

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE OKULLARIN BÜTÜNLEŞTİRME
UYGULAMALARINA YÖNELİK YETERLİLİĞİNİN İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM KARAGÖZ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA

BOLU, HAZİRAN- 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

İbrahim KARAGÖZ tarafından hazırlanan “**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE OKULLARIN BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK YETERLİLİĞİNİN İLİŞKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.
13/06/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Havva Aysun KARABULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 02.03.2023 tarihli 2023/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik izin alınmıştır.

Bu çalışma için Milli Eğitim Bakanlığından 02/06/2023 tarih ve E-49614598-605.01-77485312 sayılı belge ile uygulama izni alınmıştır.

.....

İBRAHİM KARAGÖZ

ÖZET

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE OKULLARIN BÜTÜNLEŞTİRME
UYGULAMALARINA YÖNELİK YETERLİLİĞİNİN İLİŞKİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İBRAHİM KARAGÖZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA SİVRİKAYA)**

**BOLU, HAZİRAN – 2024
XI + 133**

Bu araştırmanın genel amacı okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğinin ilişkisinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak yapılan çalışma, betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ve Düzce illerinde görev yapan ve kaynaştırma programı yürüten 101 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum, Endişe Ölçeği ve Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği ve Genel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Spearman Brown sıra farkları korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu düşünce ve tutumları ile endişelerinin orta düzeyde olduğu, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliliğinin yüksek olduğu, okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği arttıkça, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki endişelerinin azaldığı, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik endişelerinin lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma ve özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumlarına göre durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, okulların bütünleştirme uygulamalarındaki yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre değiştiği belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul yöneticileri, Özel eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Bütünleştirme eğitimi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' ATTITUDES TOWARDS MAINSTREAMING EDUCATION AND SCHOOLS' COMPETENCE TOWARDS INCLUSION PRACTICES

MA THESIS

İBRAHİM KARAGÖZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

EDUCATION OF INTELLECTUAL DISABILITY

(SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR., TUĞBA SİVRİKAYA)

BOLU, JUNE 2024

XI + 133

The general aim of this research is to determine the relationship between school administrators' attitudes towards inclusive education and the adequacy of schools' implementation of inclusive practices. The study, conducted for this purpose, was designed using the relational survey model, one of the descriptive research models. The study group of the research consists of 101 school administrators who are implementing inclusive programs and were determined using convenience sampling methods in the provinces of Bolu and Düzce. Data for the research were collected using the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale, Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools, and a General Information Form. Mann Whitney U test and Spearman Brown rank correlation technique were used for data analysis.

As a result of the research, it was found that school administrators' attitudes towards inclusive education are moderately positive, and their concerns are at a moderate level. It was also found that the overall adequacy of schools' implementation of inclusive practices is high. Furthermore, as the adequacy of schools' implementation of inclusive practices increases, school administrators' concerns about inclusive education decrease. It was determined that school administrators' concerns about inclusive education vary significantly depending on whether they have taken undergraduate or graduate courses related to special education and inclusion, as well as whether they have received in-service training related to special education and inclusion. Additionally, the adequacy of schools' implementation of inclusive practices varies according to various variables.

KEYWORDS: School administrators, Special education, Mainstreaming education, Inclusive education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Kuramsal Çerçeve	13
2.1.1. Özel Eğitim.....	13
2.1.1.1. Özel Eğitim Ortamları.....	13
2.1.1.2. Özel Eğitim Uygulamaları	14
2.1.2. Kaynaştırma Eğitimi	16
2.1.2.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	16
2.1.2.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	17
2.1.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı, Önemi ve İlkeleri	19
2.1.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	20
2.1.2.5. Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Etmenler	21
2.1.2.6. Kaynaştırma Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Rolü.....	23
2.1.3. Bütünleştirme Eğitimi.....	24
2.1.3.1. Dünya’da Bütünleştirme Eğitiminin Tarihçesi	24
2.1.3.2. Türkiye’de Bütünleştirme Eğitiminin Tarihçesi	25
2.1.3.3. Bütünleştirme Eğitiminin Amacı, Önemi ve İlkeleri	27
2.1.3.4. Bütünleştirme Eğitiminin Yararları.....	28
2.1.3.5. Bütünleştirmenin Başarısını Etkileyen Etmenler	29
2.1.3.6. Bütünleştirme Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Rolü	30
2.2. İlgili Araştırmalar	31
2.2.1. Kaynaştırma ve Bütünleştirme ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar ..	31

2.2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar	55
3. YÖNTEM	74
3.1. Araştırmanın modeli	74
3.2. Çalışma Grubu	74
3.3. Veri toplama araçları	75
3.4. Verilerin Toplanması	77
3.5. Verilerin Analizi	77
4. BULGULAR	80
5. TARTIŞMA	92
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	98
6.1. Sonuç	98
6.2. Öneriler	100
6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	100
6.2.2. Uygulama Yönelik Öneriler	100
7. KAYNAKLAR	102
8. EKLER	121

TABLÖLAR

Sayfa

Tablo 2.1. Kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	32
Tablo 2.2. Kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili Yurt dışında yapılan çalışmalar	56
Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri	74
Tablo 3.2. Kolmogorov-Smirnov Testi	78
Tablo 4.1. Okul yöneticilerinin KEDTEÖ ve OBUYYÖ'den aldıkları toplam ve alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapması.....	80
Tablo 4.2. KEDTEÖ ve OBUYYÖ korelasyon analizi sonuçları	82
Tablo 4.3. Okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu.....	83
Tablo 4.4. Okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu	84
Tablo 4.5. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu	85
Tablo 4.6. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumlarına göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu	86
Tablo 4.7. Okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre OBUYYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu.....	87
Tablo 4.8. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre OBUYYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu	88
Tablo 4.9. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre OBUYYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu	89
Tablo 4.10. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile bir HİE alma durumlarına göre OBUYYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu	90

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEGEP	: Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BM	: Birleşmiş Milletler
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
IPA II	: Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı
KEDTEÖ	: Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği
OBKEFÖ	: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği
OBKTÖ	: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği”
OBUYÖ	: Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
OKHTÖ	: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

TEŞEKKÜR

Özel Eğitim alanı ile tanışmama vesile olan Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a, alanda bilgi birikimi kazanmama çok büyük katkısı olan ilk danışmanım Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a, tezimi savunurken önerileri ile yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Havva Aysun KARABULUT ve Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ'e çok teşekkür ederim.

Bu çalışmada çok büyük emeği olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA hocama ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin tipik gelişen akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade etmektedir (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Bütünleştirme kavramı ise, Birleşmiş Milletlerin (BM) geniş uluslararası tartışmalar bağlamında çerçevelendirdiği ve 1990 Jomtien Deklarasyonu ile teşvik ettiği “Herkes İçin Eğitim” hareketinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olup tüm çocukların kaliteli temel eğitime erişim hakkına karşılık gelmektedir (UNESCO, 2005).

Bugün bildiğimiz şekliyle kaynaştırmanın kökeni Özel Eğitim alanına dayanmaktadır. Özel eğitim alanının gelişimi, eğitim sistemlerinin yetersizliği olan çocuklara ve öğrenmede güçlük çeken öğrencilere yanıt vermenin farklı yollarını keşfettiği süreçlerden oluşmuştur. Bazı durumlarda özel eğitim, genel eğitime ek olarak sağlanırken, bazı durumlarda ise tamamen ayrı tutulmuştur. Son yıllarda, ayrı eğitim sistemlerinin uygunluğu hem insan hakları perspektifinden hem de etkililik açısından sorgulanmaktadır. Özel eğitim uygulamaları, kaynaştırma eğitimi ile genel eğitim ortamlarına taşınmıştır. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan temel zorluk, kaynaştırma uygulamalarına okulun organizasyonunda, müfredatında ve öğretme-öğrenme stratejilerinde yapılması gereken değişikliklerin eşlik etmemesidir. Okulların kurumsal temelindeki bu değişim eksikliği, bütünleştirme eğitimi politikalarının uygulanmasının önündeki en büyük engellerden birisidir. Bütünleştirme eğitimi kavramı ile okullarda reform yapılması ve pedagojinin öğrenci çeşitliliğine olumlu yanıt verecek şekilde geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireysel farklılıklar düzeltilmesi gereken sorunlar olarak değil, öğrenmeyi zenginleştirecek fırsatlar olarak görülmektedir (UNESCO, 2005).

BM tarafından yayımlanan uluslararası metinler, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitime ilişkin önemli reformlar ve yükümlülükler ortaya koymuştur. BM Engelli Hakları Sözleşmesi, 180 ülke tarafından kabul edilen ve engelli bireylerin eğitim sistemlerinin tüm seviyelerine dâhil edilmesi gerekliliğini vurgulayan önemli bir uluslararası belgedir (Cornett ve Knackstedt, 2020). Bu

sözleşme, BM'nin bütünleştirme eğitimini teşvik etme ve bazı eğitim sistemlerinde gözlemlenen ayrımcılık ve entegrasyon eksikliğini ortadan kaldırma konusundaki kararlılığını vurgulamaktadır. Ayrıca, BM'nin vurguladığı, tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını sınırlayan engelleri belirleme çabası, ulusal ve uluslararası düzeyde bütünleştirici bir eğitim sistemi geliştirme taahhüdünü vurgulamaktadır (Lindner ve Schwab, 2020). Bu taahhüt, tüm öğrencilerin eğitim ortamlarına tam katılımını engelleyen zorluklar ve engellerle başa çıkmak için kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

BM Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 1994 yılında onaylanan Salamanca Bildirgesi, bütünleştirme eğitimini savunan bir başka önemli bir uluslararası belgedir. Bu bildirge, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimde önemli bir değişimi temsil etmektedir. Eğitim sürecinde ve dışında dışlanmayı azaltmayı amaçlarken, öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara daha fazla katılım aracılığıyla tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ele alma ve bu ihtiyaçlara yanıt verme gerekliliğini vurgulamaktadır (Eret, 2022). Salamanca Bildirgesi, bütünleştirme eğitimini teşvik etmeye ve öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını sınırlayan engelleri ele almaya yönelik küresel bir taahhüt ortaya koyarak, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yeni bir paradigmanın başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Mäkinen, 2018). Salamanca Bildirgesinin önemi, dünya çapında eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde derin bir etkiye sahip olan bütünleştirme eğitimi fikrini onaylamasında yatmaktadır. Bildirge, ulusal ve uluslararası düzeyde bütünleştirici eğitimi teşvik etme amacıyla eşitliği destekleyen eğitim çabalarını etkilemiştir. Bildirge, bütünleştirici eğitimin yeniden tanımlanmasına yol açmış, okullardaki öğrenme ve katılımı engelleyen karmaşık engellerin giderilmesini vurgulamış ve disiplinler arası iş birliği için alanlar yaratmıştır (An vd., 2018, Pirchio vd., 2022). Özetle, Salamanca Bildirgesi, bütünleştirme eğitiminin küresel olarak desteklenmesinde önemli bir kilometre taşı temsil etmekte, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitim sistemlerinde dışlanmayı azaltmak için politika ve uygulamaları şekillendirmektedir.

Buna ilaveten, BM'nin bütünleştirme eğitimi alanındaki etkisi, hizmet öncesi hazırlık programlarında eşitlik ve sosyal adaleti ele almayı amaçlayan reformlarda da açıkça görülmektedir (Gomez-Najarro vd., 2023). Bu reformlar,

BM'nin herkes için bütünleştirici ve adil, kaliteli eğitimi destekleme genel hedefleriyle uyumludur ve eğitimde eşitlik ve sosyal adaletin teşvik edilmesine yönelik daha geniş bir bağlamın bir parçasını oluşturmaktadır. Genel olarak, BM tarafından yayınlanan uluslararası belgeler, bütünleştirme eğitiminin teşvik edilmesi, katılımın önündeki engellerin ele alınması ve eğitim sistemlerinde eşitlik ve sosyal adaletin sağlanmasına yönelik kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

BM' nin yayınladığı uluslararası metinlerde kaynaştırma ve bütünleştirme eğitime ilişkin olarak öngördüğü reformların, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığının öncülük ettiği pek çok farklı mevzuat belgesiyle desteklendiği ve bu reformlara ilişkin olarak gerekli tedbirlerin alınması için planlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelgede kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi kavramlarının birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu genelgeye göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşimde bulunmalarını ve eğitsel amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi akranlarıyla eğitim görmesine engel oluşturmeyen bireylerin, her eğitim kademesinde mümkün olduğu kadar akranları ile aynı aktivitelere katılarak hayata hazırlanması sürecidir. Bu süreç bir ekip işi olup, bu ekipte kaynaştırma öğrencisinin ailesi, okul yöneticileri, öğretmenler, kaynaştırma öğrencisi ve öğrencinin yetersizlik türü ile ilgili diğer ilgili uzmanlar yer almaktadır (Erüstün-Bulutoğlu, 2019). Bu paydaşların okullarda özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görev ve sorumlulukları ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Okulların bir ekip çalışması dâhilinde kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi uygulamalarına ilişkin reformları yerine getirmesine yönelik olarak, 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planını (2022-2026) yayınlamıştır. Bu eylem planına göre “Eğitim Öğretime Erişim”, “Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Arttırılması”, “Farkındalık ve Tutum Artırma” ve “Yasal Düzenlemeler” olmak üzere dört politika alanında faaliyet ve

göstergeler belirlenmiştir. Belirlenen göstergeler arasında plan dönemi sonuna kadar eğitim kurumlarının %90'ındaki oyun alanları ve bahçelerin, spor salonlarının, yemekhanelerin, dersliklerin ve diğer ortak alanların erişilebilirlik standartlarına uygun hale getirilmesi ve ortak alanların aktif kullanımı konusunda öğrencilere, öğretmenlere, ailelere, okul yöneticilerine ve okuldaki diğer personele bilgilendirme yapılması öngörülmüştür. Ayrıca okulların özel eğitim sınıflarının ve destek eğitim odalarının standartlarının belirlenmesi, özel gereksinimli öğrencilere basılı ve dijital yardımcı kaynaklarının sağlanması ve bu öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin artırılması belirlenen hedefler arasındadır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı, 2022). Bunun dışında plan dönemi sonuna kadar 81 ilde her yıl erişilebilirlik standartlarını sağlayan en az 20 okula “Erişilebilirlik Belgesi” verilmesi öngörülmektedir. Eylem planında eğitim kurumlarının erişilebilirlik özelliklerinin valilikler bünyesinde bulunan Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Komisyonu tarafından denetleneceği belirtilmiştir (Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği, 2013).

Bir okulda kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olarak ulusal eylem planında belirlenen hedeflere yönelik çalışmaları koordine etmekle görevli kişiler şüphesiz okul yöneticileridir. Okul müdürü, okulun her türlü eğitim öğretim ve yönetim işlerinin yerine getirilmesini sağlar. Okul müdürü, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden sorumludur. Müdür yardımcıları ise, okulun her türlü eğitim-öğretim ve yönetim işlerinde okul müdürü tarafından verilen görevleri yapmakla yükümlüdür (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Okul müdürlerinin özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görev ve sorumlukları ise, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerine yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını ve okullarda öğretmenlerin ve özel eğitimle ilgili kurulların görevlerini yerine getirmesini sağlamaktır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu noktada, Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planında (2022-2026) belirtilen erişilebilirlik hedef ve göstergelerine ulaşılmasında okul yöneticilerinin rolü son derece büyüktür.

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemindeki akranlarıyla birlikte eğitilmesini içeren kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyumunu ve akademik başarısını artırmak için etkili bir uygulamadır

(Imaniah ve Fitria, 2018). Okul yöneticilerinin, destekleyici bir okul iklimi oluşturarak, öğretmenlere ve ailelere yardımcı olarak ve gerekli kaynakları sağlayarak kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında büyük bir etkisi bulunmaktadır (Shafira vd., 2021). Ayrıca, okul müdürlerinin liderlik becerileri, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde yönetilmesi için de çok önemlidir (Ogharen, 2022). Yapılan pek çok çalışmada, kaynaştırma eğitimi desteklemede eğitim liderlerinin bakış açılarını anlamamanın önemli olduğu ortaya konmuştur (Fitch vd., 2001, Melloy vd., 2021; Murphy, 2018; Óskarsdóttir vd., 2020; You vd., 2019).

Tüm çocukların kaliteli genel eğitime erişimini ifade eden bütünleştirme eğitimi, sadece marjinal bir konu olmayıp tüm öğrenciler için yüksek kaliteli eğitimin sağlanması ve daha kapsayıcı bir toplumun geliştirilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Imaniah ve Fitria, 2018). Bütünleştirme eğitimi aynı zamanda eğitim sistemlerinde aşılması hedeflenen büyük bir zorluk ve farklı ülkelerin eğitim gündemlerinde yer alan merkezi bir odak noktası olarak kabul edilmektedir (Koliqi ve Zabeli, 2021). Bütünleştirme eğitiminin uygulanması, müfredat yönetimi, öğrenci yönetimi, öğretmen yönetimi, tesis yönetimi, finansal yönetim, çevre yönetimi, özel hizmet yönetimi ve değerlendirme yönetimi gibi çeşitli bileşenlere dikkat edilmesini gerektirmektedir (Ujianti, 2021). Okul yönetiminin öğrenci kayıtlarını, eğitim kaynaklarının mevcudiyetini, okul toplumu içerisindeki insan emeğini ve kullanılan finansman kaynaklarını izlemedeki rolü, bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için son derece önemlidir (David vd., 2019).

Okul yöneticilerinin tutumları ve mesleki yeterlikleri, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasında etkili olan çok önemli faktörlerdir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumları, başarılı bir uygulama için gerekli desteğin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır (Boer vd., 2011). Öğretmenlerin ve okul yönetiminin tutumları kaynaştırma ve bütünleştirme eğitim uygulamalarının kalitesini de önemli ölçüde etkilemektedir (Hellmich vd., 2019). Okul yöneticilerinin olumlu tutumlarına ek olarak, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarını desteklemek için mesleki yeterliklere de sahip olmaları önemlidir. Bu, kaynaştırma eğitimi etkili bir şekilde desteklemek için gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalarını gerektirir

(Avramidis ve Kalyva, 2007). Bunun yanı sıra, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, özel gereksinimli çocukların akademik performansı ve sosyalleşmesi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Baguisa ve Manaig, 2019, Emelyanova vd., 2020).

Günümüz eğitim sisteminde, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin tutumları ve mesleki yeterlikleriyle de yakından ilişkilidir. Alanyazında okul yöneticilerinin, kaynaştırma eğitim uygulamalarını etkili bir şekilde denetlemek için bilgi ve beceri yönünden eksikleri olduğu bildirilmektedir (Murphy, 2018). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumları ve bilgileri, bütünleştirme eğitimi bağlamında etkili öğretim uygulamalarının yordayıcılarıdır (Kuyini ve Desai, 2007). Sonuç olarak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumları ve yeterlikleri kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Olumlu tutumlar, destekleyici bir okul iklimi ve gerekli yetkinliklere sahip olmak, bütünleştirme eğitimine elverişli bir ortam yaratmak ve özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını sağlamak için gereklidir (Boer vd., 2011; Hellmich vd., 2019 Kuyini ve Desai, 2007).

