani yeteneklerine göre eğitim alabilirler. Yani mesela çocuk matematiğe yeteneği yoktur işte resim, müzik veya sosyal alanda daha etkilidir (M7)</i></p> <p><i>-Evet, kesinlikle, yani kaynaştırılmamalı ayrıştırılmamalı bence (M8)</i></p>	<p>► BEP planındaki ölçütlere ve öğretime göre (3:M1-M2- M6)</p> <p>► Yetenekleri değerlendirilmeli (3:M6-M7-M8)</p> <p>► Kaynaştırılmamalı, ayrı ortamlarda olmalı (3:M6-M7-M8)</p>	<p>1.Öğrenci özelliklerine bağlı değerlendirme</p> <p>2.Ayrı ortamlarda değerlendirme</p>

## 9.Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını ölçme uygulamalarına yönelik bulgular

Okul müdürleri, ‘Okullarda kaynaştırma öğrencilerinin başarısının ölçülmesi konusunda hangi uygulamalar yapılmaktadır?’ sorusuna yönelik yanıtlarında, ortak olarak, ölçütler belirlenerek öğrencilere yönelik BEP yazıldığını, ancak planlamanın uygulamalara yansımadığını ve BEP’lerin kullanılmadığını söylemişlerdir. ‘Sizce, kaynaştırma öğrencilerinin başarısı doğru bir şekilde ölçülebiliyor mu? Neden?’ sorusuna verilen yanıtlar ise Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını ölçme uygulamalarına ilişkin görüşler

Soru	Görüşler (doğrudan alıntı)	Kodlama/Sıklık	Temalar
Sizce, kaynaştırma öğrencilerinin başarısı doğru bir şekilde ölçülebiliyor mu? Neden?	<i>Şimdi şu da var öğretmenleri etkileyen. Eee öğretmenlerin de fazla yaptırım gücü yok (M7).</i>  <i>...çocuklara zayıf verip sınıfta bırakma şansları yok (M7)</i>  <i>Öğretmenimiz 87 vermiş diye veli kıyameti kopartıyor (M7)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ Veli şikâyetlerinin öğretmeni yıldırması (4:M1-M6-M7-M8)</li><li>▶ TEOG sınavında kaynaştırma öğrencilerinin de sınava alınması (4:M4-M6-M7-M8)</li><li>▶ Sınıfta kalmanın olmaması (3:M2-M7-M8)</li><li>▶ Sistem değişikliklerinde görüş alış verişinin yapılmaması (2:M4-M6)</li><li>▶ BEP’i iyi bilmeme (1:M1)</li><li>▶ BEP’e göre not verilmemesi (1:M6)</li><li>▶ Öğretmenlerin ders planlarında öğretmen kılavuzlarından vb. kaynaklardan yararlanmaması (1:M1)</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.Veli şikâyetleri</li><li>2.Sistem sorunları</li><li>3.Öğretmen yeterlikleri</li></ol>

## 10. Kaynaştırma öğrencilerinin başarısını ölçmek uzmanlık gerektiriyor mu sorusuyla ilgili bulgular

*‘Sizce, kaynaştırma öğrencilerinin başarısını ölçmek uzmanlık gerektiriyor mu?’ sorusuna yönelik olarak katılımcılardan alınan yanıtlar, kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin ayrı bir kurumda eğitim alması ve başarılarının da bu kurumlardaki uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin okul müdürleri, ‘Kesinlikle uzmanlık gerektiriyor (M8)’, ‘İşte onlar mesela üstün zekâlılar okulları var. Oraya yönlendiriliyor. Sınıfa işte sınavlara falan giriyorlar (M7)’ ve ‘Hocamın dediği gibi ayrı bir kurumda onlar eğitim alırlarsa zaten oradaki insanlar da uzman olacağı için onlar değerlendirir (M6).’ şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.*

### Tartışma

Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda çalışan okul müdürlerinin kaynaştırmada öğrenci başarısı konusunda görüşleri odak grup görüşmesi yoluyla ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, ortak bir sonucu işaret etmektedir: kaynaştırma öğrencilerinin okullarda olumlu tutumlarla algılanmaları ve kabul edilmeleri gerçekleşmeden, kaynaştırmadaki eksikler ya da kaynaştırma öğrencilerinin başarısı sorunsalları çözümlenemez.

Bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarısı konusunda ortak bir bakışa sahip oldukları görülebilmektedir. Bu bakış, okul müdürlerinin, kaynaştırmayla ilgili sorunların çözümünün ayrıştırılmada (kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmesinde) olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, kaynaştırma öğrencilerinin başarısı için öğretmenlerin neler yapması gerektiği sorulan katılımcılar, yarı zamanlı kaynaştırma ve ayrı ortamlarda eğitim önerilerini getirmişlerdir. Katılımcılara yöneltilen soru, yapılan değerlendirmeler sonucu, zaten, özel eğitim hizmetlerine kısmen gereksinim duyduğu için kaynaştırma ortamında olması gerektiği belirlenmiş olan öğrenci ile ilgili olmasına karşın getirilen öneri, öğrencinin kaynaştırmada olmaması yönündedir. Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının nasıl ölçülebileceği sorulduğunda ise görüşler yine aynı yöndedir: bu öğrenciler kaynaştırılmamalı, ayrıştırılmalı, değerlendirmeleri ayrı

ortamlarda yapılmalı. Kaynaştırma öğrencileri Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından okullara yerleştirilmeden önce okul müdürlerinin görüşünün sorulması gerektiği de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcıların kendilerine görüş sorulmasını istemeleri de okullarına yerleştirilen kaynaştırma öğrencilerinden duydukları rahatsızlığın bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çünkü RAM tarafından okul müdürlerinin görüşünü sorma uygulaması yürütülse, pek çok okul müdürünün olumsuz görüş belirteceği düşünülmektedir. Özetle, katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerine eğitim yapmak ya da başarılarını değerlendirmek gibi konularda genel eğitim okullarını değil ayrı eğitim ortamlarını işaret etmektedirler. Bu sonuç, kaynaştırma ile ilgili farklı grupların algılarını inceleyen pek çok araştırmacının bulguları ile paralellik göstermektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Broomhead, 2013; Cook, Cameron ve Tankersley, 2007; Gökdere, 2012; Recchia ve Puig, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Thaver ve Lim, 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Örneğin Varlıer ve Vuran (2006) kaynaştırmayla ilişkili görüşlerini sordukları okul öncesi öğretmenlerinden, kendilerini bu çocuklar konusunda yetersiz ve desteksiz hissettikleri ya da bu öğrencilerin sınıflarda bulunmasından rahatsızlık duydukları gibi yanıtlar almışlardır. Cook, Cameron ve Tankersley (2007) tarafından yapılan araştırmada da kaynaştırma öğrencileri ile ilgili soruları yanıtlayan öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerini, öğrenme ve davranış sorunları nedeniyle yetersiz gördükleri, onlarla yeterince ilgilenmedikleri ve hatta reddettikleri ortaya çıkarılmıştır. Okul müdürleri ya da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz bakışları, kaynaştırma uygulamasının başarısının önünde -oldukça güç te olsa- yıkılması gereken büyük bir engel olarak durmaktadır. Eğitimcilerin bakış açıları, yaşadıkları toplumun yetersizliği olanlara karşı bakışından (Güner-Yıldız, 2015) ya da eğitim fakültelerinde işlenen öğretmenlik derslerinde yetersizliği olanların ele alınışından (Güner-Yıldız, Sazak-Pınar ve Melekoğlu, 2014; Morrison ve Rude, 2002) etkileniyor olarak değerlendirilmektedir. Eğitimcilerin (öğretmenler, müdürler) kaynaştırmaya ve kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz bakış açıları, başarılı ve eşitlikçe kaynaştırma sınıfları oluşturmak için (Killoran, Woronko ve Zaretsky, 2013) iyileştirilmesi gereken ilk değişken olarak ele alınmalıdır. Alan yazında da kaynaştırmanın bir



hak olarak görülmesi ve sınırsız olarak uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Hansen, 2012).