Yurt içinde ve yurt dışında son beş yılda kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili farklı yönleri inceleyen bir dizi çalışma bulunmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmaların öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları (Akkuş, 2022; Baştuğ, 2020; Burak ve Ahmetoğlu, 2022; Deliveli, 2021; Demirdağlı ve Kizir, 2023; Sabuncuoğlu vd., 2021; Türer ve Kurşun, 2020; Ünsal, 2019), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları (Ahmetoğlu vd., 2019a; Ahmetoğlu vd., 2019b; Botouri, 2019; Irmak, 2020), okul öncesi dönemde kaynaştırma ve bütünleştirme konusundaki çalışmalar (Çakıcı, 2020; Güleç-Aslan, 2020; Shpendi-Şirin, 2019; Türkyılmaz, 2019) ve kaynaştıma öğrencilerinin başarıları ve ailelerinin yaşam kalitesi (Ahmetoğlu vd., 2019; Kartal vd., 2021; Keleş, 2019; Yüksel, 2019) gibi konulara odaklandığı görülmüştür. Uysal ve diğerleri (2022) tarafından ise basında kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi ile ilgili yayınlayan haberleri inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Yurt içinde kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili son beş yılda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında sıkça kullandıkları

yöntemler arasında okul içi uyarlamalar bulunmakta olup öğretmenlerin ödev ve değerlendirme uyarlamalarını nadiren kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel uyarlamalar konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik desteklerinin artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmenlerin tutumlarının, mesleki deneyim, eğitim materyalleri, okul-aile iş birliği gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcılarının rolleri ve sorumlulukları belirsizdir ve eğitim süreçleri yetersizdir. Ayrıca, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler arasında eğitim ortamlarının fiziki koşulları ön planda gelmektedir. Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamaları ile yapılan çalışmalarda ise, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilinçlerinin artırılması gerektiği görülmüştür (Akkuş, 2022; Ahmetoğlu vd., 2019; Baştuğ, 2020; Burak ve Ahmetoğlu, 2022; Çakıcı, 2020; Deliveli, 2021; Demirdağlı ve Kizir, 2023; Güleç-Aslan, 2020; Ünsal, 2019; Irmak, 2020; Keleş, 2019; Sabuncuoğlu vd., 2021; Shpendi-Şirin, 2019; Türkyılmaz, 2019; Uysal vd., 2022; Yüksel, 2019).

Yurt dışında kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları konusunda son beş yılda yapılan araştırmalar oldukça çeşitlidir. Bu çalışmaların kaynaştırmada yeterlilik standartları ve eğitim sistemlerinin karşılaştırması (Engelbrecht, 2020; Knight ve Crick, 2020; Larochelle-Audet vd., 2019; Ramberg ve Watkins, 2020), bütünleştirici eğitim algısı, yönetim yapısı ve okul liderliği (Asiri, 2020; Sulasmi ve Akrim, 2020; Óskarsdóttir vd., 2020; Van Mieghem vd., 2020), kaynaştırma/bütünleştirmede genel değerlendirme ve eğilimler (Hernández-Torrano vd., 2022), kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin öğretmen tutumları ve öz yeterlik inançları (Miesera vd., 2019; Savolainen vd., 2022), okul müdürlerinin bütünleştirme eğitimi deneyimleri (DeMatthews vd., 2020), kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öğretmen görüşleri (Woodcock ve Woolfson, 2019), bütünleştirme eğitiminde öğretmenlerin eğitimi ve buna yönelik politikaların incelenmesi (Mavropoulou vd., 2021; Poekert vd., 2020) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. Yurt dışında kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alanında uluslararası düzeyde farklılıklar ve benzerlikler bulunmakta olup

bütünleştirici eğitimin başarısı için politika geliştirmenin, okul yönetimleri ve öğretmenlerin tutum ve yetkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmalar, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alanında farklı ülkelerin politikalarını, tutumlarını, engellerini ve başarılı sonuçları analiz etmiş ve bütünleştirici eğitimde ilerleme sağlamak ve daha etkili politika ve uygulamalar geliştirmek için bir temel sağlamıştır. Ayrıca, bu araştırmalar, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki başarıları ve engelleri anlamak için karşılaştırmalı bir bakış açısı sunarak, bu alandaki ilerlemeleri ortaya koymuştur (DeMatthews vd., 2020; Engelbrecht, 2020; Hernández-Torrano vd., 2022; Knight ve Crick, 2020; Larochelle-Audet vd., 2019; Mavropoulou vd., 2021; Miesera vd., 2019; Óskarsdóttir vd., 2020; Poekert vd., 2020; Ramberg ve Watkins, 2020; Savolainen vd., 2022; Sulasmi ve Akrim, 2020; Van Miegheem vd., 2020; Woodcock ve Woolfson, 2019).

Yurt dışı alanyazında bütünleştirme ve okul yöneticilerinin rolüyle ilgili çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, bütünleştirme eğitime dönük gerçek bir paradigma değişikliği için liderlik düzeyinde daha etkili bir rol sergilenmesi ve okul yönetimlerinin öğretmenlere sağladığı sistemik desteğe daha fazla odaklanması gerektiği görülmektedir (Asiri, 2020; DeMatthews vd., 2020; Larochelle-Audet vd., 2019; Woodcock ve Woolfson, 2019). Kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanması, destekleyici bir okul iklimi oluşturmaktan, kaynak sağlamaktan ve eğitim sürecinin çeşitli yönlerini izlemekten sorumlu olan okul yöneticilerinin aktif katılımını gerektirmektedir (David vd., 2019; Ujianti, 2021). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sisteminde başarılı bir şekilde eğitim görmeleri için okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları ve bu eğitime yönelik yeterlilikleri önemli bir rol oynamaktadır (Avramidis ve Kalyva, 2007; Hellmich vd., 2019). Alanyazında okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ve görüşlerini inceleyen pek çok araştırma bulunmasına karşın (Burak ve Ahmetoğlu, 2022; DeMatthews vd., 2020; Irmak, 2020; Óskarsdóttir vd., 2020; Sulasmi ve Akrim, 2020; Türer Kurşun, 2020), okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliğinin ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına

yönelik yeterliliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğinin ilişkisinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu alt amaçlar incelenecektir:

1. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği arasında bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları mesleki hizmet süreleri, öğrenim durumları, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders veya hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği okul yöneticilerinin mesleki hizmet süreleri, öğrenim durumları, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders veya hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile okulların bütünleştirme eğitimine yönelik uygulamaları hayata geçirme yeterlikleri arasındaki ilişki, önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Alanyazındaki çeşitli çalışmalar bütünleştirme eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesinde eğitimcilerin tutumlarının, öz yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, Vaz ve diğerleri (2015) yaş, cinsiyet, öğretim öz yeterliliği ve eğitim gibi öğretmen niteliklerinin, öğretmenlerin engelli öğrencileri dâhil etmeye yönelik tutumlarındaki değişkenliğin %42'sini toplu olarak açıkladığını bulmuştur. Bu durum, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi

bağlamında öğretmen tutumlarının ve yeterliklerinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, Kuyini ve Desai (2007) eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve bilgileri ile öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin türü ve kalitesi arasında bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Bu durum, eğitimcilerin tutum ve bilgilerinin bütünleştirme eğitimi ortamlarındaki öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Aktaş ve Karaca (2022), okul yöneticilerinin özellikleri ile okullarda teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, okullarda eğitim teknolojileri uygulamalarını entegre etmede yönetici yeterliliklerinin önemine işaret etmiştir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi teşvik etmedeki rolü üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tutumlarını ve öz yeterliliklerini şekillendirmede etkili liderliğin önemli olduğunu göstermiştir. Okul müdürleri, öğretimin kalitesini yükseltmek ve öğrenci başarılarını desteklemek için kapsayıcılığı teşvik eden kurumsal değişikliklerin önemli birer aktörü olarak kabul edilmektedir (Riehl, 2000). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği, öğrencilerin aldığı eğitim kalitesi ve sosyal uyumu açısından hayati bir rol oynamaktadır (Khokhar vd., 2023).Yapılan çalışmalar, okul iklimi, kültürü ve liderlikten gelen sistemik destek gibi faktörlerin bütünleştirici uygulamaların başarısını etkilediğini vurgulayarak, idari düzeyde etkili liderliğin bütünleştirici eğitim ortamlarının oluşturulmasında büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Woodcock ve Woolfson, 2019). Hellmich ve diğerleri (2019), kaynaştırma eğitimi bağlamında ilköğretim öğretmenlerinin tutumlarının ve öz yeterlik inançlarının, kaynaştırma sınıflarındaki günlük eğitim uygulamaları açısından önemini vurgulayarak, bu durumun öğretmen tutumları ve öz yeterliklerinin kaynaştırma ortamlarındaki öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca, Weisel ve Dror (2006), okul ikliminin ve öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuş ve okul ikliminin ve öğretmen yeterliğinin kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumları şekillendirmede etkili olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu çalışmalar, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar ile okulların bütünleştirme eğitimi uygulamalarını hayata geçirme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi anlamada hem

öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bakış açılarını dikkate almanın önemini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan mevcut çalışmanın sonuçları önemlidir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitime olan bakış açılarını ve yeterliliklerini belirlemek, eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve öğrencilerin bütünleştirici bir ortamda eğitim almalarını sağlamak için bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmanın bulgularının, okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi konusundaki farkındalıklarını ve yeterliliklerini artırma çabalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimiyle ilgili tutum ve yeterliliklerini kapsamlı bir şekilde inceleyen daha fazla araştırmanın literatüre önemli katkılar yapması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada çalışma grubundaki okul yöneticilerinin değerlendirme araçlarındaki soruları doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma Bolu ve Düzce illerindeki devlet okulu yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum, Endişe Ölçeği ile Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği ve Genel Bilgi Formu ile bu veri toplama araçlarının ölçmek istediği tutum, davranış ve özellikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma: Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, özel gereksinimli bireyleri ayrı bir eğitim ortamına yerleştirmek yerine, genel eğitim ortamlarına entegre etmeyi ve onların katılımını

teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997; Tomlinson, 2012).

Bütünleştirme: Bütünleştirme eğitimi, tüm öğrencileri genel eğitim sistemine entegre etmeyi ve eşit eğitim fırsatları ile topluma tam katılım sağlamayı hedeflemektedir. Bu kavram, BM'nin "Herkes İçin Eğitim" hareketi kapsamında ortaya çıkmış olup, tüm çocukların kaliteli temel eğitime erişim hakkını vurgulamaktadır (Tomlinson, 2012; UNESCO, 2005).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde özel eğitim kavramı, özel eğitim ortamları ve uygulamaları, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Özel Eğitim

2.1.1.1. Özel Eğitim Ortamları

Özel eğitim, yetersizlikleri ve öğrenme güçlükleri olan öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmış özel bir eğitim şekli olup bireyselleştirilmiş öğretimi ve destek hizmetlerini içermektedir (Brownell vd, 2010). Özel eğitim, fiziksel, duygusal, sosyal, davranışsal ya da zihinsel yetersizlikleri olanların yanı sıra disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi özel öğrenme güçlükleri olan öğrenciler de dahil olmak üzere çok çeşitli kategorilerdeki öğrencilere uygulanabilmektedir (Kim ve Dymond, 2010; Leko vd., 2015).

Özel eğitim, farklı ortamlarda ve farklı uygulamalarla sunulabilmektedir. Bu ortamlar ve uygulamalar, özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine göre belirlenmektedir (Leifler, 2020; Yell vd., 2020). Yetersizlikleri olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan eğitim ortamına yerleştirilmesinin sağlanması ve yetersizliği olmayan akranlarıyla etkileşiminin mümkün olduğunca teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (Rowe vd., 2023; Bağlama vd., 2022). Bu yaklaşım, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına entegrasyonunu ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli desteğin sağlanmasını vurgulayan özel eğitimdeki en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramıyla uyumludur (Locke vd., 2022; Burdette vd., 2013). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimleri için gerekli desteği alabileceği ve aynı zamanda yetersizliği olmayan akranlarıyla mümkün olan en üst düzeyde bir arada bulunabileceği bir eğitim ortamını ifade etmektedir. Bu kavram, özel eğitimde temel bir ilke olup yetersizliği olan bireylere, mümkün olduğunca genel eğitim ortamında eğitim alma fırsatı sağlamanın önemini vurgulamaktadır (Hoge vd., 2012; Whitby vd., 2013).

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimini ve tipik gelişen akranlarıyla etkileşimlerden faydalanmasını sağlamayı amaçladığı için özel eğitimin temel bir yönüdür. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir süreklilik olarak düşünülmelidir. Bu sürekliliğin bir ucunda, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim aldığı genel eğitim sınıfları, diğer ucunda ise, özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrı eğitim aldığı özel eğitim sınıfları veya ayrı okullar gibi daha kısıtlayıcı eğitim ortamları yer almaktadır. Öğrencileri en az kısıtlayıcı ortamına yerleştirmek, genel eğitim ortamına dahil olmalarını ve katılımlarını teşvik ederken bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için de gereklidir (Whitby vd., 2013). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinin uygulanması, yetersizlikleri olan öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmelerini sağlamak için erken müdahaleyi ve gerekli destek hizmetlerinin sağlanmasını içermektedir (Crockett, 2002; Spies ve Cheatham, 2018).

2.1.1.2. Özel Eğitim Uygulamaları

Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmak için özel olarak planlanmış, öğrencilerin eğitsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan öğretim ve destek hizmetlerinden oluşmaktadır. Bu hizmetler, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini desteklemek ve eşit öğrenme fırsatları sağlamak için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP), destek eğitim hizmetleri, özel araç-gereç ve uyarlamalar ile eğitim teknolojileri ve yardımcı teknolojiler gibi özel eğitim uygulamalarını içermektedir (Brownell vd., 2010, Mueller vd., 2018).

BEP, yetersizlikleri olan öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerini koordine etmek ve bireyselleştirmek için aile, öğretmenler ve uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanan ve yürütülen kişiselleştirilmiş bir eğitim planıdır (Boavida vd., 2010; Wagner vd., 2012). BEP, özel eğitim öğretmenleri, ebeveynler, genel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerin kendilerinin de dâhil olduğu çeşitli paydaşları içeren bir ekip tarafından oluşturulmaktadır (Christle ve Yell, 2010). BEP'in amacı, yetersizlikleri olan öğrencilere yönelik hizmetleri koordine etmek, bireyselleştirmek ve eğitsel ve kişisel gelişimlerini kolaylaştırmak için gerekli destekleri sağlamaktır (Rotter, 2014). Yetersizlikleri olan öğrencilerin kendilerinin de BEP hazırlama sürecine katılımı, eğitim deneyimlerini ve hedeflerini şekillendirmede aktif bir rol üstlenmelerini sağladığı için önemli görülmektedir

(Wong ve Rashid, 2022). Bu doğrultuda öğrencinin öz yeterliliğinin artırılmasına yönelik hedeflerin ve öğrencinin ileriki hayatına şekil verecek olan geçiş hizmetlerinin de BEP’lerde yer alması ve öğrencilerin BEP toplantıları sırasında karar alma sürecine aktif olarak katılmaları önerilmektedir (Pawley ve Tennant, 2008; Wong ve Rashid, 2022). Literatürde BEP’lerin hazırlanmasındaki bir diğer önemli hususun ebeveyn katılımı ve memnuniyeti olduğu belirtilmiştir. BEP toplantıları sırasında, yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı zorlukları anlamak ve ele almak, ebeveynlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecine katılımını ve bu sürece ilişkin genel memnuniyetini artırmak için gerekli görülmektedir (Rossetti vd., 2018; Slade vd., 2017). Bu bağlamda, yetersizlikleri olan öğrencilere sağlanan hizmetleri bireyselleştirmek için yüksek kaliteli amaçların geliştirilmesinde öğrencilerin, ebeveynlerin ve çeşitli paydaşların aktif katılımını sağlamak son derece önemlidir (Christle ve Yell, 2010).

Özel eğitimde destek eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini kolaylaştırmayı amaçlayan kaynak ve yardımları kapsamaktadır. Bu hizmetler, özel eğitimciler ve genel eğitim öğretmenleri ile birlikte genel eğitim okullarındaki destek personeli ve çeşitli kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır (Sanchez vd., 2020). Okul yöneticilerinin destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasındaki rolü, bütünleştirici ve destekleyici bir ortam yaratmak, kaynakları tahsis etmek ve yetersizlikleri olan öğrencilerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak gibi birtakım sorumlulukları kapsamakta olup bu sorumluluklar, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve eğitimde adaleti sağlamak açısından son derece önemlidir (Bettini vd., 2016; Crockett, 2020). Destek eğitim hizmetleri, yetersizlikleri olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için akademik, davranışsal ve sosyal yönleri kapsayacak şekilde çok yönlü olarak planlanmalı ve sunulmalıdır (Kakada vd., 2019).

Yetersizlikleri olan bireylerin eğitiminde özel araçlar, materyaller, uyarlamalar ve eğitim teknolojileri ise, öğrenmeyi geliştirmeyi ve bu öğrencilerin çeşitli eğitsel ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan kaynakları içermektedir. Bu bireylerin eğitiminde özel araç ve teknolojilerin sağlanması, bütünleştirici öğrenme ortamlarının yaratılması ve yetersizlikleri olan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından gereklidir. Bunun yanı sıra, özel

eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımı, özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesini artırmanın ve verimli öğrenme ortamları yaratmanın bir yolu olarak kabul edilmektedir (Genc vd., 2021; Ribeiro ve Moreira, 2010; Rodríguez-Fórtiz vd., 2014). Yapılan çalışmalarda özel eğitimcilerin ve özel eğitim öğretmen adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini de içeren yardımcı teknoloji uygulamalarını engellerin üstesinden gelmek ve yetersizlikleri olan öğrencilerin beceri kazanmasını teşvik etmek için önemli bir araç olarak gördükleri belirlenmiştir (Colomo-Palacios vd., 2010; Genc vd., 2021; Rodríguez-Fórtiz vd., 2014).

2.1.2. Kaynaştırma Eğitimi

2.1.2.1. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne kadar çeşitli isimler ile ifade edilen özel gereksinim olan bireyler, toplumlar tarafından yüzyıllarca ötekileştirilmiştir. Milattan önce Roma’da özel gereksinimli bireylerin öldürülmesine, terk edilmesine, köle olarak çalıştırılmasına ya da dilendirilmesine onay veren bir yasa çıkarılmıştır (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011). Semavi dinlerin ortaya çıkması ile, özel gereksinimli bireylere karşı insanlarda acıma duygusu gelişmiş, toplumların özel gereksinimli bireylerin bakımına ya da eğitimine yönelik tutumları da değişmeye başlamıştır (Yücesoy Özkan vd., 2021). Özel Eğitim kavramının ise IX. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Amerika ve Avrupa’daki ülkelerde görme, işitme ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar için özel okullar açılmaya başlanmıştır. 1800’lerin ortasında başlayan “evrensel” eğitim düzenine kadar olan süreçte özel gereksinimli öğrenciler düşünülmemiştir (Gıcı-Vatansever ve Ahmetoğlu, 2021)

1900’lerin başlarında Özel Eğitim kavramı daha fazla önemsenir olmuştur. 1928 yılında İngiltere’de özel ve genel eğitim okullarının birlikte açılması kararı alınmış, 1944 yılında uygun özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). 1970 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD), 1972 yılında İtalya’da, 1975 yılında Fransa’da çıkarılan yasalar ile özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması kabul edilmiştir (Palladinovd., 1999; Skiba vd., 2008).

Bu süreç içerisinde deneme yanılma yolu ile geliştirilen eğitim yöntemlerinin olumsuz yönleri giderilmek suretiyle yeni eğitim modelleri ortaya

çıkarılmıştır. Dünya genelinde, engellilik kavramının değişimi çeşitli modellerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlar arasında geleneksel model, medikal model, sosyal model, biyo-psiko-sosyal model ve insan hakları modeli bulunmaktadır. Geleneksel model, derslerin anlatıldığı, ödevlerin verildiği ve özel gereksinimli bireylere yönelik danışmanlık hizmetlerinin yürütüldüğü bir modeldir. Medikal model, özel gereksinimli bireyin sağlık sorunları nedeniyle farklı olarak algılandığı ve sağlık sorunlarına odaklanarak tıbbi bakımdan iyileştirilmesinin hedeflendiği modeldir. Bu modelde özel gereksinimli birey, sürekli bakıma muhtaçmış gibi düşünülür. Sosyal model, medikal modelin yetersizlikleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu modelde, engelliliğin toplumsal olarak yapılandırıldığı ve çeşitli yetersizlikleri olan insanlara dayatıldığı düşüncesi hâkimdir. Bireyin fiziksel veya zihinsel yetersizliğinin değil, toplumun muktedir bir bedene sahip olmayı temel bir norm olarak kabul etmesinin engelleyici etkilerinin kişileri engelli kıldığını ileri sürmektedir (Metin, 2017). 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde tüm insanların eşit ve dokunulmaz haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. 1976'da Ayrımcılığa Karşı Fiziksel Engelliler Birliği'nin yayınladığı "Engelliliğin Temel İlkeleri" ve 1980'de Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınladığı biyo-psiko-sosyal model, engellilik kavramının sosyal ve insan hakları odaklı olarak ele alınmasını sağlamıştır (Degener, 2016; Gathiram, 2008).

2.1.2.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitimin kökenleri, 1951 yılında 5822 sayılı Kanun ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olan İzmir’deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu’nun Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmasına dayanmaktadır. Böylelikle özel eğitim, bir sağlık ve bakım hizmeti olarak algılanmaktan kurtulup Türk Millî Eğitim sistemi içerisine alınmıştır. Anayasa’nın 42. Maddesi, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. Maddesi ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. Maddesi ile Mesleki Eğitim Temel Kanununun 39’uncu maddesi gibi önemli yasal düzenlemelerle özel gereksinimleri olan çocukların eğitim hakları güvence altına alınmıştır (Çitil ve Üçüncü, 2018).

1983’te Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitimde önemli adımlar atılmıştır. 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, 1988’de çıkarılan “Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi”

konulu genelge, özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimini teşvik etmiştir (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983; Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997; Yazıcıoğlu, 2018)

1990'da 13. Milli Eğitim Şurası'nda özel gereksinimli çocukların yaygın eğitimden en üst düzeyde yararlanmaları için kaynaştırma uygulamasının yaygınlaştırılması kararı alınmıştır. Bu süreçte Özel Eğitim Konseyi kurulmuş ve kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılması için çeşitli adımlar atılmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Konseyde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesine ilişkin bir karar alınmıştır. 1992-1993 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimi yaygınlaştırmak ve iyileştirmek amacıyla 12 pilot ilde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde 88 pilot okul belirlenmiş, bu okullardaki tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimine alınmasına karar verilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kaynaştırma eğitimi hakkında yapılan radikal düzenleme 1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun yerine 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yapılmıştır. 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede kaynaştırma, özel eğitim okullarında eğitim, özel eğitim desteği, eğitim programları ve değerlendirme konusunda tanımlar ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede yer almayan çeşitli yönler 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile detaylandırılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). 2008 yılında yayımlanan 60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde yönetici ve öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarına yönelik öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden bir tanesi de tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları şeklinde olmuştur. 2017 tarihinde yayımlanan 28 sayılı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu genelge ile kaynaştırma eğitime yönelik 2008 yılında alınan 60 sayılı genelge yürürlükten kalkmış, kaynaştırma kavramı ile birlikte “bütünleştirme” kavramı dikkat çekmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

2.1.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı, Önemi ve İlkeleri

Kaynaştırma eğitimin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve uygun eğitim programları ve destek hizmetleri sağlayarak, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı eğitim ortamlarına tam ve etkili katılımlarını sağlamaktır. Bu yaklaşım, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel farklılıklarına hitap eden uygun eğitim programlarının ve destek hizmetlerinin sağlanmasını gerektirmektedir (Gürgür vd., 2016). Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması için, bu öğrencilerin eğitsel performanslarının, belirli konulardaki yetkinlik beklentilerinin ve algılarının değerlendirilmesi, eğitsel gereksinimlerinin anlaşılması ve sağlanacak desteklerin buna göre uyarlanması gereklidir (Vogt vd., 2008). Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden uygun eğitim programlarının ve destek hizmetlerinin geliştirilmesi ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri, bu program ve hizmetlerin geliştirilmesinde ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Nie vd., 2019).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimine ve sosyal uyumuna önemli katkılar sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli bireyler, sosyal gelişimleri için gerekli olan sosyalleşme ve akranlarıyla etkileşim kurma fırsatına sahip olmaktadır (You vd., 2019). Bunun yanı sıra, kaynaştırma eğitimi bu bireylere genel eğitim ortamlarında başarılı olma ve özgüven kazanma fırsatı sağlamaktadır (Utomo ve Sholihah, 2021). Kaynaştırma eğitimi sayesinde, özel gereksinimli bireyler, toplumda daha güçlü bir varlık gösterme ve sosyal uyumlarını geliştirme olanağı bulmaktadır (Yousif vd., 2021).

Kaynaştırma eğitimi, farklılıklara saygı ve hoşgörü, entegrasyon, bireyselleştirilmiş eğitim ve aile katılımı gibi ilkeleri içermektedir (Florian, 2014; Kamran ve Thomas, 2022; Kuzmicheva ve Afonkina, 2020; López-López vd., 2021). Farklılıklara saygı ve hoşgörü ilkesi doğrultusunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin temel kavramları ve uygulama süreçleri hakkında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle donatılması ve özel gereksinimli öğrencilerin akranlarının da kaynaştırma eğitiminin önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmesi yoluyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesi önemli görülmektedir (Cooney, 2006; Florian, 2014). Bireyselleştirilmiş eğitim ilkesi doğrultusunda, kaynaştırma eğitiminde özel

gereksinimli öğrencilere yönelik BEP hazırlanması ve eğitsel ve sosyal gereksinimlerine uygun desteklerin sağlanması gerekmektedir (Klang vd., 2019, Turner vd., 2008). Aile katılımı ilkesi doğrultusunda ise, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin de çocuklarının eğitim ve değerlendirme süreçlerine ve bu süreçlerde alınacak kararlara aktif katılımı esas kabul edilmektedir (López vd., 2021).

2.1.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli bireylerin akademik başarısı, sosyal becerileri ve öz saygıları üzerinde olumlu bir etkileri bulunmaktadır. Araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara akranlarıyla etkileşime girme fırsatı sağlayarak onların sosyal yeterliliklerini geliştirdiğini göstermektedir (Harper vd., 2007; Lowenthal, 1996; Rahmi, 2021). Kaynaştırma eğitimi ayrıca, farklı öğrenme gereksinimlerine hitap eden destekleyici ve bütünleştirici bir öğrenme ortamı sunarak özel gereksinimli bireylerin akademik başarısına katkıda bulunmaktadır (Jylänki vd., 2022; Mohamedhoesein ve Crul, 2018). Kaynaştırma eğitiminin aidiyet ve sosyal kabul duygusunu teşvik ederek özel gereksinimli bireylerin öz saygının artmasını sağladığı da belirtilmektedir (Pratiwi ve Siahaan, 2020; Rahmi, 2021).

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenler, ebeveynler ve özel eğitim uzmanları arasındaki iş birliği, özel gereksinimli çocukların gelişimini desteklemede önemli bir faktördür (Ariani ve ark., 2019). Bu işbirlikçi yaklaşım, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının etkili bir şekilde ele alınmasını sağlayarak akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin gelişmesine yol açmaktadır. Kaynaştırma eğitim sürecinde özel gereksinimli bireylere sosyal destek sağlanması, bu öğrencilerin sosyal becerilerini ve öz saygılarını geliştirmede temel bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Pratiwi ve Siahaan, 2020; Rahmi, 2021). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel bilişsel ve akademik gelişimi için gerekli olan iletişim becerilerinin ve temel psikomotor becerilerin geliştirilmesi için de önemli fırsatlar sunmaktadır (Jylänki vd., 2022).

Bunların yanı sıra kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin sosyal gelişimi için gerekli olan akran etkileşimi ve paylaşımlı öğrenme fırsatlarını sağlayan önemli bir eğitsel yerleştirme ortamıdır (Hochman vd., 2015). Özellikle

ergenlik döneminde ve lise düzeyinde bu bireylerin akranlarıyla sosyal etkileşimi daha da önemli olup kaynaştırma eğitimi, bu tür sosyal etkileşimleri kolaylaştırmaktadır (Tuttle ve Carter, 2020). Bununla birlikte, kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel gereksinimli bireyler için olduğu kadar akranları için de faydalı olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi yoluyla, özel gereksinimli bireylerin akranlarının sosyal farkındalıkları ve empati becerileri gelişmekte ve yetersizlikleri olan bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaktadır (Chetverikova vd., 2020; Fu vd., 2022).

Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminin hem tipik gelişen akranlar hem de aileleri için birçok fayda sağladığı da görülmektedir. Araştırmalar, özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim almanın, tipik gelişen öğrenciler için daha fazla sosyal fırsat ve toplumsal değerlerle etkileşim imkânı sunduğunu ve bunun da sosyal gelişimi artırdığını göstermektedir (Dean ve Chang, 2021). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki tipik gelişen çocuklar, akranlarının ihtiyaçlarına daha fazla saygı ve empati duyma, farkındalık ve kabulü geliştirme, önyargıların azalması ve özel gereksinimli bireylere karşı daha yardımsever ve destekleyici olma eğilimindedirler (Roldán vd., 2021). Kısacası, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda tipik gelişim gösteren akranları ve aileleri için empati, anlayış, çeşitliliğe saygı gibi değerleri ve sosyal etkileşimleri geliştirir.

Özetle, yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin akademik başarısı, sosyal becerileri ve özgüvenleri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Kaynaştırma eğitimi, destekleyici ve bütünleştirici bir öğrenme ortamı sağlayarak, paydaşlar arasında iş birliğini teşvik ederek ve hedefe yönelik müdahaleler sunarak özel gereksinimli bireylerin tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Fu vd., 2022; Harper vd., 2007; Hochman vd., 2015; Pratiwi ve Siahaan, 2020).

2.1.2.5. Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Etmenler

Kaynaştırma eğitiminin başarısı, hem özel eğitime ihtiyacı olan bireyler hem de akranları için son derece önemlidir. Kaynaştırma eğitiminin başarısı kaynaştırma eğitime ilişkin politikalar ve düzenlemeler, okul yöneticilerinin tutumları ve uygulamaları, öğretmenlerin tutumları ve yeterlilikleri, ailelerin

tutumları ve katılımları ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Ahmmed vd., 2012; Avramidis vd., 2019; Bukamal, 2018; Rueda vd., 2022; Souza, 2022).

Kaynaştırma eğitiminin başarısı, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitime yönelik politika ve yönetmeliklerin kapsayıcılığı ve uygulanabilirliği ile yakından ilişkilidir (Mulyadi, 2022; Souza, 2022). Kaynaştırma eğitime yönelik kapsayıcı politikalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlarını geliştirmesine, kaynaştırma eğitimi uygulamalarını benimsemesine ve uygulamasına yardımcı olmaktadır. Bu da özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime erişimini ve başarısını artırarak kaynaştırma eğitiminin başarısına katkıda bulunmaktadır (Chhabra vd., 2009; Saloviita, 2018).

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu tutumları ve uygulamaları, kaynaştırma eğitiminin başarısı için önemli bir faktördür. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumları, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik inanç ve yeterliliklerini geliştirmelerinde büyük rol oynamaktadır (Opoku-Nkoom ve Ackah-Jnr, 2023, Hellmich vd., 2019).

Bunun yanı sıra, kaynaştırma eğitiminin başarısı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlarından ve yeterliliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek ve yeterliliklerini artırmak için, okulların ve eğitim sistemlerinin gerekli desteği sağlaması gerekmektedir (Ahmmed vd., 2012; Ross-Hill, 2009, Weber ve Greiner, 2019). Ayrıca, ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumları ve aktif katılımları, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamada temel bir rol oynamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için, ailelere kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi ve destek sağlanması gerekmektedir (Dukmak vd., 2023, Rueda vd., 2022).

Kaynaştırma eğitiminin başarısı büyük ölçüde, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin anlaşılmasına ve kaynaştırma ortamlarında uygun şekilde ele alınmasına da bağlıdır. Bu nedenle, bu öğrencilerin

yetersizliklerinin türü ve derecesi, akademik düzeyleri, sosyal ve duygusal gelişimleri gibi bireysel özellikleri de değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerini anlamaları ve bunlara yanıt verebilecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Monsen vd., 2013).

2.1.2.6. Kaynaştırma Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Rolü

Okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vererek kaynaştırma eğitiminin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Riehl, 2000). Okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrencilerin başarılı olabileceği bir ortam yaratmak için öğretmenleri etkileyebilmekte ve motive edebilmekte; böylece, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında kilit bir rol oynamaktadır (Andriansyah vd., 2022; Kaşot ve Guneyli, 2021).

Eğitim liderliği, okullarda bütünleştirici bir eğitim ortamının yaratılmasında kritik öneme sahiptir (Irvine vd., 2010). Öğretmenlerin bütünleştirme eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin arasında okul yöneticilerinin yaklaşımı önemli bir yer tutmaktadır (Khokhar vd., 2023). Kaynaştırma eğitim programlarının uygulanması, büyük oranda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve çeşitli paydaşların katılımını ve iş birliğini gerektirmektedir (Amka, 2019)

Okul yöneticilerinin, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesine yönelik gerekli koşulların yaratılması ve etkili öğretim yöntemlerinin uygulanması için öğretmenlere destek sağlanması konusunda önemli sorumlulukları vardır (Riehl, 2000). Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, eğitimlerinin ve deneyimlerinin kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılmasında etkili olduğu görülmüştür (Praisner, 2003). Ayrıca, okullarda kapsayıcılıkla ilgili tartışmalar, yöneticilerin destekleyici bir kültür yaratmasına, iş birliğine dayalı sorun çözme ve çeşitlilikle ilgili ortak değerleri teşvik etmesine yardımcı olmaktadır (Woodcock ve Woolfson, 2019).

Öğretmenlerin deneyimlerinden, algıladıkları idari destekten ve stres düzeylerinden etkilenen öz yeterliliklerinin rolü, kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkilemektedir (Johnson, 2023). Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmen eğitimi, uygun eğitim kaynakları, sosyal destek ve toplumsal katılımı içeren bir destek sistemine bağlıdır (Amka, 2019). Okul

yöneticilerinin liderliği, okuldaki tüm öğrencilerin başarılarının desteklenmesini sağlamak için gerekli olan yapı ve süreçleri oluşturmayı ve desteklemeyi gerektirmektedir (Kozleski vd., 2015). Ayrıca, okullarda kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için denetlenmesi, izlenmesi ve geliştirilmesi gereklidir (Wijaya vd., 2021). Okul yöneticilerinin buna ilişkin algıları ve idari destekleri kaynaştırma eğitimin başarısı için çok önemlidir (Shani ve Ram, 2015). Yetersizlikleri olan bireylere yönelik hizmetler, yöneticiler bu hizmetlerin planlanmasında aktif olarak yer aldığı daha etkili olmaktadır (Kamens vd., 2013).

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimindeki çok yönlü rolü, gerekli koşulların yaratılmasını, kaynaştırmanın yaygınlaştırılmasını ve etkili uygulamalar için destek sağlanmasını içermektedir. Bu yönüyle, eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarının teşvik edilmesinde okul yöneticilerinin idari katılımı, liderliği ve desteğin büyük rol oynamaktadır (Kozleski vd., 2015; Riehl, 2000; Shani ve Ram, 2015).

2.1.3. Bütünleştirme Eğitimi

2.1.3.1. Dünya’da Bütünleştirme Eğitiminin Tarihçesi

İngiltere’de Baroness Mary Warnock tarafından Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1974 yılında oluşturulan bir komite, 1978 yılında Warnock raporu olarak bilinen bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi alanındaki ilk geniş kapsamlı rapor olma özelliği taşımakta olup temel mesajı "Özel eğitim bireysel ihtiyaçlara cevap vermelidir ve özel eğitim mümkün olduğunca kaynaştırmayı kapsamalıdır" şeklinde ifade edilmektedir. Rapor, fiziksel engelli çocukların normal okullarda eğitilmelerinin gerekliliğini vurgulamış; buna bağlı olarak eğitimde kaynaştırma ve bütünleştirme eğilimine yönelik yeni organizasyonların oluşturulmasını etkilemiş ve eğitimde bireysel gereksinimlere dayalı yaklaşımı ön plana çıkarmıştır. Bu rapor, özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklar arasında kesin bir çizginin bulunmadığını savunmuştur (Atay, 1996; Lindsay vd., 2020).

Bugün tartışılan anlamda bütünleştirme eğitiminin çıkış noktası ise, BM Genel Kurulunca 1989 yılında yayınlanan BM Çocuk Hakları Sözleşmesidir. Bu sözleşmenin 23. maddesinde yer alan şu ifade ile özel gereksinimli çocukların

toplumla bütünleşmesine yönelik hizmetlerin yerine getirilmesi öngörülmüştür (Çitil ve Üçüncü, 2018; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1990):

...özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.

UNESCO'nun eğitim alanında geliştirdiği 1990 yılında düzenlenen Herkes İçin Eğitim Konferansında alınan karar ile her insanın kendi temel öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmesi savunulmuştur. Dezavantaj durumu ne olursa olsun herkese eşit eğitim sağlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Bhatta, 2011). 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde düzenlenen konferansta yayınlanan Salamanca Bildirgesi, bütünleştirme eğitimi teşvik ederek öğrencilerin engellerini ele almayı hedefleyen küresel bir taahhüt olarak kabul edilirken, eğitim politikaları üzerinde derin etkisi olan bu fikri onaylayarak ulusal ve uluslararası düzeyde eşitliği destekleyen çabaları etkilemiş, ayrıca bütünleştirici eğitimi yeniden tanımlayarak engelleri gidermeyi ve disiplinler arası iş birliğini teşvik etmiştir (Winzer ve Mazurek, 2020). 2000'lerde, Dakar Eylem Çerçevesi ve BM'nin engellilerin haklarına ilişkin hazırladığı BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme gibi uluslararası belgeler ile 2007 yılında hazırlanan Avrupa Sosyal Şartı bütünleştirme eğitiminin önemini vurgulamıştır. Bu dönemde, bütünleştirme eğitimi için uluslararası standartlar belirlenmeye başlamıştır (Watkins vd., 2009). 2008 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından da kabul edilen “BM Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşmesi” çerçevesinde, bu sözleşmeye imza atan tüm ülkelerde, ayrımcılık yapılmaksızın eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine alması ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlanması onaylanmıştır (Azarkan ve Benzer, 2018).

2.1.3.2. Türkiye’de Bütünleştirme Eğitiminin Tarihçesi

2017 yılında çıkarılan 28 sayılı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu genelgede kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları

birlikte vurgulanmıştır. Anılan genelgenin 1. maddesinde “Her tür ve kademede kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim almasına karar verilen öğrencilerin okula kayıtlarında ve devamlarında gerekli tedbirler alınacaktır.” ibaresi yer almaktadır. Bu madde ile her kademede denilerek kadem ayırımına yer verilmemiştir. Yine bu genelgede tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma kavramı yer almıştır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017).

2018 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları konusunda bir bölüm ayrılmış ve Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi detaylı olarak açıklanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). 2019 yılında Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği'nin ortak finansmanı, UNICEF'in teknik desteği ile hayata geçirilen "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" (Eğitimde Birlikteyiz) ile 6 ilde, 90 pilot okulda 32 bin öğrenciye ulaşmak hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi kapsamında Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği tarafından 2014-2020 Dönemi Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA II) ile fonlanan ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Operasyon Faydalanıcısı olduğu bir teknik yardım projesi olan Bütünleştirici Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (BEGEP) uygulanmıştır. BEGEP ile ülkemizde bütünleştirme çalışmalarında aktif rol alan tüm paydaşların katılımı ile bütünlük bir eğitim modelinin oluşturulması hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020).