Araştırmanın bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesi ile ilgili, ikinci olarak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'na (BEP) vurgu yapıldığını göstermektedir. Okul müdürleri, her ne kadar BEP'i uygulanması ve değerlendirmede ölçüt olarak alınması gereken kaynak olarak ortaya koysalar da aslında uygulanmadığını, öğretmenlerin BEP'i kullanmayı bilmediklerini, hatta BEP'lerin öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanmadığını, öğretmenlerin internette indirdikleri BEP örneklerindeki isimleri değiştirerek dosyalarına koyduklarını da belirtmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ve BEP konularında bilgi eksikliği olduğu başka araştırmalarca da ortaya konulmuştur (Gökdere, 2012; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Sakız ve Woods, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İçsen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konularında bilgi eksikliğinin giderilmesi ile tutumlarının da olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Başka bir bulgu, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesinin doğruluğu ile ilgilidir. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının doğru bir şekilde ölçülemediğini belirterek nedenleri konusunda çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Nedenlerden biri olarak veli şikâyetleri gösterilmiştir. Katılımcılara göre, veliler tarafından öğretmenlere yapılan baskı sonucunda öğretmenler öğrencileri objektif olarak değerlendirememekte ve gerçekçi notlar verememektedirler. İkinci neden olarak sistemle ilgili sorunların varlığı ileri sürülmüştür. Örneğin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına, bu sınava girmeye uygun olmadıkları halde kaynaştırma öğrencileri de alınmaktadırlar. Katılımcılara göre bu durum, bu öğrencilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi önünde bir engel oluşturmaktadır. Katılımcılara göre, sınıfta kalmanın olmaması ve eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapılması da öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili doğru olmayan uygulamalara zemin hazırlamaktadır. Son olarak katılımcılar, öğretmenlerin yönlendirici kılavuzlardan yararlanmamalarını da doğru değerlendirmenin önünde bir engel olarak göstermişlerdir. Avrupa'da yedi ülkede yapılan bir araştırmanın bulguları da kaynaştırmadaki değerlendirme uygulamaları ile ilgili sorunların varlığını göstermektedir (Lebeer,

Birta-Szekely, Demeter, Bohacs, Candeias, Sonnesyn, Partanen, ve Dawson, 2011). Söz konusu araştırmada uzmanlar ve ailelerden değerlendirme sistemi hakkında veri toplanmış ve katılımcıların değerlendirme uygulamalarından memnun olmadıkları ve zaman, materyal, işbirliği ve insan kaynağı yetersizliğinden bahsettikleri belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin tanılama/yerleştirme amaçlı değerlendirilmesi ya da okulda başarılarının ölçülmesi ile ilgili uygulamalar, çeşitli sorunların yaşandığı ve daha fazla araştırmayla derinlemesine incelenmesi gereken konular olarak düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların sadece kaynaştırma öğrencileriyle ilgili görüşleri ele alınmamış, genel olarak öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Katılımcılar, öğrenci davranışlarında en çok ailenin, daha sonra ise öğretmen ve fiziksel/sosyal çevrenin önemli olduğunu belirtmeler de öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini yüzdelerle vererek belirtmeleri istendiğinde ortalama olarak %79'luk yüksek bir oran ortaya çıkmıştır. Bu çelişkili sonuç, öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde aile ile öğretmenin etkisi konusunda katılımcıların zihninde bir karmaşa olduğunu düşündürmektedir. Katılımcılara, öğretmenlerin tüm öğrencilerinin başarısı için yapması gerekenler sorulduğunda ise öğrencileri ve mesleği sevmek, öğrenciye karşı olumlu davranışlar sergilemek, öğretmenlik niteliklerini geliştirme gibi yanıtlar alınmıştır. Bu yanıtlar da katılımcıların başarıyı destekleyecek öğretmen davranışlarına bakışının araştırmalarca ortaya konulmuş nesnel bulgulardan daha çok öğrenciyi sevmek gibi duygusal/özel temellere dayandığını göstermektedir. Oysa öğrenci başarısı konusunda yapılan araştırmalar somut, nesnel öğretmen davranışlarını işaret etmektedir: Örneğin Evertson ve Harris (1992), zamanı iyi kullanmanın, öğrencilerin derse katılımını sağlamanın, öğretim yılının başlangıcında iyi bir sınıf yönetimi sistemi kurmanın, istenmeyen davranışları uygun yöntemlerle azaltmanın ve öğrencilere öğretmen beklentilerini aktarmasının gerekliliğinden bahsederken Akyüz (2006) disiplinli sınıflarda başarının arttığını belirtmektedir. Baker, Clark, Maier ve Viger (2008) ise öğretmenlerin çevresel değişkenleri öğrenci başarısını artırmak üzere düzenleyebileceklerini; görevleri öğrenciye göre uyarlamak, sık pekiştirme verme, açık anlaşılır sunum yapmak, öğrencilere akademik yardım sağlamak ve ders dışı davranışa hemen tepki vermek gibi davranışların sergilenmesinin başarı için önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin

doğrudan öğretim yöntemi ile eğitilmesi ve sınıf içinde görevler verilerek meşgul edilmelerinin başarı için önemli olduğunu (Emmer ve Stough, 2001) ya da fiziksel düzenlemeler, kural ve prosedürlerin oluşturulması, öğrencilere uygun grup davranışının öğretilmesi ve grupların organize edilmesinin gerekliliğini vurgulayan araştırmalar (Emmer ve Gerwels, 2005) öğrenci başarısı için öğretmenlerin yapması gerekenleri açık olarak tanımlamaktadır. Yukarıda sıralanan araştırmalarca ortaya konulan açık, anlaşılır, somut öğretmen davranışlarını uygulamak ve öğrenci başarısını desteklemek olanaklı iken öğrenciyi ve mesleğini sevme gibi gözlenebilir ve ölçülebilir olmayan bir davranışın öğretmenlerde nasıl ve ne derece aranabileceği ya da nasıl uygulanabileceği net değildir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin/müdürlerin bilimsel araştırma sonuçlarından yeterince yararlanmadıklarını düşündürmektedir. Sarı (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okullarında yapılan araştırmalarla ilgili görüşlerini incelemiş ve bulgular, öğretmenlerin bilimsel araştırmaların yararına inanmadıklarını göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları da söz konusu araştırmayı destekler niteliktedir.

Katılımcılar son olarak okullarında öğrenci başarısını sağlamada yetersiz olduğunu düşündükleri öğretmenlerin bulunduğunu; bu öğretmenlerin teknoloji kullanımında, akademik bilgi vermede, davranış öğretmede başarısız olduğunu, öğrencileri ve mesleği sevmediklerini ya da ruhsal/duygusal sorunları nedeniyle öğretmenlikte yeterli olmadıklarını öne sürmüşlerdir. Söz konusu öğretmenlerle ilgili neler yapıldığı sorulduğunda ise hem okul müdürleri olarak kendilerinin hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın herhangi bir yaptırım uygulayamadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, somut kanıtlara değil katılımcı görüşlerine dayansa da öğrenci başarısı ve gelişimi açısından incelenmesi gereken bir konu olarak düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, ülkemizde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili başka araştırmalarca ortaya konulan sorunların, özellikle kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumlar boyutunda, devam ettiğini göstermektedir. Alan yazında kaynaştırma ile ilgili olumlu uygulamaları arttırmak için yapılan araştırmalar öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye odaklansa ve başarılı sonuçlar elde etseler de (Hanline, 2010; Thomson, 2013; Walton ve Rusznyak, 2014) ülkemiz okullarında kaynaştırma ile ilgili yapılması gereken en önemli ve

öncelikli işin eğitimci tutumlarını iyileştirmek olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Akiba, M., Le Tendre, K.L. & Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.

Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74.

Aydın, A., Sarıer, Y., & Uysal, Ş. (2014). PISA sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(3), 1065-1074.

Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.

Baydık, B. & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyo ekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447.

Bornstein, M.H., Hahn, C. & Wolke, D. (2013). Systems and cascades incognitive development and academic achievement. *Child Development*, 84(1), 154-162.

Broomhead, K.E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regard to pupils with special educational needs. *Support for Learning*, 28(1), 4-10.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carey, J., Brigman, G., Webb, L., Villares, E. & Harrington, K. (2014). Development of an instrument to measure student use of

academic success skills: an exploratory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(3), 171-180.

Carroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Garrison-Wade, D., Aragon, L., & Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: belonging is not enough. *International Journal of Special Education*, 26(2).

Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L.K., & Chitiyo, J. (2011). Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171-177.

Collins, L. & White, G. P. (2001). Leading inclusive programs for all special education students: a pre-service training program for principals. ERIC – ED 456604

Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weakness of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230-239.

Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report (ED509930).

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.

Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH\\_1999.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf)

Doll, B., Spies, R., & Champion, A. (2012). Contributions of ecological school mental health services to students' academic success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 44-61.

Emmer, E.T., & Gerwels, M.C. (2005). Establishing classroom management for cooperative learning: three cases. Paper presented at

the Annual Meeting of the American Educational Research Association; Montreal; April, 2005.

Emmer, E.T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. & Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, 41: 1044-1052.

Evertson, C.M., & Harris, A.H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–78.

Gallagher, H.A. (2002). The relationship between measures of teacher quality and student achievement: the case of Vaughn elementary. ERIC – ED 468254

Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S.B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early behavioural self-regulation, academic achievement, and gender: longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.

Güner-Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184.

Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E., & Melekoğlu, M.A. (2014). Türkiye’de sınıf yönetimi kitaplarında yetersizliği olan öğrencilere bakış. *İlköğretim Online*, 13(1).

Güven, D. & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129.

Hanline, F. H. (2010). Preservice teachers’ perceptions of field experiences in inclusive preschool settings: implications for personnel

preparation. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 335-351.

Hansen, J.H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.

Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 296-310.

Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: a content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., & Yılmaz, D. (2014). Organizational cynicism school culture and academic achievement: The study of structural equation modelling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 102-113.

Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2013). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4):427-442.

Kosir, K. & Tement, S. (2013). Teacher-student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *Eur J Psychol Educ*, 29: 409-428.

Lapointe, P., Poirel, E., & Brassard, A. (2013). Beliefs and responsibilities of educational stakeholders concerning student success and effective principal leadership. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 142.

La Salle, T.P., Roach, A.T., & McGrath, D.C. (2013). The relationship of IEP quality to curricular access and academic achievement for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1).

Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohacs, K., Candeias, A.A., Sonnesyn, G., Partanen, P., & Dawson, L. (2011). Re-assessing

the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69-92.

Lemberger, M. E., & Clemens, E. V. (2012). Connectedness and self-regulation as constructs of the Student Success Skills program in inner-city African-American elementary students. *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 450–458. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00056.x

Lesar, I., Cuk, I., & Pecek, M. (2014). Teachers on perceived traits and academic achievements of regular pupils and pupils with special needs in main stream primary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 358-374.

McClellan, W.A. (2007). An investigation into the need for effective leadership mechanisms in the management of a successful inclusive programme in the primary school system. ERIC - ED 500461.

Morrison, W.F., & Rude, H.A. (2002). Beyond textbooks: a rationale for a more inclusive use of literature in preservice special education teacher programs. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 114-123.

Prince, E.J. & 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.

Recchia, S. L., & Puig, V. I. (2011). Challenges and inspirations: student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education & Special Education*, 34(2), 133-151. doi:10.1177/0888406410387444

Ruble, L., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving iep goals of children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2748-2763. doi: 10.1007/s10803-013-1884-x

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-65.



Sakız, H. & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 29*(2), 135-152.

Sakız, H. & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 21-35.

Sarı, M. (2006). Araştırmacı öğretmen: öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(3), 847-887.

Sarıca, R. & Çetin, B. (2012). Öğretimde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online, 11*(2), 306-318.

Savaş, B. & Gürel, R. (2014). The variables affecting the success of students. *Educational Research and Reviews, 9*(1), 41-50.

Segedin, L. (2012). Listening to the student voice: understanding the school-related factors that limit student success. *Journal of Education, 47*(1).

Soodak, L.C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş. & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14* (4), 1467-1485.

Şahsuvaroğlu, T. & Ekşi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 28*(1), 127-139.

Thaver, T. & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 18*(10), 1038-1052.

Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 882-894.

Tomlinson, C., & Jarvis, J. M. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 191–219.

Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E.S. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 363-378.

Varlıer, G. & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.

Walton, E. & Rusznyak, L. (2014). Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 957-974.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.