2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026) hazırlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu eylem planı ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim süreçlerinin, okul öncesi dönemden başlayarak akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek nitelikli ortamlar sağlanarak sürdürülmesi öngörülmüştür. Bu çerçevede, kaynaştırma ve bütünleştirme yaklaşımlarıyla öğrencilerin okullara erişimlerinin kolaylaştırılması, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin adaptasyonu ve öğretmenlerin mesleki donanımlarının artırılması gibi çeşitli önlemlerin alınması hedeflenmiştir (Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı, 2022).

2.1.3.3. Bütünleştirme Eğitiminin Amacı, Önemi ve İlkeleri

Bütünleştirme eğitiminin amacı, azınlık grupları ile ağır ve çoklu yetersizlikleri olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencileri genel eğitim sistemine entegre etmek, eşit eğitim fırsatları ve topluma tam katılım sağlamaktır. Kaynaştırma eğitimi ise, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmelerini ifade etmektedir (Tomlinson, 2012). Kaynaştırma eğitimi bir yetersizliği olan ve/veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin genel eğitime dâhil edilmesi için yapılan bir eğitim düzenlemesidir. Bu yönüyle bütünleştirme eğitimi daha geniş bir kapsayıcılığı ifade eden bir eğitim reformudur (Brownell ve Smith, 1992).

Uluslararası politikalar, Warnock raporu ile başlayıp Salamanca bildirisi ile devam ederek azınlık grupları ile ağır ve çoklu yetersizlikleri olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin kapsanması için sürekli çaba göstermiştir (Kurniawati vd., 2016). Bütünleştirme eğitimi, tüm öğrenciler arasında çeşitliliği destekleyen bir reform olarak görülmekte ve eğitimi temel bir insan hakkı ve daha adil ve eşit bir toplumun temeli olarak tanımlamaktadır (Whitaker, 2003). Bu yönüyle, bütünleştirme eğitimi, tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve ilerlemesini garanti eder, eşit fırsatlar sağlar ve marjinal grupların ihtiyaçlarını ele alır (Kavkler vd., 2015). Öğrenme ve katılımın önündeki engellerin aşılmasını, odağın belirli gruplardan herkes için eşit fırsatlar sağlamaya kaydırılmasını içerir (Kamenopoulou ve Dukpa, 2017). Ayrıca, bütünleştirme eğitimi öğrenciler arasında arkadaşlığı teşvik eder ve hem yetersizliği olan hem de tipik gelişen öğrencilere fayda sağlar (Sikanyika vd., 2022). Bütünleştirme eğitimi, öğrenmede eşit fırsatlar sağlamak için tipik gelişen öğrenciler ile özel gereksinimleri olan öğrencileri aynı sınıfa yerleştiren bir sistemdir (Harijanto vd., 2021). Bütünleştirme eğitimi, tüm çocuklar arasındaki çeşitliliği destekleyen ve eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımlayan, daha adil ve eşit bir toplumun temelini atan bir reform olarak görülmektedir (Kavkler vd., 2015). Bütünleştirme eğitiminin teşvik ettiği değer, sadece tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmakla kalmayıp aynı zamanda tüm çocuklar arasında eşitlik ve farklılığın kabul edilmesi ve bunlara saygı duyulmasını içermektedir (Kipouropoulou, 2019).

Bütünleştirme eğitimi, farklılıklara saygıyı teşvik ederek öğrencilerin farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen bireylerle etkileşime girmesini ve onlarla

birlikte öğrenmesini sağlar (Pappas vd., 2018). Bütünleştirme eğitimi, sosyal uyumu destekler, öğrencilerin topluma tam olarak katılmalarına ve akranlarıyla birlikte öğrenmelerine olanak tanır (Veerman ve Denessen, 2021). Öğretmenler bütünleştirme eğitiminde çok önemli bir rol oynamaktadır ve tutumları ve öz yeterlilikleri eğitimin başarısı için esastır (Alnahdi ve Schwab, 2021; Monsen vd., 2015). Bütünleştirme eğitiminin sürdürülebilirliği, evrensel olarak kabul görmüş değerlerle bağlantılıdır ve bu da eğitimin etkililiğini ve etkisini garanti altına alır (Galkienė, 2021). Tüm dünyada bütünleştirme eğitim yaygınlaşmakta olup başlangıç fırsatlarına bakılmaksızın tüm çocuklar için eğitime eşit erişim fırsatı sağlamaktadır (Slusareva ve Dontsov, 2020). Bütünleştirme eğitiminin önemi, Engelli Hakları Sözleşmesi'nde de vurgulandığı üzere, dışlanmanın önlenmesi ve tüm bireylerin haklarının hayata geçirilmesi ihtiyacıyla öne çıkmaktadır (Cologon, 2014).

Bütünleştirme eğitiminin temel ilkeleri, eşitlik, farklılıklara saygı ve sosyal uyum şeklinde sıralanmaktadır. Bütünleştirme eğitimi, öğrencilerin farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen bireylerle etkileşime girmesini ve birlikte öğrenmesini sağlayarak farklılıklara saygıyı teşvik eder (Veerman ve Denessen, 2021). Bütünleştirme eğitimi, sosyal uyumu destekler, öğrencilerin topluma tam olarak katılmalarına ve akranlarıyla birlikte öğrenmelerine olanak tanır (Thornton vd., 2019). Böylelikle, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanması ve akademik, sosyal ve duygusal olarak gelişmesi sağlanmış olur (Veerman ve Denessen, 2021).

2.1.3.4. Bütünleştirme Eğitiminin Yararları

Özel gereksinimi olup olmamasına bakılmaksızın tüm çocuklara eğitim ve sosyal yaşamda eşit fırsatlar sağlamayı amaçlayan bütünleştirme eğitimi hem bütünleştirme eğitiminden yararlanan öğrencilere hem de bu öğrencilerin akranlarını, öğretmenlerini ve ailelerini içeren daha geniş okul topluluğuna önemli faydalar sağlamaktadır. Bütünleştirme eğitiminin sağladığı sosyal fırsatlar nedeniyle, ebeveynler özel gereksinimli çocukları için ayrı özel eğitim okulları yerine birlikte eğitimi veren bütünleştirme okullarını tercih etmektedir. Özel gereksinimli ve dezavantajlı gruptaki bireyler, bütünleştirme eğitimi ile kendilerine güven kazanırken, sosyal uyumları, iletişim becerileri ve akademik başarıları da artmaktadır. Bütünleştirme eğitimi, diğer öğrencilerin ise sorumluluk

bilincini ve iş birliğini teşvik ederek onların sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Koster vd., 2010).

Bütünleştirme eğitimi aynı zamanda öğrenme güçlüğü ve duygusal/davranışsal bozuklukları olan öğrencilerin iş birliği becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Bütünleştirme eğitimi, işbirlikçi öğretim yöntemlerini kullanarak, özellikle temel eğitim kademesinde, bu öğrencilerin eğitiminde aktan desteğini artırabilmekte ve bu öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini sağlayabilmektedir (Fuller vd., 2019).

Yapılan çalışmalar, özellikle öğrencilerin örgün eğitimi bırakabilecekleri durumlarda, özel gereksinimli ve dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin istihdam edilebilirlik için gerekli becerilerle donatılması amacıyla, ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitime odaklanarak bütünleştirilmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Mesleki ortaöğretim kurumlarında uygulanan bütünleştirme eğitimi, yalnızca öğrencilerin sahip olduğu becerileri geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onların iş piyasasındaki gelecek beklentilerini de karşılamayı hedeflemektedir (Cabral ve Dhar, 2019).

Kısacası bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılımının teşvik edilmesinde, akademik başarılarının iyileştirilmesinde ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bütünleştirme eğitimi, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan kapsayıcı ortamlar yaratarak yalnızca özel gereksinimli ve dezavantajlı gruplardaki öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda okul topluluğunun gelişmesine de katkıda bulunur.

2.1.3.5. Bütünleştirmenin Başarısını Etkileyen Etmenler

Bütünleştirme eğitiminin başarısı birbiri ile ilişkili birçok farklı etmenden etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin bütünleştirme eğitime ne kadar istekli oldukları, öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri, okulun fiziksel ve pedagojik altyapısı, ailelerin tutumları ve katılımı ve toplumun özel gereksinimli bireylere karşı tutumu gibi etmenler bütünleştirme eğitiminin başarısını etkileyen önemli unsurlardır. Bütünleştirme eğitiminin başarısı etkileyen etmenler arasında, okul yöneticilerinin tutumları ve eğitim politikalarının önemi öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin bütünleştirme eğitime yönelik tutumlarının okuldaki

uygulamalara yansması, öğretmenlere sağlanan destekler, okul ortamının ve kaynakların yeterliliği, ailelerin tutum ve katılımı ve sosyal kabul ve duyarlılık gibi faktörlerle birlikte değerlendirilmelidir (Boer vd., 2012). Ayrıca başarılı bir bütünleştirme eğitimi için okul toplumunu oluşturan tüm bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul duygusu ve duyarlılık içinde olmaları gereklidir (Schwab vd., 2012).

Bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okulun fiziksel ve pedagojik altyapısının uygunluğu da önemlidir. Yapılan pek çok araştırma, okullarda bütünleştirme eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan teknolojilerin kullanımının desteklenmesi ve eğitim teknolojilerine yönelik olarak öğretmenlerin olumlu tutum ve yeterliklerinin artırılmasının önemini ortaya koymaktadır (Aktaş ve Karaca, 2022; Thibaut vd., 2017).

Kısacası, okullarda uygulanan etkili liderlik uygulamaları ve bütünleştirme uygulamalarına yönelik politikaların yanı sıra okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul toplumunu oluşturan bireylerin tutumları, bütünleştirme eğitiminin başarısını bir bütün olarak etkilemektedir. Bütünleştirme eğitimi uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, okul yöneticileri ve makro düzeyde politika yapıcılar gibi paydaşlar arasındaki iş birliği esastır.

2.1.3.6. Bütünleştirme Eğitiminde Okul Yöneticilerinin Rolü

Okul ortamının bütün çocuklara eşit katılım fırsatları sunmasını öngören bütünleştirme eğitiminde okul yöneticilerinin rolü son derece kritik ve önemlidir. Okul yöneticileri, bütünleştirme eğitime dair okul çapında net bir vizyon ve bütünleştirme eğitiminin önemini ve faydalarını vurgulayan bir okul kültürü oluşturmak ve bunu tüm paydaşlara aktarmakla yükümlüdür. Okulda öğrenciler, öğretmenler ve aileler gibi tüm paydaşların katılımını teşvik eden bir ortam oluşturulmalıdır (Avramidis ve Norwich, 2002).

Bunların yanı sıra, okul yöneticileri okullarda bütünleştirme eğitiminin etkin bir şekilde yürütülmesine yönelik olarak özel gereksinimli öğrenciler için eğitim planlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını koordine etmek, okuldaki kaynakların ve personel desteğinin etkin bir şekilde yönetilmesini sağlamak, bütünleştirme eğitime yönelik farkındalık çalışmaları yapmak ve öğretmenlerin

özel eğitim uygulamalarına yönelik yeterliklerini geliştirmek gibi önemli sorumluluklara da sahiptir (Bai ve Martin, 2015; Hoppey ve McLeskey, 2010; Suizzo vd., 2012).

Bütünleştirme eğitiminin uygulandığı okullarda yöneticilerin aileler, öğretmenler, özel eğitimciler ve öğrenciler gibi tüm paydaşlarla açık ve etkili bir iletişim kurması, bütünleştirme sürecinin bütün bu paydaşlar tarafından sahiplenilmesini ve desteklenmesini sağlamada önemli ve gereklidir (Hoppey ve McLeskey, 2010; Yaro vd., 2016). Son olarak, bütünleştirme uygulamalarının etkinliğini izleyip değerlendirmek ve bunun sonucunda gerekli düzenlemeleri yaparak bütünleştirme uygulamalarında iyileştirmeleri yapmak da okul yöneticilerinin sorumlulukları arasındadır (Hoppey ve McLeskey, 2010).

Kısacası bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında okul yöneticilerinin son derece önemli bir rol oynadığı açıktır. Okul yöneticilerinin bu rolü, bütünleştirme eğitime yönelik okullarda net bir vizyon oluşturma, tüm paydaşları bütünleştirme süreçlerine dahil etme ve bu paydaşlarla açık ve etkili bir iletişim kurma, gerekli kaynakları ve desteği sağlama, bütünleştirme eğitime yönelik farkındalık çalışmaları yürütme ve yapılan uygulamaları izleme ve değerlendirme gibi birçok önemli sorumluluğu kapsamaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002; Bai ve Martin, 2015; Hoppey ve McLeskey, 2010; Suizzo vd., 2012).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili yurt içinde ve Yurt dışında son beş yılda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Kaynaştırma ve Bütünleştirme ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili son beş yılda yurt içinde yapılan çalışmalar Tablo 2.1’de ve izleyen paragraflarda sunulmuştur.

Tablo 2.1. Kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Yazar ve Yıl	Başlık	Genel Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Yöntemi/Aracı	Anahtar Bulgular
Ahmetoğlu ve diğerleri (2019a)	Otizmli Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	Araşmanın amacı, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin dördüncü bölümü olan "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ)" Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmasının yapılmasıdır.	Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlilik çalışması	Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan devlet/özel 85 ilkokulda görev yapan 231 sınıf öğretmeni katılmıştır.	Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma bütünleştirme öğrencilerine ilişkin hisleri, tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla OKHTÖ kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, OKHTÖ'nün Türkiye'de öğretmenlerle uygulanması için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Ahmetoğlu ve diğerleri (2019b)	Otizimli Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları	Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin [Placement and Services Survey-PASS]" Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır.	Ölçek uyarlama çalışması	Araştırmaya 85 farklı ilkokuldan toplam 231 gönüllü sınıf öğretmeni basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilerek katılmıştır.	Araştırmanın verilerinin toplanmasında Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi [Placement and Services Survey-PASS] kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, OBKTÖ ve OBKEFÖ'nin geçerli ve güvenilir ölçme araçları oldukları belirlenmiştir.
Akkuş (2022)	Sınıf öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB)	Araştırmanın amacı ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden	Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması	Araştırmaya Sakarya ilinin farklı ilçelerinde görev yapan, sınıflarında	Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yöntem ve akıcılık

	tanılı	OSB olan		OSB olan		uyarlamalarını
	kaynaştırma/bütü	kaynaştırma		öğrencileri bulunan		etkili kullandıkları,
	nleştirme	öğrencilerine yönelik		ve ölçüt örnekleme		ancak ödev ve
	öğrencilerine	sınıf öğretmenlerinin		yöntemiyle		değerlendirme
	yönelik	uyguladıkları		belirlenen 18 sınıf		uyarlamalarında
	uyarlamaları	uyarlamaların neler		öğretmeni		yetersiz kaldıkları
		olduğunu ortaya		katılmıştır.		ve özel eğitim
		koymaktır.				bilgisine ihtiyaç
						duydıkları
						görülmüştür.
Baştuğ (2020)	Okul öncesinde	Araştırmanın amacı,	Tarama modeli	Araştırmaya toplam	Veriler, geliştirilen	Araştırmanın
	kaynaştırma/bütü	kaynaştırma/bütünleş	ve ölçek	55 anaokulunda	ölçme aracı ile	sonucunda, Okul
	nleştirme	tirme uygulamaları	geliştirme	görev yapan 311	toplanmıştır	Öncesi Sınıfların
	uygulamaları	yürütülen okul öncesi	çalışması	öğretmen		Erken Okuryazarlık
	yürütülen	sınıfların erken		katılmıştır.		Çevresini
	sınıfların erken	okuryazarlıktan				Değerlendirme
	okuryazarlıktan	zenginleştirilmiş				Ölçeği'nin geçerli
	zenginleştirilmiş	ortamlarının				ve güvenilir bir
	çevre açısından	durumunu				araç olduğu;
	değerlendirilmesi	betimlemektir.				sınıfların erken
						okuryazarlıktan
						zenginleştirilmiş
						çevresi ile

						öğretmenlerin mezuniyet alanı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu ve öğrencilerin yaşı arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir
Botouri (2019)	Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütü nleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi	Araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma/bütünleş tirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesidir.	Tekil tarama modeli	Araştırmaya Edirne ilinde görev yapan 86 Beden Eğitimi öğretmeni katılmıştır.	Veriler Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünl eştirme Öğrencisine yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır	Araştırmanın sonucunda, öğretmenliği süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştığını belirten katılımcılara ait ortalama ölçek puanının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmadığını belirten beden

						eğitimi öğretmenlerine ait ortalama ölçek puanından anlamlı derecede düşüktür olduğu bulunmuştur.
Burak ve Ahmetoğlu (2022)	Öğretmen, Rehber Öğretmeni ve Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma/Büt ünleştirme Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenleri Değerlendirmesi	Araştırmanın amacı öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlere ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesidir.	Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli	Araştırmaya Doğu Anadolu bölgesindeki devlet okullarında görev yapan 13 okul yöneticisi, 218 öğretmen ve 15 rehber öğretmen olmak üzere toplam 246 katılımcı dâhil edilmiştir.	Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği kullanılmıştır	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde fiziki koşulları, tipik gelişim gösteren öğrencileri ve aileleri öncelikli etken olarak gördükleri bulunmuştur

Çakıcı (2020)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış	Araştırmanın amacı, OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleş tirme yoluyla eğitimleri sürecinde çocuklardan ailelerden ve öğretmenlerinden kaynaklanan sorunları belirlemektir.	Derleme	Araştırmaya Dünyada ve Türkiye’de OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünle ştirme yoluyla eğitilmesi ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalar dâhil edilmiştir.	Veriler alanyazın taraması ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların söz konusu eğitim sürecinde akademik olarak ve sosyalleşme ile ilgili sorunları olduğu, sürece dahil olan öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin ise OSB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.
Deliveli (2021)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütü nleştirme eğitimi ve sınıf	Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya/bütünl eştirme eğitimi ve sınıf yönetimine	Araştırma karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan	Araştırmaya 2019- 2020 öğretim yılında Muğla ilinde 13 ilçede görev yapan 2.402 sınıf	Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu,	Araştırma sonucunda, hizmet yılıının ve kadın olmanın, öğretmenlerin

yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi	ilişkin yeterlilik düzeylerini incelemektir.	paralel desen ile desenlenmiştir.	öğretmeni içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 420 sınıf öğretmeni katılmıştır.	Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği ile toplanmıştır.	kaynaştırma eğitimi yeterliliğini olumlu etkilediği; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi eğitim ve destek eksikliği yaşadıkları; kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin mesleki yeterlilik düzeyi, okulun fiziksel koşulları, eğitim materyalleri, kaynaştırmaya ayrılan bütçe, kaynaştırma öğrencisi sayısı ve okul, aile ve RAM ile iş birliğinin önemli olduğu ortaya konmuştur.
---	--	---	---	--	---

Demirdağlı ve Kizir (2023)	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmen Yardımcıları	Araştırmanın amacı, öğretmen yardımcılarının tanımlanması, gerekli niteliklerin açıklanması, rollerin ve sorumlulukların belirlenmesi, yetiştirme süreçleri ve istihdam konularının incelenmesidir.	Alanyazın taraması	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmen Yardımcıları konusunda 1985-2022 yılları arasında yapılan ilgili literatür incelenmiştir.	Araştırmanın verileri alanyazın taraması ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının belirsiz olduğu, eğitim düzeyi ve niteliği konularında önemli eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.
Güleç-Aslan (2020)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Uygulamalı Davranış Analizinden	Araştırmanın amacı, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaygın olarak kullanılan UDA'ya dayalı belli başlı odaklanmış uygulamalara ilişkin bilgiler sunmaktır.	Derleme	Araştırma kapsamında 1993-2019 yılları arasında yapılmış olan ilgili alanyazın incelenmiştir.	Araştırmanın verileri alanyazın taraması ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocuğa hizmet sunan eğitimcilerin UDA ilke ve yöntemlerine yönelik mesleki yeterliliklerinin artması için gerekli önlemler

	(UDA) Yansımalar					alınabileceği belirtilmiştir.
Irmak (2020)	Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan idareci, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.	Nitel araştırma	Araştırmaya 2019- 2020 Eğitim öğretim yılında Elâzığ ilinde görev yapan idareci, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen olarak görev yapan 23 eğitimci katılmıştır.	Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik bilgilere hâkim oldukları, bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin ise yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Kartal ve diğerleri (2021)	Kaynaştırma/Büt ünleştirme Ortamlarında Eğitim Gören Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Aile	Araştırmanın amacı, kaynaştırma/ bütünleştirme ortamında eğitim gören özel gereksinimli çocukların ailelerinin aile yaşam kalitesine	Betimsel tarama modeli	Araştırmaya 195 anne ve baba katılmıştır	Araştırmanın verileri 2019 yılında Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, ailelerin yaşam kalitesi ile çeşitli sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı

	Yaşam Kalitesi Algıları	ilişkin algılarının incelenmesidir.				farklar olduğu belirlenmiştir.
Keleş (2019)	Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması	Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasının mevcut durumunu belirlemek, erken müdahale programları çerçevesinde kaynaştırma/bütünleştirme modelini uygulamak ve uygulama süreci ile sonrasındaki durumu analiz etmektir.	Durum çalışması	Araştırmaya Yüreğir ve Çukurova bölgesinde bulunan okullardan 21 özel eğitim öğrencisi, 2 adet özel eğitim öğretmeni ve 21 aile katılmıştır.	Araştırmanın verileri Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri, Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği, Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV), Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)	Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarının öğretmen, aile ve çocuk arasındaki etkileşimleri önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, rehberlik hizmetlerinin sağlanmasıyla kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabileceğini göstermiştir.

					gibi standart testler, gözlem, görüşme ve günlükler ile toplanmıştır.	
Özbuğutu ve Elmaci (2022)	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitime Yönelik Yeterlilikleri ve Görüşleri	Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesidir.	Karma araştırma desenlerinden ü çleme yöntemi.	Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde görevli 115 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır.	Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendini yeterli hissettiği, belirlenmiştir.
Sabuncuoğlu ve diğerleri (2021)	Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve	Araştırmanın amacı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak Stoiber ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen	Ölçek uyarlama çalışması	Araştırmaya İstanbul ili Esenler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan gönüllü 158 öğretmen ve okul yöneticileri katılmıştır.	Araştırmanın verileri Kaynaştırma/Bütünleştirme Hakkındaki Düşüncelerim Ölçeği (My Thinking About Inclusion) ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Araştırmanın sonucunda, MTAI-TR ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin değerlendirilebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçe

	Güvenirlik Çalışması	Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim (My Thinking About Inclusion [MTAI]) ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.			Ölçeği (KİGÖ) ile toplanmıştır.	aracı olduğu bulunmuştur
Shpendi-Şirin (2019)	Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne 'Arkadaş Edinme' programının etkisi	Araştırmamanın amacı, okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde	Ön test, son test, kontrol gruplu deneysel desen	Araştırmaya Edirne il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma sınıflarına devam eden tipik gelişim gösteren 64'ü deney ve 66'sı kontrol grubuna olmak üzere toplam 130 çocuk katılmıştır.	Araştırmada verileri, Genel Bilgi Formu, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Okul Öncesi Kabul Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, "Arkadaş Edinme" Programının tipik gelişim gösteren çocuklarda özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulün, iş birliğinin, etkileşimin ve bağımsızlığın artmasında,

		"Arkadaş Edinme" Programının etkililiğini belirlemektir.				çekingengliğin ve kaygının azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir.
Türer Kurşun (2020)	Bütünleştirme/ kaynaştırma uygulamaları kapsamında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği	Araştırmanın amacı, Elâzığ ili merkezinde bulunan ilkokullardaki öğretmenlerin, kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimine ve uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması	Araştırmaya Elâzığ il merkezinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır.	Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda okullarda kaynaştırma/bütünl eştirme uygulamalarına destek verilse de aile desteğinin yetersizliğinin, materyal eksikliğinin ve sık öğretmen değişiminin önemli sorunlar olduğu görülmüştür.
Türkyılmaz (2019)	Kaynaştırma ve Sosyal Bütünleştirme	Araştırmanın amacı, Özel Eğitim dersinin İlahiyat Fakültesinde	Tek grup ön test-son test deneysel model	Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat	Araştırmanın verileri, Türkçe uyarlaması Bayar	Araştırma sonucunda Özel Eğitim dersinin,

	Bilincinin Artırılması: Özel Eğitim Dersinin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırma Yeterlik Algılarına Etkisi	okuyan öğrencilerin kaynaştırma ve sosyal bütünleştirme konusundaki algılarına yönelik etkisini incelemektir.		Fakültesinde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Özel Eğitim dersini alan ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır.	(2015) tarafından yapılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile toplanmıştır.	öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik algılarını anlamlı derecede arttırdığı belirlenmiştir.
Uysal ve diğerleri (2022)	Özel Gereksinimli Öğrencilere Sunulan Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Basındaki Yeri	Araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının basında nasıl yer aldığını ve yansımalarını derinlemesine incelemektir.	Vaka çalışması	Araştırmada “Kaynaştırma”, “bütünleştirme” ve “kapsayıcı eğitim” anahtar sözcükleri ile Milliyet, Sabah ve Hürriyet gazetelerinin web sayfalarında 2016-2020 yılları arasında yayınlanan toplam 678 haber incelenmiştir.	Araştırmada belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda basında özel gereksinimli bireylere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin haberler sıklıkla yer alsa da haberlerin odağının genellikle bu uygulamalar değil, engelliliğin temsili olduğu görülmüştür.

Ünsal (2019)	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi	Araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemektir	Karma yöntem araştırmalarında çeşitleme deseni	Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçede görevli kaynaştırma eğitiminde görev alan 220 sınıf öğretmeni katılmıştır.	Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda çoğu öğretmenin kaynaştırma sürecine yeterince dâhil olmadığı ve sınıf içi uyarlama ve destek eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanmadığı belirlenmiştir.
Yüksel (2019)	İlkokul kaynaştırma (bütünleştirme) sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihin engelli ve tipik gelişim gösteren	Araştırmanın amacı, hafif düzey zihin yetersizliği (ZY) tanısı almış ve tipik gelişim gösteren ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama	Doküman analizi	Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya’da dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisine sahip on beş ilkökuldan ve genel eğitim	Araştırmanın verileri, Akyol (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda hafif düzey ZY olan öğrencilerin, basit metin anlama sorularında akranlarıyla aynı başarıyı

son sınıf	düzeylerinin	sınıflarına devam	gösterirken, metnin
öğrencilerinin	karşılaştırılmalı	eden dördüncü sınıf	ana fikrini
okuduğunu	olarak	öğrencilerinin	çıkarmada
anlama	incelenmesidir.	bulunduğu bir	zorlandıkları
düzeylerinin		ilkokulun iki ayrı	görülmüştür.
karşılaştırmalı		sınıfından toplam	
olarak		60 öğrenci	
incelenmesi		katılmıştır.	

Ahmetoğlu ve diğerleri (2019a), Segall (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocukların yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ)" olarak adlandırılan dördüncü bölümünü Türkçeye uyarlamak amacıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 85 ilkokulda görev yapan 231 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin hisleri, tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla OKHTÖ kullanılmış ve bu ölçeğin Türkiye'de öğretmenlere uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğe olduğu belirlenmiştir.

Ahmetoğlu ve diğerleri (2019b), sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin katıldıkları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (Placement and Services Survey-PASS) "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği" ile "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği" olarak adlandırılan ikinci ve üçüncü bölümünü Türkçe'ye uyarlamak amacıyla 85 farklı ilkokuldan 231 sınıf öğretmeni ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, OBKTÖ ve OBKEFÖ'nin geçerli ve güvenilir birer ölçeğe araçları oldukları belirlenmiştir.

Akkuş (2022), ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden OSB olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları uyarlamaların neler olduğunu ortaya koymak amacıyla, Sakarya ilinin farklı ilçelerinde görev yapan, sınıflarında OSB olan öğrencileri bulunan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 sınıf öğretmeniyle bir araştırma yürütmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseniyle düzenlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin yöntem ve akıcılık gibi okul içi uyarlamaları daha sık kullandıklarını, ancak ödev ve değerlendirme

uyarlamalarını nadir kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin eğitsel ve öğretimsel uyarlamalar konusunda özel eğitim alan bilgisinin yetersiz olduğu ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik desteklerinin artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Baştuğ (2020), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamlarının durumunu betimlemek amacıyla toplam 55 anaokulunda görev yapan 311 öğretmeninden veri toplamıştır. Tarama modeli ile desenlenen ölçek geliştirme çalışmasında veriler geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu; sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresi üzerinde öğretmenlerin mezuniyet alanına, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna ve çalışılan yaş grubuna göre anlamlı farklılıklar bulunurken, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve öğrenim durumlarına göre farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Botouri (2019), beden eğitimi öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla Edirne ilinde görev yapan 86 Beden Eğitimi öğretmeninden tekil tarama yöntemi ile Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenliği süresince özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalıştığını belirten katılımcılara ait ortalama ölçek puanının, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışmadığını belirten beden eğitimi öğretmenlerine ait ortalama ölçek puanından anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Burak ve Ahmetoğlu (2022), öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi amacıyla Doğu Anadolu bölgesinde devlet okulunda görev yapan 13 okul yöneticisi, 218 Öğretmen ve 15 Rehber Öğretmeni olmak üzere toplam 246 katılımcı ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kaynaştırma

uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde fiziki koşulları, tipik gelişim gösteren öğrencileri ve aileleri öncelikli etken olarak gördükleri; kendilerini, rehber öğretmenlerini ve okul yöneticilerini ise en son etken olarak gördükleri bulunmuştur.

Çakıcı (2020), OSB görülen çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitilmeleri sürecinde çocuklardan ailelerden ve öğretmenlerinden kaynaklanan sorunları irdelemek amacıyla Dünyada ve Türkiye’de OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitilmesi ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sürecinde akademik olarak ve sosyalleşme ile ilgili sorunları olduğu, sürece dâhil olan öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin ise OSB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Deliveli (2021), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla 2019-2020 öğretim yılında Muğla ilinde 13 ilçede görev yapan 2.402 sınıf öğretmeni içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 420 sınıf öğretmenine nicel ve nitel veri tekniklerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma uygulamıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda hizmet yılının ve kadın olmanın, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliğini olumlu etkilediği; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli eğitim almadıkları ve destek eksikliği yaşadıkları; kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin mesleki yeterlilik düzeyi, okulun fiziksel koşulları, eğitim materyalleri, kaynaştırmaya ayrılan bütçe, kaynaştırma öğrencisi sayısı ve okul, aile ve RAM ile iş birliğinin önemli olduğu ortaya konmuştur

Demirdağlı ve Kizir (2023) yürüttükleri bir derleme çalışmasında, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları konusunu ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, alanyazına dayalı olarak öğretmen yardımcısının tanımlanması, bir öğretmen yardımcısının sahip olması gereken niteliklerinin açıklanması, öğretmen yardımcılarının ve öğretmen yardımcısı ile birlikte çalışan sınıf öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının açıklanması, öğretmen yardımcısı

yetiştirme süreçleri ve istihdama yönelik bilgi verilmesidir. Araştırma, alanyazın taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, 1985-2022 yılları arasında yapılan ilgili literatür incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının belirsiz olduğu, meslek tanımının net olmadığı, eğitim düzeyi ve niteliği konularında önemli eksiklikler bulunduğu, ğretmen yardımcılarının çalışma koşulları, düşük ücretler, güvencesiz istihdam ve mesleki tatminsizlik gibi sorunlar olduğu, eğitim süreçlerinin yetersiz olduğu ve çoğunlukla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadan görev yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ğretmen yardımcılarının daha iyi desteklenmesi ve eğitim süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Güleç-Aslan (2020)'ın yrttğu bir derleme çalışmasında, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaygın olarak kullanılan UDA'ya dayalı belli başlı odaklanmış uygulamalardan ayrımlı pekiştirmeye, doğal ğretim stratejilerine, etkinlik çizelgelerine ve öykü temelli uygulamalara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocuğa hizmet sunan eğitimcilerin UDA ilke ve yöntemlerine yönelik mesleki yeterliliklerinin arttırılması için hizmet öncesi süreçten itibaren gerekli önlemlerin alınarak, düzenlemelerin gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Irmak (2020), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici, sınıf ğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla 2019-2020 Eğitim ğretim yılında Elâzığ ilinde görev yapan idareci, sınıf ğretmeni ve rehber ğretmen olarak görev yapan 23 katılımcı ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Katılımcıların kaynaştırmaya yönelik görüşleri, katılımcıların bütünleştirmeye yönelik görüşleri ve katılımcıların kaynaştırma ile bütünleştirme arasındaki farklara ilişkin görüşleri olmak üzere 3 ana tema ve 16 alt tema ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik bilgilere hakim oldukları, bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve bu iki kavramın uygulayıcıları açısından aynı veya içerik olarak benzer kavramlar olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal ve diğerleri (2021), kaynaştırma/ bütünleştirme ortamında eğitim gören özel gereksinimli çocukların ailelerinin aile yaşam kalitesi değişkenlerine

ilişkin algıları incelenmek amacıyla, Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği ile 195 anne ve babadan veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ailelerin yaşam kalitesi ile çeşitli sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2019), okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasında mevcut durumu belirlemek, erken müdahale programları kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasını uygulamak, uygulama sürecindeki ve sonrasındaki durumu ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Yüreğir ve Çukurova bölgesinde bulunan okullardan 21 özel eğitim öğrencisi, 2 adet özel eğitim öğretmeni ve 21 aile seçilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri, Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği, Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV), Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) gibi standart testler, gözlem, görüşme, doküman inceleme ve günlükler kullanılmıştır. Araştırma, okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarının öğretmen, aile ve çocuk arasındaki etkileşimleri önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, rehberlik hizmetlerinin sağlanmasıyla kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabileceğini göstermiştir.

Özbuğutu ve Elmaci (2022), fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde görevli 115 fen bilgisi öğretmeni ile nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendini yeterli hissettiği; yetersiz hissedenlerin büyük çoğunluğunun rehber öğretmenlerden yardım istedikleri, öğrenciyle birebir ilgilendikleri, destek özel eğitim hizmetlerini kullanmadıkları belirlenmiştir.

Sabuncuoğlu ve diğerleri (2021), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak Stoiber ve diğerleri tarafından 1998’de geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim (My Thinking About Inclusion [MTAI]) ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirliğinin yapılması amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Bu kapsamda İstanbul ili Esenler İlçesi Milli

Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan gönüllü 158 öğretmen ve okul yöneticilerine Kaynaştırma/Bütünleştirme Hakkındaki Düşüncelerim Ölçeği (My Thinking About Inclusion [MTAI-TR]) ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (KİGÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, MTAI-TR'nin ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin temel bakış açısı, beklenen çıktılar ve sınıf içi uygulamalar olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Shpendi-Şirin (2019), okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabul düzeyleri üzerinde "Arkadaş Edinme" Programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, Edirne il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma sınıflarına devam eden tipik gelişim gösteren 64'ü deney ve 66'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 130 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Okul Öncesi Kabul Ölçeği ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, "Arkadaş Edinme" Programının tipik gelişim gösteren çocuklarda özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulün, sosyal iş birliğinin, sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın artmasında, sosyal çekingenliğin ve kaygının azalmasında etkili olduğu tespit edilmiş, araştırmanın demografik değişkenlerine göre Okul Öncesi Kabul Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Türer Kurşun (2020), Elâzığ ili merkezinde bulunan ilkokullarda öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ve uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla, Elâzığ il merkezinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapılarak ana tema ve alt temalar çıkartılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının devam ettiği öğrencilerin ailelerinden yeterli desteğin sağlanamamasının en önemli sorun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okullardaki destek eğitim odalarının gerekli olduğu, ancak bu odalarda görev yapan öğretmenlerin sık değişmesi ve ilgili materyallerin eksikliği gibi önemli sorunların olduğu belirlenmiştir. Araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine okul yönetimi ve personelinin destek sağladığını ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarının fiziki ortamının büyük oranda yeterli olduğu; ancak sınıflarda materyal eksikliğinin bulunduğunu göstermektedir.

Türkyılmaz (2019), İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin kaynaştırma ve sosyal bütünleştirme konusunda bilinçlerinin artırılmasına yönelik olarak Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde 2017- 2018 öğretim yılı bahar döneminde Özel Eğitim dersini alan ikinci sınıf öğrenciler ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada Türkçe uyarlaması Bayar (2015) tarafından yapılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile ön test-son test deneysel modele göre analiz gerçekleştirmiştir. Özel Eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik algılarının anlamlı derecede arttığı belirlenmiştir.

Uysal ve diğerleri (2022), özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının basında nasıl yer aldığını ve yansımalarını derinlemesine incelemek amacıyla “Kaynaştırma”, “bütünleştirme” ve “kapsayıcı eğitim” anahtar sözcükleri ile Milliyet, Sabah ve Hürriyet gazetelerinin web sayfalarında 2016-2020 yılları arasında yayınlanan toplam 678 haberi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ulusal ve yerel boyutta konunun sıklıkla ele alındığı; ancak bilimsel yöntemlerle bu haberlerin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu; bu haberlerin odağında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından çok, “engelliliğin” basındaki temsili ile ilgili ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir.

Ünsal (2019), kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçede görev yapan 220 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ayrıca, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği ile veri toplanmıştır. Karma yöntem ile desenlenen araştırmanın sonuçlarına göre, 18 öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecine dâhil olamadığı, 14 öğretmenin sınıf içi uyarlama yapmadığı; yapılan uyarlamaların ise çeşitlilik göstermediği, 24 öğretmenin destek eğitim hizmetlerinden yararlanmadığı, 17 öğretmenin ilköğretim programında belirlenen amaçları uyarlamadığı, 20 öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntem ve tekniğin çeşitlilik göstermediği ve kaynaştırma öğrencisi için uyarlanmadığı, 15 öğretmenin

kaynaştırma öğrencisinin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek amacıyla uygulama yapmadığı, öğretmenlerin tamamının uzman desteğine başvurduğu, 19 öğretmenin ise uzman desteği olarak okul rehber öğretmeninden yararlandığı ve öğretmenlerin tamamına yakının ölçme değerlendirme sürecinde uygun uyarlamaları yapmadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2019), hafif düzey ZY olan ve tipik gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesini amaçlamıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili sınırları içindeki dördüncü sınıf düzeyinde kaynaştırma öğrencisi olan on beş ilkokuldan ve genel eğitim sınıflarına devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinin bulunduğu bir ilkokulun iki ayrı sınıfından toplam 60 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akyol (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" 50 kullanılmıştır. Hafif düzey ZY olan öğrencilerin metin ile ilgili sorulan basit düzey anlama sorularını cevaplamada akranlarına göre sorun yaşamadıkları, çıkarım yapma becerisi gerektiren "Metnin ana fikri nedir?" sorusuna gerek hafif düzey ZY olan gerekse tipik gelişim gösteren öğrencilerin hiçbirinin doğru cevap vermediği ve çoğunun metnin ana fikri yerine konusunu ya da başlığını yazdığı görülmüştür.

2.2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili son beş yılda yurt dışında yapılan çalışmalar Tablo 2.2'de ve izleyen paragraflarda sunulmuştur.

Tablo 2.2. Kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Yazar ve Yıl	Başlık	Genel Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Yöntemi/Aracı	Anahtar Bulgular
Asiri (2020)	Teachers' Perceptions of Educational Administrators' Support for Inclusive Education [Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Bütünleştirme Eğitimine Desteğine İlişkin Algıları]	Bu araştırmanın amacı, Suudi Arabistan'daki öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bütünleştirme eğitimini desteklemesine ilişkin algılarının incelenmesidir.	Tekil tarama modeli	Suudi Arabistan'ın Riyad ilinde bulunan ve özel eğitim programı uygulayan okullarda çalışan öğretmenler	Bu çalışmada veriler, elektronik ortamda sunulan kapalı uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, genel eğitim öğretmenleri, yöneticilerin bütünleştirme eğitimini desteklediği konusunda hemfikir olma eğiliminde olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ise buna katılmama eğiliminde olduğu bulunmuştur.
DeMatthews ve diğerleri (2020)	Ladership preparation for special education and inclusive schools: Beliefs and recommendations	Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma/bütünleştirme temelinde okullar oluşturan	Nitel araştırma	Araştırmaya amaçlı örnekleme tekniği ile ABD'nin Batı Texas eyaletinin kırsal bir	Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, müdürlerin özel eğitim konusunda hazırlıksız olduğu; müdürlerin çoğunun okullarındaki programların özel

	from successful principal [Özel eğitim ve kaynaştırma okulları için liderlik hazırlığı: Başarılı müdürlerin inançları ve önerileri]	müdürlerin hizmet öncesi öğrenme deneyimlerinin incelenmesidir.		bölgesinde bulunan ve bütünleştirme alanında başarılı 6 okul müdürü katılmıştır.		gereksinimli öğrencilerin bütünleştirilmesi savunduğu ve müdürlerin buna öncülük ettiği; müdürlerin kaynaştırma/bütünleştirme konusunda yansıtıcı düşünmeyi kullandığı belirlenmiştir.
Engelbrecht (2020)	Inclusive education: Developments and challenges in South Africa [Bütünleştirme eğitimi: Güney Afrika'daki gelişmeler ve zorluklar]	Bu araştırmanın amacı, Güney Afrika'daki bütünleştirme eğitimi ile ilgili mevcut durumun, zorlukların ve başarılı yanların belirlenmesidir.	SistematiK Derleme	Güney Afrika'da kaynaştırma ve bütünleştirme eğitim üzerine yapılmış çalışmalar incelenmiştir.	Belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, Güney Afrikalı öğretmenlerin prensipte bütünleştirme eğitimini desteklemelerine karşın, uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları görülmüştür.
Hernández-Torrano ve	Mapping research on inclusive	Bu araştırmanın amacı, son 25 yılda	SistematiK derleme	Scopus veritabanında	Belge inceleme veri toplama	Araştırmanın sonucunda, Salamanca

diğerleri (2022)	education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years [Salamanca Bildirisi'nden bu yana bütünleştirme eğitimi üzerine yapılan araştırmaların haritalandırılması: 25 yıllık literatürün bibliyometrik incelemesi]	Scopus endeksli 7.084 yayından elde edilen meta verileri kullanarak Salamanca Bildirisi'nden bu yana bütünleştirme eğitimi üzerine yapılan araştırma literatürünü alanın büyüme yörüngesi, üretkenliği, iş birliği ağları ve entelektüel yapısı açısından haritalamaktır.		taranan, 1994- 2019 yılları arasında bütünleştirme eğitime yönelik olarak yapılan araştırmalar	teknîği kullanılmıştır.	Bildirisinden günümüze bütünleştirmeye yönelik akademik ilginin arttığı; bütünleştirme araştırmalarının küresel bir olgu olduğu ve dünyanın birçok ülkesinde üretildiği; son 25 yılda literatürde yükseköğretimde bütünleştirme, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, tutumlar ve hizmet içi eğitim olmak üzere dört genel tema nın ele alındığı belirlenmiştir.
Knight ve Crick (2022)	Inclusive Education in Wales: Interpreting discourses of values and practice using critical policy	Bu araştırmanın amacı, Birleşik Krallık'ın Galler eyaletindeki büyük sistem reformu bağlamında	Sistematik Derleme	2021 Nisan ayından sonra yayınlanmış toplam 10 adet ilgili ulusal	Belge inceleme veri toplama teknîği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, Galler eyaletinde bütünleştirme eğitiminin ön plana çıkmasına karşın, politika ve rehberlik

	analysis [Galler'de Bütünleştirme Eğitimi: Eleştirel politika analizi kullanarak değerlerin ve uygulamanın tartışmalarını yorumlamak]	bütünleştirme eğitimi politikalarının incelenmesidir.		politika belgesi incelenmiştir.		belgeleri arasında farklılıklar olduğu, eğitim sistemi reformuna yönelik adımlar atıldığı, ancak, bu adımlarda tutarsızlıklar olduğu belirlenmiştir.
Larochelle-Audet ve diğerleri (2019)	Comparative and critical analysis of competency standards for school principals: Towards an inclusive and equity perspective in Québec [Okul müdürleri için yeterlik standartlarının karşılaştırmalı ve eleştirel analizi:	Bu araştırmanın amacı, Québec'teki okul yöneticilerinin yeterlilik standartlarını diğer yedi OECD üyesi eğitim sistemleriyle karşılaştırmak ve eleştirel bir analiz sunmaktır.	Doküman inceleme ve tümevarım tipi veri analizi	OECD bünyesinde yer alan Avustralya, Kaliforniya ve ABD, Britanya Kolombiyası, Yeni Zelanda, İngiltere, Teksas ve Québec eğitim sistemlerinde yer alan okul yöneticilerinin yeterlilik	Belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, Avustralya, Kaliforniya ve ABD'deki yöneticilerin azınlıkların eğitim başarısını ve sosyal tanınırlığını artırmak için teşvik edildiğini, fakat Britanya Kolombiyası ve Yeni Zelanda'da toplumsal çeşitlilikle ilgili ifadelerin bireysel uygulamalara

	Québec'te bütünleştirici ve eşitlikçi bir bakış açısına doğru]			standartlarını belirleyen belgeler		odaklandığını; İngiltere, Teksas ve Québec'teki belgelerde ise öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve başarılarına daha az vurgu yapıldığını ortaya konmuştur.
Mavropoulou ve diğerleri (2021)	The Divide Between Inclusive Education Policy and Practice in Australia and the Way Forward [Avustralya'da Bütünleştirme Eğitimi Politikası ile Uygulama Arasındaki Ayrım ve İlerleme Yolu]	Bu araştırmanın amacı, Avustralya eğitim sisteminde bütünleştirme eğitimindeki ilerlemeleri, engelleri ve zorlukları göz önünde bulundurarak Avustralya bütünleştirme eğitimi politikası ile bütünleştirme uygulamaları arasındaki farkları belirlemektir.	Sistematis derleme	Avustralya'da bütünleştirme eğitimi ile ilgili politika belgeleri ile bütünleştirme eğitimi ile ilgili yapılmış 2021 yılına kadar olan son beş yıldaki araştırmalar incelenmiştir.	Belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, Avustralya'da bütünleştirme eğitime yönelik güçlü reform adımlarının atıldığı, ancak bazı bürokratik engellerin varlığını sürdürdüğü belirlenmiştir. Buna ek olarak, bütünleştirmenin tanımının net olmadığı ve politika ile uygulama arasında tutarsızlıkların bulunduğu görülmüştür.

Miesera ve diğçerleri (2019)	Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales [Bütünleştirme eğitiminde tutumlar, kaygılar, öz yeterlilik ve öğretim niyetleri arasındaki korelasyona ilişkin uluslararası ölçekler kullanılarak Alman öğretmen	Bu araştırmanın amacı, Alman öğretmen adaylarının bütünleştirme eğitimine yönelik tutumları, kaygıları, öz yeterlilikleri ve öğretim niyetleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.	İlişkisel betimleme modeli	Araştırmaya 909 Alman öğretmen adayı katılmıştır.	Veriler, Bütünleştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği [Attitudes towards Inclusion Scale], Bütünleştirme Sınıfında Öğretme Niyeti Ölçeği [Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale], Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Endişeler Ölçeği [Concerns about Inclusive Education Scale] ve Bütünleştirme Uygulamaları için Öğretmen Yeterliliği	Araştırmanın sonucunda, daha düşük kaygıların daha olumlu tutumlarla, daha yüksek öz yeterlilikle ve bütünleştirme eğitimine yönelik daha güçlü niyetlerle ilişkili olduğu bulunmuştur.
------------------------------	--	--	----------------------------	---	--	---

	adaylarından elde edilen kanıtlar]				[Teacher Efficacy for Inclusive Practices] ile toplanmıştır.	
Opoku ve diğerleri (2021)	Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review [Planlanmış davranış teorisi'nin, öğretmenlerin bütünleştirme eğitimini uygulama niyetlerini değerlendirmede kullanımı: Bir kapsamlı inceleme]	Bu araştırmanın amacı, insanların belirli bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik niyetlerini etkileyen önemli bireysel inançlarını konu alan planlı davranış teorisinin öğretmenlerin bütünleştirme eğitimini uygulamaya yönelik niyetlerini değerlendiren bir dizi çalışmada incelenmesidir.	SistematiK derleme	Moher ve diğerleri (2010) tarafından önerilen SistematiK İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri Beyanı rehberliğinde 2007-2019 arasında bütünleştirme eğitimi üzerine yapılan 22 çalışma incelenmiştir.	Belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, planlı davranış teorisinin öğretmenlerin bütünleştirme eğitimine yönelik niyetlerini tahmin etme kabiliyetini doğruladığı belirlenmiştir.

Óskarsdóttir ve diğerleri (2020)	Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners [Bütünleştirici okul liderleri - tüm öğrencilerin başarısını artırmadaki rolleri]	Bu araştırmanın amacı, bütünleştirici okul liderliği için yeterlilikleri, bütünleştirici okul liderleri için destek ve mesleki gelişim fırsatlarını mevcut çalışmalara dayanarak incelemektir.	Derleme	Bu çalışmada, uluslararası bir proje olan Bütünleştirici Okul Liderliğini Destekleme adlı bir proje incelenmiştir.	Belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, bütünleştirici okul liderlerinin eşitlik ilkesine dayanan bir vizyon belirlemesi ve hem insani hem de kurumsal gelişime odaklanması gerektiği ortaya konmuştur.
Poekert ve diğerleri (2020)	Leadership for professional learning towards educational equity: A systematic literature review [Profesyonel öğrenme için liderlik: Eğitimde eşitlik yönünde sistematik bir literatür incelemesi]	Bu araştırmanın amacı eğitim liderliği, profesyonel öğrenme ve eğitimde eşitlik konularında yapılan çalışmaların incelenmesidir.	Sistematik derleme	İlgili literatüre dayalı 41 ampirik çalışma incelenmiştir.	Belge inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, incelenen çalışmaların: Sosyal adalet; Diyalog ve Sorgulama, Öğrenme ve Kimlik Gelişimi, Bağlam, Kaynaklar ve Motivasyonlar, Kapsayıcılığın Normalleştirilmesi ve Paylaşılan Liderlik olmak üzere beş temada

						yoğunlaştığı görülmüştür.
Ramberg ve Watkins (2020)	Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education [Avrupa genelinde bütünleştirme eğitimini keşfetmek: Avrupa Ajansı Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri'nden bazı içgörüler]	Bu araştırmanın amacı, Avrupa Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri Ajansı'na üye 31 ülke arasında bütünleştirme eğitimi sistemleri ve resmi olarak tanınan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili uzunlamasına, karşılaştırmalı ulusal verilerin derlenmesidir.	Derleme	Araştırmada Avrupa Ajansı Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri Kurumunun üye ülkelere dair yayınladığı veri ve raporlar incelenmiştir.	Bu araştırmada belge inceleme veri toplama tekniki kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, ülkeler arasında tüm öğrencilerin bütünleştirme eğitimi alma haklarına yanıt verme konusunda farklılıklar ve özel gereksinimli öğrencilerin tanılama oranlarında önemli farklılıklar olduğu; ülkelerin bazı öğrenciler için tamamen ayrıştırılmış ortamlar kullandığı ve bütünleştirme eğitimi ile uygulama arasında bir boşluk olduğu ortaya konmuştur.

Savolainen ve diğeri (2022)	Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis [Öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordaması-boylamsal çapraz gecikmeli bir analiz]	Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.	İlişkisel betimleme modeli	Araştırmaya Fin okullarından 1326 öğretmen katılmıştır.	Bu çalışmada, elektronik ortamda sunulan tutum ve öz yeterlik ölçeklerinden elde edilen veriler örneklem grubundan üç yıl boyunca beş kez toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, her iki yapının da ölçülen süre boyunca nispeten istikrarlı olduğu; öz yeterliliğin zaman içinde her iki tutum türü üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu; yeterlilik ve endişeler arasında ilişkinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir.
Sulasmi ve Akrim (2020)	Management construction of inclusion education in primary school [İlkokulda kaynaştırma eğitiminin yönetim yapısı]	Bu çalışmanın amacı, Endonezya'nın SDN 03 Bengkulu şehrinde kaynaştırma eğitim yönetiminin yapısını belirlemektir.	Betimsel nitel araştırma modeli	Amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen bir müdür, bir müdür yardımcısı, iki sınıf öğretmeni,	Bu araştırmada gözlem, görüşme ve dokümantasyon çalışması kullanılarak veri toplanmıştır.	Araştırmanın sonucunda, Endonezya Eğitim Bakanlığı'nın bütünleştirme eğitimi mevzuatı ile bunun uygulanması arasında öğrenme ve öğretim faaliyetleri, tesisler ve

				bir özel öğretmen yardımcısı ve iki öğrenci velisi		toplum desteği açısından bir boşluk olduğu olduğu belirlenmiştir.
Van Mieghem ve diğerleri (2020)	An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review [Bütünleştirme üzerine yapılan araştırmaların analizi: Sistematik bir arama ve meta incelemesi]	Bu araştırmanın amacı, dünya genelinde bütünleştirme eğitimi ile ilgili hangi temaların çalışıldığını, bu incelemelerden çıkarılan dersleri ve konuya ilişkin ele alınabilecek boşlukları belirlemektir.	Sistematik derleme	Education Resource Information Center (ERIC) and Web of Science (WoS) veritabanlarında yayınlanan, bütünleştirme eğitimiyle ilgili 26 derleme çalışması incelenmiştir.	Belge inceleme veri toplama teknigi kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda, incelenen çalışmalarının bütünleştirme eğitime yönelik tutumlar, bütünleştirmede öğretmenlerin mesleki gelişimi, bütünleştirme uygulamaları, öğrenci katılımı ve bütünleştirme eğitimi araştırmalarına eleştirel yansımalar olmak üzere beş ana temayı ele aldığı belirlenmiştir.
Woodcock ve Woolfson (2019)	Are leaders leading the way with inclusion? Teachers'	Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik sistemik	Nitel araştırma	Araştırmaya Kanadalı 120 öğretmen katılmıştır.	Araştırmanın verileri, nitel yanıtlardan	Araştırmanın sonunda, bütünleştirmenin başarısını sadece öğretmenlerinin

perceptions of systemic support and barriers towards inclusion [Liderler bütünlleştirme konusunda öncülük ediyor mu? Öğretmenlerin bütünlleştirme yönelik sistem desteği ve engeller hakkındaki algıları]	desteğe ilişkin görüşlerinin ve bütünlleştirmenin okul ve sınıf düzeyinde başarılı olmasının önündeki engellerin belirlenmesidir.	oluşan bir anketle toplanmıştır.	tutumları ve uygulamalarının değil, aynı zamanda okul iklimi ve kültürü ile okul yöneticilerinin sistemik desteğinin de etkilediği; öğretmenlerin bütünlleştirme yönelik başlıca endişelerinin diğer öğretmenlerin tutumları, rekabet, okul yönetiminin desteği ve mesleki gelişim ile ilgili olduğu belirlenmiştir.
---	---	----------------------------------	--

Asiri (2020), Suudi Arabistan'daki öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bütünleştirme eğitimini desteklemesine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla, Suudi Arabistan'ın Riyad ilinde bulunan ve özel eğitim programı uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerden tekil tarama modeli kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mezuniyet alanı ile yöneticilerin bütünleştirme eğitimini destekleme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre, genel eğitim öğretmenlerinin, yöneticilerin bütünleştirme eğitimini desteklediği konusunda hemfikir olma eğiliminde olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ise buna katılmama eğiliminde olduğu bulunmuştur.

DeMatthews ve diğerleri (2020), özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma/bütünleştirme temelinde okullar oluşturan müdürlerin hizmet öncesi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amacıyla amaçlı örnekleme tekniği ile ABD'nin Batı Texas eyaletinin kırsal bir bölgesinde bulunan ve bütünleştirme alanında başarılı 6 okul müdürünün katılımı ile bir araştırma yürütmüştür. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, müdürlerin özel eğitim konusunda hazırlıksız olduğu; müdürlerin çoğunun görev yaptığı okullardaki programların özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik olduğu ve müdürlerin buna öncülük ettiği; müdürlerin kaynaştırma/bütünleştirme konusunda yansıtıcı düşünmeyi kullandığı belirlenmiştir.

Engelbrecht (2020), Güney Afrika'daki bütünleştirme eğitimi ile ilgili mevcut durumun, zorlukların ve başarılı yanların belirlenmesi amacıyla, Güney Afrika'da kaynaştırma ve bütünleştirme eğitim üzerine yapılmış çalışmaları incelemiştir. Güney Afrikalı öğretmenlerin prensipte bütünleştirme eğitimini sosyal gerekçelerle desteklemelerine karşın, insan, teknik ve altyapı kaynaklarının eksikliği nedeniyle, eğitimsel ve ekonomik açıdan uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, Güney Afrika'da bütünleştirme eğitiminin uygulanmasının sürekli gelişen bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

Hernández-Torrano ve diğerleri (2022), son 25 yılda Scopus endeksli 7.084 yayından elde edilen meta verileri kullanarak Salamanca Bildirisinden bu yana bütünleştirme eğitimi üzerine yapılan araştırma literatürünü alanın büyüme

yörüngesi, üretkenliği, iş birliği ağları ve entelektüel yapısı açısından haritalamak amacıyla Scopus veritabanında taranan, 1994-2019 yılları arasında bütünleştirme eğitime yönelik olarak yapılan araştırmaları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, Salamanca Bildirisinden günümüze bütünleştirmeye yönelik akademik ilginin arttığı; bütünleştirme araştırmalarının küresel bir olgu olduğu ve dünyanın birçok ülkesinde üretildiği; son 25 yılda literatürde yükseköğretimde bütünleştirme, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, tutumlar ve hizmet içi eğitim olmak üzere dört genel temanın ele alındığı belirlenmiştir.

Knight ve Crick (2020), Birleşik Krallık'ın Galler eyaletindeki büyük sistem reformu bağlamında bütünleştirme eğitimi politikalarının incelenmesi amacıyla, 2021 Nisan ayından sonra yayınlanmış toplam 10 adet ilgili ulusal politika belgesini incelemiştir. Galler eyaletinde bütünleştirme eğitiminin ön plana çıkmasına karşın, politika ve rehberlik belgeleri arasında farklılıklar olduğu, eğitim sistemi reformuna yönelik adımların atıldığı, ancak bu adımlarda tutarsızlıklar olduğu belirlenmiştir.

Larochelle-Audet ve diğerleri (2019), Québec'teki okul yöneticilerinin yeterlilik standartlarını diğer yedi OECD üyesi eğitim sistemleriyle karşılaştırmak ve eleştirel bir analiz sunmak amacıyla OECD bünyesinde yer alan Avustralya, Kaliforniya ve ABD, Britanya Kolombiyası, Yeni Zelanda, İngiltere, Teksas ve Québec eğitim sistemlerinde yer alan okul yöneticilerinin yeterlilik standartlarını belirleyen belgeleri incelemiştir. Avustralya, Kaliforniya ve ABD'de müdürlerin, azınlıkların eğitim başarısını ve sosyal tanınırlığını engelleyen uygulamalara karşı harekete geçmeleri için teşvik edildiği; Britanya Kolumbiyası ve Yeni Zelanda'da toplumsal çeşitlilikle ilgili ifadelerin daha çok bireysel uygulamalara odaklandığı; İngiltere, Teksas ve Québec standartlarında, öğrencilerin farklılaştırılmış ihtiyaçlarına ve başarılarına atıfta bulunan sadece birkaç genel ifade bulunduğu belirlemiştir.

Mavropoulou ve diğerleri (2021), Avustralya eğitim sisteminde, bütünleştirme eğitimindeki ilerlemeleri, engelleri ve zorlukları belirlemek amacıyla, Avustralya'da bütünleştirme eğitimi ile ilgili politika belgeleri ile bütünleştirme eğitimi ile ilgili 2021 yılına kadar olan son beş yıldaki araştırmaları incelemiştir. Avustralya'da bütünleştirme eğitime yönelik olarak güçlü reform adımları atıldığı; ancak hala birtakım bürokratik engellerin olduğu; bunun yanı sıra,

bütünleştirmenin anlamının tam olarak açıklığa kavuşturulamadığı ve politika ile uygulama arasında farklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, bütünleştirme eğitime yönelik olarak okullarda etik bir liderlik anlayışının esas kabul edilmesi; tutumlar, politika ve davranışlar arasında tutarlılık sağlanması, bütünleştirme eğitime yönelik teori, politika ve uygulamanın öğretmen eğitim programlarına yerleştirilmesi ve başarılı kaynaştırma örneklerine ilişkin araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Miesera ve diğerleri (2019), Alman öğretmen adaylarının bütünleştirme eğitime yönelik tutumları, kaygıları, öz yeterlilikleri ve öğretim niyetleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla, ilişkisel betimleme modeli kullanılarak 909 Alman öğretmen adayı ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın verileri Bütünleştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği [Attitudes towards Inclusion Scale], Bütünleştirme Sınıfında Öğretme Niyeti Ölçeği [Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale], Bütünleştirme Eğitime İlişkin Endişeler Ölçeği [Concerns about Inclusive Education Scale] ve Bütünleştirme Uygulamaları için Öğretmen Yeterliliği [Teacher Efficacy for Inclusive Practices] ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının daha düşük kaygılarının daha olumlu tutumlarla, daha yüksek öz yeterlilikle ve bütünleştirme eğitime yönelik daha güçlü niyetlerle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Opoku ve diğerleri (2021), insanların belirli bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik niyetlerini etkileyen önemli bireysel inançlarını konu alan planlı davranış teorisinin öğretmenlerin bütünleştirme eğitimini uygulamaya yönelik niyetlerini değerlendirmek amacıyla 2007-2019 arasında bütünleştirme eğitimi üzerine yapılan 22 çalışmayı sistematik derleme yöntemiyle incelemiştir. İncelenen araştırmalar planlı davranış teorisinin önerdiği şekilde, niyet ve davranışları öngörmede yararlanılan tutumlar, öznel normlar ve öz yeterlilik bileşenleri çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, planlı davranış teorisinin öğretmenlerin bütünleştirme eğitime yönelik niyetlerini tahmin etme kabiliyetini doğrulasa da, buna yönelik işaretlerin belirsiz olduğu, nitel ve nicel çalışmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Óskarsdóttir ve diğerleri (2020), bütünleştirici okul liderliği konusunu ele alan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, bütünleştirici okul liderlerinin

yeterlilikleri, destek ve mesleki gelişim fırsatları ile politika çerçeveleri incelenmiştir. Uluslararası bir proje olan "Bütünleştirici Okul Liderliğini Destekleme" hakkında yapılan bir rapora dayanarak, bütünleştirici okul liderlerinin öğrencilerin ve ailelerinin başarısını artırmak için eşitlik ilkelerine dayalı olarak okullara liderlik etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, okul liderlerinin stratejik bir vizyon belirlemesi ve insani ve kurumsal gelişime önem vermesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada, bütünleştirici okul liderlerinin temel işlevleri ve sorumlulukları tanımlanmıştır. Liderlerin, bütünleştirici okullara doğru değişim sürecini yönetmek için politikalara ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Okul liderlerinin asıl görevinin, tüm öğrenciler için başarıyı etkileyen ve geliştiren yüksek kaliteli öğretme ve öğrenmeyi güçlendiren koşulları oluşturmak olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, bütünleştirici okul liderliği için üç temel işlevin tanımlandığı ve bu işlevlerin başarılı olması için iç liderlik modeli önerildiği ifade edilmiştir. Bu modelde, dönüşümsel liderlik, dağıtılmış liderlik ve eğitici liderlik gibi temel işlevler bulunmaktadır. Bu iç liderlik modeliyle okul yöneticilerinin başarılı olabileceği öngörülmüştür.

Poekert ve diğerleri (2020), eğitim liderliği, profesyonel öğrenme ve eğitimde eşitlik konularında yapılan son çalışmaların incelenmesi amacıyla 41 ampirik çalışmayı sistematik derleme yöntemiyle incelemiştir. İncelenen çalışmaların, “Sosyal Adalet”, “Diyalog ve Sorgulama”, “Öğrenme ve Kimlik Gelişimi”, “Bağlam, Kaynaklar ve Motivasyonlar”, “Bütünleştirmenin Normalleştirilmesi” ve “Paylaşılan Liderlik” olmak üzere beş temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Ramberg ve Watkins (2020), Avrupa Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri Ajansına üye 31 ülke arasında bütünleştirme eğitimi sistemleri ve resmi olarak tanınan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili ulusal verilerin derlenmesi amacıyla, Avrupa Ajansı Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri Kurumunun üye ülkelere dair yayınladığı veri ve raporları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, Avrupa Ajansı Kapsayıcı Eğitim İstatistikleri Kurumunun çalışmalarından elde edilen bulgular, tüm öğrencilerin bütünleştirme eğitimi alma haklarına yanıt vermeleri konusunda ülkeler arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ülkeler arasında özel gereksinimli öğrencilerin tanılama oranlarında önemli farklılıklar olduğu, tüm ülkelerin bazı öğrenciler için tamamen ayrılaştırılmış eğitim ortamları kullandığı ve

toplumsal bir hedef olarak bütünleştirme eğitimi ile uygulama arasında bir boşluk olduğu ortaya konmuştur.

Savolainen ve diğerleri (2022), öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla, Fin okullarından 1326 öğretmen ile bir araştırma yürütmüştür. İlişkisel betimleme modeli ile veriler örneklem grubundan üç yıl boyunca beş kez toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki yapının da ölçülen süre boyunca nispeten istikrarlı olduğu; öz yeterliliğin zaman içinde her iki tutum türü üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu; yeterlilik ve endişeler arasında ilişkinin daha güçlü olduğu; sonuçların kadın ve erkek katılımcılar ile yeni başlayanlar ile deneyimli öğretmenler arasında benzerlik gösterdiği; öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin artırılmasının, tutumlarını olumlu yönde değiştirebileceği belirlenmiştir.

Sulasmi ve Akrim (2020), Endonezya'nın SDN 03 Bengkulu şehrinde bütünleştirici eğitim yönetiminin yapısını belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen bir müdür, bir müdür yardımcısı, iki sınıf öğretmeni, bir özel öğretmen yardımcısı ve iki öğrenci velisi ile bir araştırma yürütmüştür. Veriler gözlem, görüşme ve belge inceleme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Endonezya Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütünleştirme eğitimi mevzuatı ile bunun uygulanması arasında, öğrenme ve öğretim faaliyetleri, tesisler ve toplum desteği açısından bir boşluk olduğu; bunu etkileyen faktörlerin ise müfredat politikaları, öğretmen yeterlilikleri ve destekleyici sistemler olduğu belirlenmiştir.

Van Miegheem ve diğerleri (2020), dünya genelinde bütünleştirme eğitimi ile ilgili hangi temaların çalışıldığını, bu incelemelerden çıkarılan dersleri ve konuya ilişkin ele alınabilecek boşlukları belirlemek amacıyla, Education Resource Information Center (ERIC) and Web of Science (WoS) veritabanlarında yayınlanan, bütünleştirme eğitimiyle ilgili 26 derleme çalışmasını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, incelenen çalışmaların beş ana temayı ele aldığı belirlenmiştir. Bu temalar bütünleştirme eğitime yönelik tutumlar, bütünleştirmede öğretmenlerin mesleki gelişimi, bütünleştirme uygulamaları, öğrenci katılımı ve bütünleştirme eğitimi araştırmalarına eleştirel yansımalar olarak sıralanmıştır.

Woodcock ve Woolfson (2019), öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik sistemik desteğe ilişkin görüşlerinin ve bütünleştirmenin okul ve sınıf düzeyinde başarılı olmasının önündeki engelleri belirlemek amacıyla, Kanadalı 120 öğretmen ile nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, bütünleştirmenin başarısını sadece öğretmenlerin tutumları ve uygulamalarının değil, aynı zamanda okul iklimi ve kültürü ile okul yöneticilerinin sistemik desteğinin de etkilediği; öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik başlıca endişelerinin diğer öğretmenlerin tutumları, rekabet, okul yönetiminin desteği ve mesleki gelişim ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğini belirlemek amacıyla betimsel araştırma modellerinden tarama modeli ile desenlemiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bolu ve Düzce illerindeki devlet okullarında görev yapan 101 okul yöneticisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyo-demografik özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	%
İl	Düzce	50	49,5
	Bolu	51	50,5
Görev	Müdür	37	36,6
	Müdür	64	63,4
	Yardımcısı		
Yaş	26-35	8	7,9
	36-40	24	23,8
	41 yaş ve üstü	69	68,3
Cinsiyet	Kadın	18	17,8
	Erkek	83	82,2
Mesleki Hizmet Süresi	1-15 yıl	27	26,7
	16 yıl ve üzeri	74	73,3
Öğrenim Durumu	Lisans	67	66,3

	Lisansüstü	34	33,7
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	80	79,2
	Diğer	21	20,8
Çalıştığı Okul Kademesi	Okulöncesi	5	5
	İlkokul	41	40,6
	Ortaokul	21	20,8
	Lise	34	33,7
Lisans veya Lisansüstü Düzeyde Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile İlgili Bir Ders Alma Durumu	Evet	47	46,5
	Hayır	54	53,5
Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumu	Evet	76	75,2
	Hayır	25	24,8

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %49,5'i Düzce'de, %50,5'i Bolu'da çalışmaktadır; %36,6'sı müdür, 63,4'ü müdür yardımcısıdır; %7,9'u 26-35 yaş arasında, 23,8'i 36-40 yaş arasında ve 68,3'ü 41 ve üstü yaşıdadır; %17,8'i kadın, %82,2'i erkektir; %26,7'sinin mesleki hizmet süresi 1-15 yıl arasında, %73,3'ünün 16 yıl ve üzerindedir; %66,3'ü lisans, %33,7'si lisansüstü mezunudur; %79,2'si Eğitim Fakültesinden, %20,8'si diğer fakültelerden mezun olmuştur; %5'i okulöncesi, %40,6'sı ilkokul, %20,8'si ortaokul, %33,7 lise kademesinde çalışmaktadır; %46,5'si lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders almışken, %53,5'i almamıştır; %75,2'si özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE almışken, %24,8'i almamıştır.

3.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği, Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği ve Genel Bilgi Formu olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği (KEDTEÖ): Orijinali Loreman ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ölçek, Cansız ve Cansız (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe

formunun Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmasına 304, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmasına ise 368 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın AFA ve DFA uygulamaları üç farklı örnekleme test edilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşan, üç faktörlü bir yapıya sahip olup bu faktörler Düşünce, Tutum ve Endişe olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları birinci, ikinci ve üçüncü örneklem için sırasıyla .89, .93 ve .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üç faktörlü çözümünün kümülatif varyansın %63,4'ünü açıkladığı; birinci faktör tek başına toplam varyansın %31,5'ini, ikinci ve üçüncü faktörlerin sırasıyla üç faktörlü çözüme %20,7 ve %11,2 oranında katkıda bulunduğu belirlenmiştir. DFA'da ki-kare istatistiğinin anlamlı olmaması, örnek varyans-kovaryans matrisine iyi bir model uyumu olduğunu göstermiştir. Diğer model uyum indekslerinin de ölçek için iyi bir model uyumuna işaret ettiği belirlenmiştir. Ölçeğin yordama geçerliği için Çapa ve diğerleri (2005) tarafından uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmış olup bu iki ölçeğin verilerine ilişkin çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algılarının, kaynaştırma eğitime ilişkin endişelerinin öngörülmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ölçek 4'lü Likert tipinde olup "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Katılıyorum" ve "4-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 4'üncü maddesi ters puanlanmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 76'dır.

Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği (OBUYÖ): Ölçek okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerini ölçmek amacıyla Yazıcıoğlu ve Sümer (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin AFA çalışmasına 341, DFA çalışmasına ise, 241 öğretmen katılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 25 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Belirlenen faktörler Okul Rehberlik Hizmetleri, Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Çevresel Eğitsel Düzenleme, Öğretmen Bilgi Düzeyi olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin dört faktörlü çözümünün toplam varyansın %69,57'sini açıkladığı; birinci faktör tek başına toplam varyansın %25.59'unu, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerin sırasıyla dört faktörlü çözüme %17.37, %14.62 ve %12.49 oranında katkıda bulunduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun sonucuna bakıldığında mükemmel uyum olduğu

belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 95 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait güvenilirlik katsayılarının ise. 87 ile. 94 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde olup “1-Hiçbir Zaman”, “2-Nadiren”, “3-Bazen”, “4-Çoğu Zaman” ve “5-Her Zaman” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’tir.

Genel Bilgi Formu: Araştırma kapsamında hazırlanan Genel Bilgi Formu okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, mesleki hizmet süresi, öğrenim durumu, mezun olduğu fakülte ve görev yaptığı okulun kademesi gibi değişkenleri soran sorulardan oluşmaktadır. Bunların dışında okul yöneticilerinin lisans veya lisansüstü düzeyde Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi alıp almadığını, Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığını, okullarında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığını, varsa kaynaştırma öğrencilerinin hangi yetersizlik türlerine sahip olduğunu, okullarında özel eğitim sınıfı olup olmadığını, varsa okullarındaki özel eğitim sınıfının hangi yetersizlik türündeki öğrencilere hizmet verdiğini ve okullarında destek odası olup olmadığını soran sorulara yer verilmiştir. Genel Bilgi Formunda toplam 13 soru yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Etik kurul onayı ve uygulama izni alındıktan sonra verilerin toplanması için araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ile iletişime geçilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara uygunluk durumlarına göre yüz yüze veya Google Formlar üzerinden veri toplama araçları ulaştırılmıştır. Araştırma ile ilgili bilgi verildikten sonra gönüllü olan katılımcılardan veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 yazılım paket programından yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, ölçek ve alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğinin, yöneticilerin mesleki hizmet süreleri, öğrenim durumları, mezun oldukları fakülte ve özel eğitim ve

kaynaştırma ile ilgili bir ders veya hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak testlere karar verebilmek için ölçek puanlarının normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Kolmogorov-Smirnov Testi

Boyutlar	Z	Basıklık	Çarpıklık	P
Düşünce	,215	6,616	-1,771	,000
Tutum	,095	1,343	,388	,025
Endişe	,109	,900	,086	,005
KEDTEÖ Toplam	,109	1,413	,731	,005
Okul Rehberlik Hizmetleri	,147	2,199	-1,276	,000
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	,163	2,384	-1,302	,000
Çevre ve Eğitsel Düzenleme	,144	1,047	-,859	,000
Öğretmen Bilgi Düzeyi	,106	,020	-,281	,007
OBYYÖ Toplam	,097	-,257	-,414	,020

Tablo 3.2’ ye göre, KEDTEÖ’nin Düşünce [(Z=,215; basıklık=6,616; çarpıklık=-1,771); p=,000], Tutum [(Z=,095; basıklık=1,343; çarpıklık=,388); p=,025], Endişe [(Z=,109; basıklık=,900; çarpıklık=,086); p=,005] boyutları ile ölçeğin genelinde [(Z=,109; basıklık=1,413; çarpıklık=,731; p=,005] ve OBYÖ’nin Okul Rehberlik Hizmetleri [(Z=,147; basıklık=2,199; çarpıklık=-1,276); p=,000], Destek Eğitim Odası Hizmetleri [(Z=,163; basıklık=2,384; çarpıklık=-1,302); p=,000], Çevre ve Eğitsel Düzenleme [(Z=,144; basıklık=1,047; çarpıklık=-,859); p=,000] ve Öğretmen Bilgi Düzeyi [(Z=,106; basıklık=,020; çarpıklık=-,281); p=,007] boyutları ile ölçeğin genelinde Düzeyi [(Z=,097; basıklık=-,257; çarpıklık=-,414); p=,020] toplanan verilerde dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır.

Buna göre, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliğinin çeşitli değişkenler

açısından incelenmesinde dağılımın normal olmadığı ve grup sayısının iki olduğu durumlarda uygulanan Mann-Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Mann Whitney U testi ile elde edilen anlamlı farkın büyüklüğünü değerlendirmek için, $[r = Z/\sqrt{N}]$ formülü ile etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış (Field, 2009) ve elde edilen değerlerin yorumlanmasında Cohen'in r değeri için belirlediği etki büyüklüğü aralıkları referans alınmıştır. Bu bağlamda, r değeri .10 düzeyinde küçük bir etkiyi, .30 düzeyinde orta büyüklükte bir etkiyi ve .50 düzeyinde ise büyük bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Bunun yanı sıra bu çalışmada, daha önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan KEDTEÖ ve OBUYYÖ ölçeklerinin güvenirliğini tekrar değerlendirmek için 101 kişilik örneklem üzerinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda, KEDTEÖ'nin Cronbach alpha katsayısı .70, OBUYYÖ'nin Cronbach alpha katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2023). Bu değerlere göre, bu çalışmada ulaşılan örneklem açısından KEDTEÖ ve OBUYYÖ'nin yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği arasındaki ilişkiyi betimlemek için değişkenlerin sürekli bir dağılıma sahip olduğu ancak normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzeyde, 0.30-0.70 arasında ise orta düzeyde, 0.00-0.30 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2023).

4. BULGULAR

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği ne düzeydedir?

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğinin düzeylerinin belirlenebilmesi için KEDTEÖ ve OBUYÖ'den alınan toplam ve alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul yöneticilerinin KEDTEÖ ve OBUYÖ'den aldıkları toplam ve alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapması

Boyutlar	$\bar{X}$	S
Düşünce	12,29	1,56
Tutum	21,27	3,93
Endişe	17,57	3,94
KEDTEÖ Toplam	51,13	4,67
Okul Rehberlik Hizmetleri	37,58	7,06
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	27,57	5,76
Çevre ve Eğitsel Düzenleme	18,51	4,19
Öğretmen Bilgi Düzeyi	13,83	3,08
OBUYÖ Toplam	97,50	15,08

Tablo 4.1'e göre, KEDTEÖ'nden alınan puan ortalamaları Düşünce boyutu için 12,29, Tutum boyutu için 21,27, Endişe boyutu için 17,57 ve ölçeğin geneli

için 51,13 olarak hesaplanmıştır. KEDTEÖ'nin Düşünce boyutundan alınabilecek puanların 4 ile 16 arasında değiştiği, Tutum boyutundan alınabilecek puanların 8 ile 32 arasında değiştiği, endişe boyutundan alınabilecek puanların 7 ile 28 arasında değiştiği ve ölçeğin genelinden alınabilecek puanların 18 ile 78 arasında değiştiği değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu düşünce ve tutumları ile endişelerinin orta düzeyde bulunduğu söylenebilir.

OBYYÖ'nden alınan puan ortalamaları Okul Rehberlik Hizmetleri boyutu için 37,58, Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutu için 27,57, Çevre ve Eğitsel Düzenleme boyutu için 18,51, Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutu için 13,83 ve ölçeğin geneli için 97,50 olarak hesaplanmıştır. OBUYYÖ'nin Okul Rehberlik Hizmetleri boyutundan alınabilecek puanlar 9 ile 45 arasında Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutundan alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında, Çevre ve Eğitsel Düzenleme boyutundan alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında, Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutundan alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında ve ölçeğin genelinden alınabilecek puanlar ise 25 ile 125 arasında değişmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliğinin Okul Rehberlik Hizmetleri, Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme Hizmetleri boyutları ile ölçeğin genelinde yüksek, Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda ise orta düzeyde bulunduğu söylenebilir.

2. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği arasında bir ilişki var mıdır?

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Spearman Brown Katsayısı kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. KEDTEÖ ve OBUYÖÖ korelasyon analizi sonuçları

	Düşünce	Tutum	Endişe	KEDTEÖ	Okul Rehberlik Hizmetleri	Destek Eğitim Odası Hizmetleri	Çevre ve Eğitsel Düzenleme	Öğretmen Bilgi Düzeyi	OBUYÖÖ
Düşünce									
Tutum	,059	1,000							
Endişe	-,001	-,256**	1,000						
KEDTEÖ	,349**	,576**	,509**	1,000					
Okul Rehberlik Hizmetleri	-,064	,135	-,168	-,028	1,000				
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	-,038	,049	-,221*	-,131	,474**	1,000			
Çevre ve Eğitsel Düzenleme	-,036	-,015	-,238*	-,136	,496**	,643**	1,000		
Öğretmen Bilgi Düzeyi	-,069	,079	-,213*	-,106	,451**	,530**	,515**	1,000	
OBUYÖÖ	-,105	,100	-,262**	-,124	,820**	,786**	,748**	,728**	

* p< 0.01

** p< 0.05

Tablo 4.2'ye göre, KEDTEÖ'nin Endişe alt boyutu ile OBUYÖ'nin Destek Eğitim Odası Hizmetleri alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $-,221^*$ ($p < 0.05$), OBUYÖ'nin Çevre ve Eğitsel Düzenleme alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $-,238^*$ ($p < 0.05$), OBUYÖ'nin Öğretmen Bilgi Düzeyi alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı $-,213^*$ ($p < 0.05$) ve OBUYÖ'nin geneli ile arasındaki korelasyon katsayısı $-,262^{**}$ ($p < 0.01$) bulunmuştur. Buna göre, KEDTEÖ'nin Endişe alt boyutu ile OBUYÖ'nin Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Çevre ve Eğitsel Düzenleme, Öğretmen Bilgi Düzeyi ve OBUYÖ'nin genelinde düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutunda, Çevre ve Eğitsel Düzenleme boyutunda ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda arttıkça, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişelerinin azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ise, KEDTEÖ'nin Endişe alt boyutundaki toplam varyansın %5'inin Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutundan ($r^2=0,05$), %6'sının Çevre ve Eğitsel Düzenleme boyutundan ($r^2=0,06$), %5'inin Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutundan ($r^2=0,05$) ve %7'sinin OBUYÖ'nin genelinden kaynaklandığı söylenebilir ($r^2=0,07$).

3. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları mesleki hizmet süreleri, öğrenim durumları, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders veya hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

a. Mesleki hizmet süresi

Tablo 4.3. Okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşünce	1-15 yıl	27	45,93	1240	862	,269
	16 yıl ve üzeri	74	52,85	3911		
Tutum	1-15 yıl	27	44,56	1203	825	,180
	16 yıl ve üzeri	74	53,35	3948		
Endişe	1-15 yıl	27	50,30	1358	980	,883

	16 yıl ve üzeri	74	51,26	3793		
Toplam	1-15 yıl	27	43,57	1176,50	798,50	,123
	16 yıl ve üzeri	74	53,71	3974,50		

Tablo 4.3'e göre, okul yöneticilerinin KEDTEÖ'nin Düşünce (U:862; $p>.05$), Tutum (U:825 $p>.05$) ve Endişe (U:980; $p>.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U: 798,50; $p>.05$) aldıkları puanların hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir.

b. Öğrenim durumu

Tablo 4.4. Okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşünce	Lisans	67	52,07	3489	1067	,586
	Lisansüstü	34	48,88	1662		
Tutum	Lisans	67	52,35	3507,50	1048,50	,513
	Lisansüstü	34	48,34	1643,50		
Endişe	Lisans	67	48,84	3272,50	994,50	,296
	Lisansüstü	34	55,25	1878,50		
Toplam	Lisans	67	51,31	3438	1118	,880
	Lisansüstü	34	50,38	1713		

Tablo 4.4'e göre, okul yöneticilerinin KEDTEÖ'nin Düşünce (U: 1067; $p>.05$), Tutum (U: 1048,50; $p>.05$) ve Endişe (U: 994,50; $p>.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U: 1118; $p>.05$) aldıkları puanların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir.

c. Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumu

Tablo 4.5. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Özel Eğitim ve Kaynaştırma İle İlgili Bir Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşünce	Evet	47	48,68	2288	1160	,435
	Hayır	54	53,02	2863		
Tutum	Evet	47	56,59	2659,50	1006,50	,072
	Hayır	54	46,14	2491,50		
Endişe	Evet	47	44,18	2076,50	948,50	,028
	Hayır	54	56,94	3074,50		
Toplam	Evet	47	49,61	2331,50	1203,50	,654
	Hayır	54	52,21	2819,50		

Tablo 4.5'e göre, okul yöneticilerinin KEDTEÖ'nin Düşünce (U: 1160; $p>.05$) ve Tutum (U: 1006,50; $p>.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U: 1023,50; $p>.05$) aldıkları puanların lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir. Buna karşın, KEDTEÖ'nin Endişe (U: 948,50; $p<.05$) alt ölçeğinden aldıkları puanların lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders almayan okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre ($r=-2,195/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,22$ bulunmuştur. Buna göre, lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumunun, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişeleri üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

d. Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumu

Tablo 4.6. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumlarına göre KEDTEÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Özel Eğitim ve Kaynaştırma ile İlgili Bir HİE Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düşünce	Evet	76	50,20	3815	889	,614
	Hayır	25	53,44	1336		
Tutum	Evet	76	52,93	4023	803	,245
	Hayır	25	45,12	1128		
Endişe	Evet	76	46,99	3571	645	,016
	Hayır	25	63,20	1580		
Toplam	Evet	76	49,74	3780	854	,448
	Hayır	25	54,84	1371		

Tablo 4.6'ya göre, okul yöneticilerinin KEDTEÖ'nin Düşünce (U: 889; $p>.05$) ve Tutum (U: 803; $p>.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U: 854; $p>.05$) aldıkları puanların özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumlarına göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir. Buna karşın, KEDTEÖ'nin Endişe (U: 645; $p<.05$) alt ölçeğinden aldıkları puanların özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre ($r=-2,415/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,24$ bulunmuştur. Buna göre, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumunun, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişeleri üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4. Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği okul yöneticilerinin mesleki hizmet süreleri, öğrenim durumları, görev yaptıkları okul kademesi, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders

veya hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

a. Mesleki hizmet süresi

Tablo 4.7. Okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre OBUYÖÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Rehberlik Hizmetleri	1-15 yıl	27	43,24	1167,50	789,50	,106
	16 yıl ve üzeri	74	53,83	3983,50		
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	1-15 yıl	27	37,00	999,00	621	,004
	16 yıl ve üzeri	74	56,11	4152		
Çevresel ve Eğitsel Düzenleme	1-15 yıl	27	36,28	979,50	601,50	,002
	16 yıl ve üzeri	74	56,37	4171,50		
Öğretmen Bilgi Düzeyi	1-15 yıl	27	43,17	1165,50	787,50	,102
	16 yıl ve üzeri	74	53,86	3985,50		
Toplam	1-15 yıl	27	37,76	1019,50	641,50	,006
	16 yıl ve üzeri	74	55,83	4131,50		

Tablo 4.7'ye göre, okul yöneticilerinin OBUYÖ'nin Okul Rehberlik Hizmetleri (U: 789,50; p>.05) ve Öğretmen Bilgi Düzeyi (U: 787,50; p>.05) alt ölçeklerinden aldıkları puanların mesleki hizmet süresine göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir. Buna karşın, OBUYÖ'nin Destek Eğitim Odası Hizmetleri (U: 621; p<.05) ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme (U: 601,50; p<.05) alt ölçekler ile ölçeğin genelinden (U: 641,50; p<.05) aldıkları puanların mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme alt boyutları ile ölçeğin genelinde, mesleki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerin görev yaptıkları okulun bütünleştirme eğitimine yönelik yeterliğinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutunda ($r=-2,911/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,29$; Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda ($r=-3,090/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,31$ ve ölçeğin genelinde boyutunda ($r=-2,746/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,27$ bulunmuştur. Buna göre, okul yöneticilerinin mesleki hizmet süresinin, görev yaptıkları okulun bütünleştirme eğitimine yönelik yeterliliği üzerinde Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutu ile ölçeğin genelinde küçük bir etkiye; Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

b. Öğrenim durumu

Tablo 4.8. Okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre OBUYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Rehberlik Hizmetleri	Lisans	67	51,16	3428	1128	,937
	Lisansüstü	34	50,68	1723		
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	Lisans	67	53,33	3573	983	,261
	Lisansüstü	34	46,41	1578		
	Lisans	67	53,69	3597,50	958	,189

Çevresel ve Eğıtsel Düzenleme	Lisansüstü	34	45,69	1553,50		
Öğretmen Bilgi Düzeyi	Lisans	67	54,55	3655,00	901	,085
	Lisansüstü	34	44,00	1496,00		
Toplam	Lisans	67	53,21	3565,00	991	,287
	Lisansüstü	34	46,65	1586,00		

Tablo 4.8'e göre, okul yöneticilerinin OBUYÖ'nin Okul Rehberlik Hizmetleri (U:1128; $p>.05$), Destek Eğitim Odası Hizmetleri (U:983; $p>.05$), Çevresel ve Eğıtsel Düzenleme (U:958; $p>.05$) ve Öğretmen Bilgi Düzeyi (U:901; $p>.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U:991; $p>.05$) aldıkları puanların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir.

c. Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumu

Tablo 4.9. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre OBUYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Rehberlik Hizmetleri	Evet	47	53,95	2535,50	1130,50	,343
	Hayır	54	48,44	2615,50		
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	Evet	47	58,21	2736	930	,021
	Hayır	54	44,72	2415		
Çevresel ve Eğıtsel Düzenleme	Evet	47	55,28	2598	1068	,166
	Hayır	54	47,28	2553		
Öğretmen Bilgi Düzeyi	Evet	47	63,10	2965,50	700,50	,000
	Hayır	54	40,47	2185,50		
Toplam	Evet	47	57,18	2687,50	978,50	,048
	Hayır	54	45,62	2463,50		

Tablo 4.9'a göre, okul yöneticilerinin OBUYÖ'nin Okul Rehberlik Hizmetleri (U: 1130,50; $p>.05$) ve Çevresel ve Eğıtsel Düzenleme (U: 1068; $p>.05$)

alt ölçeğinden aldıkları puanların lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumuna göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir. Buna karşın, okul yöneticilerinin Destek Eğitim Odası Hizmetleri (U:930; $p<.05$) ve Öğretmen Bilgi Düzeyi (U: 700,50; $p<.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U: 978,50; $p<.05$) aldıkları puanların lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutları ile ölçeğin genelinde bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliğinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre, Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutunda ($r=-,949/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,09$; Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda ($r=-3,895/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,39$; ölçeğin genelindeki ($r=-1,980/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü ise $r=-0,20$ bulunmuştur. Buna göre, lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumunun, okul yöneticilerinin görev yaptığı okulun bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği üzerinde Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutunda ve ölçeğin genelinde küçük bir etkiye; Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

d. Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma

Tablo 4.10. Okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile bir HİE alma durumlarına göre OBUYÖ puanlarının mann whitney-u testi sonucu

Boyutlar	HİE Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Rehberlik Hizmetleri	Evet	76	52,54	3993	833	,354
	Hayır	25	46,32	1158		
Destek Eğitim Odası Hizmetleri	Evet	76	54,68	4156	670	,027
	Hayır	25	39,80	995		
Çevresel ve Eğitsel Düzenleme	Evet	76	54,67	4155	671	,026
	Hayır	25	39,84	996		

Öğretmen Bilgi	Evet	76	57,49	4369,50	456,50	,000
Düzeyi	Hayır	25	31,26	781,50		
Toplam	Evet	76	54,79	4164,00	662	,023
	Hayır	25	39,48	987,00		

Tablo 4.10'a göre, okul yöneticilerinin OBUYYÖ'nin Okul Rehberlik Hizmetleri (U: 833; $p>.05$) alt ölçeğinden aldıkları puanların özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE eğitim durumuna göre anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir. Buna karşın, okul yöneticilerinin Destek Eğitim Odası Hizmetleri (U:670; $p<.05$), ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme (U: 671; $p<.05$) ve Öğretmen Bilgi Düzeyi (U: 456,50; $p<.05$) alt ölçekleri ile ölçeğin genelinden (U: 662; $p<.05$) aldıkları puanların özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Çevresel ve Eğitsel Düzenleme ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutları ile ölçeğin genelinde bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliğinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yapılan etki büyüklüğü incelemesine göre, Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutunda ($r=-2,211/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,22$; Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda ($r=-2,224/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,22$; Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda ($r=-3,908/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü $r=-0,39$; ölçeğin genelindeki ($r=3/\sqrt{101}$) etki büyüklüğü ise $r=-0,20$ bulunmuştur.

Buna göre, lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumunun, okul yöneticilerinin görev yaptığı okulun bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği üzerinde Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutları ile ölçeğin genelinde küçük bir etkiye; Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliğinin ilişkisinin belirlenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci bulgusu, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu düşünce ve tutumları ile endişelerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği ile Okul Rehberlik Hizmetleri, Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme Hizmetleri boyutlarındaki yeterliği yüksek, Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutundaki yeterliği ise orta düzeydedir. Bu bulgu, önceki araştırmalar ile desteklenirken aynı zamanda bazı çelişkili sonuçları da ortaya koymaktadır. Örneğin, yurt içi alanyazında Akkuş (2022) ve Deliveli (2021)'nin yürüttüğü çalışmalar, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitiminin önemini anladıklarını ve makul düzeyde bu alana destek verdiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, Irmak (2020)'ın çalışması, okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına aşina olduklarını göstermektedir. Türer Kurşun (2020)'un araştırması da okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına destek verdiklerini gösterdiği için bu bulguları doğrular niteliktedir. Ayrıca, Burak ve Ahmetoğlu (2022)'nin çalışması, okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Yurt dışı alanyazında ise, Larochelle-Audet ve diğerleri (2019), Asiri (2020), Sulasmi ve Akrim (2020), Hernández-Torrano ve diğerleri (2022), Savolainen ve diğerleri (2022), DeMatthews ve diğerleri (2020), Miesera ve diğerleri (2019), Woodcock ve Woolfson (2019), Óskarsdóttir ve diğerleri (2020), Van Mieghem ve diğerleri (2020), Poekert ve diğerleri (2020), Opoku ve diğerleri (2021), Mavropoulou ve diğerleri (2021), Ramberg ve Watkins (2020), Knight ve Crick (2020) ve Engelbrecht (2020) tarafından yapılan çalışmalar bu araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Bu çalışmalar da okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitiminin önemini ve gerekliliğinin farkında olduğunu ve bu uygulamalara destek verdiğini göstermiştir. Ancak, alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları bu bulgudan farklı bir tablo ortaya koymaktadır. Uysal ve diğerlerinin (2022) çalışması, kaynaştırma uygulamalarının yetersizliği ve kaynak eksikliğinin okul yöneticileri arasında

endişe kaynağı olduğunu belirtmektedir. Demirdağı ve Kizir (2023)'in araştırması, öğretmen yardımcılarının rol ve sorumluluklarının belirsizliğinin bir diğer endişe kaynağı olduğunu öne sürmektedir. Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitimi alanındaki yöneticilerin belirsizliklerle ve eksikliklerle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu durum, kaynaştırma sürecinin etkili bir şekilde uygulanması için gereken destek ve kaynakların eksikliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ilgili paydaşların kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını geliştirmek ve kaynak sağlamak için çaba sarf etmeleri önemlidir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği arttıkça, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki endişelerinin azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Önceki çalışmalar, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime olan destek ve öneminin giderek arttığını göstermektedir. Larochelle-Audet ve diğerleri (2019), Asiri (2020), Sulasmi ve Akrim (2020), Hernández-Torrano ve diğerleri (2022) gibi çeşitli araştırmaların sonuçları, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime verdiği desteği ve önemi vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitimi konusunda geniş bir farkındalık ve destek ağının var olduğunu göstermekte ve okul yöneticilerinin genel olarak kaynaştırma eğitime olumlu bir tutum sergilediğini ortaya koymakta; ancak bazı endişelerin de varlığına işaret etmektedir. Bu endişeler arasında kaynak eksikliği, öğretmen yetersizliği ve uygulamadaki sorunlar bulunmaktadır (Demirdağı ve Kizir, 2023; Engelbrecht, 2020; Türer Kurşun, 2020). Yapılan çalışmalar, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar ile okulların bütünleştirme eğitimi uygulamalarını hayata geçirme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi anlamada hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bakış açılarını dikkate almanın önemini ortaya koymaktadır (Hellmich vd., 2019; Riehl, 2000; Weisel ve Dror, 2006; Woodcock ve Woolfson, 2019). Sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kaynak eksikliğinin giderilmesi, eğitimcilere yönelik desteklerin artırılması ve programların etkililiğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi çeşitli önlemler alınması gerekmektedir. Bu adımların uygulanması durumunda, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili endişelerinin azalması ve kaynaştırma ve bütünleştirme eğitiminin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün olacaktır.

Bu araştırmanın üçüncü bulgusu, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yönelik düşünceleri, tutumları ve endişeleri ile mesleki hizmet süresi ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını; ancak özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders veya HİE alma durumlarına göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişelerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders almamış olan okul yöneticilerinin endişelerinin düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, özel eğitim ve kaynaştırma alanında yöneticilerin bilgi ve deneyim düzeylerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve endişelerini etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders almamış olan yöneticilerin, bu alana yönelik bilgi eksiklikleri nedeniyle daha fazla endişe duydukları belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin kaynaştırma konusundaki tutum ve düşüncelerinin eğitim seviyelerine bağlı olmadığını, ancak özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bilgi eksikliğinin endişeleri artırdığını göstermektedir. Bu durum, yöneticilere yönelik özel eğitim ve kaynaştırma konusunda verilecek hizmet içi eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Larochelle-Audet ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı eğitim sistemlerindeki okul yöneticilerinin yeterlilik standartları incelendiğinde, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili yeterliliklerin yeterince vurgulanmadığı belirlenmiştir. Son yıllarda yurt içi alanyazında yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları değerlendirilmiş ve benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Akkuş (2022), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ve özel eğitim alanında daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Deliveli (2021), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerinin hizmet yılı ve kadın olma gibi bazı faktörlerden etkilendiğini, ancak genel olarak yeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Irmak (2020), okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına yönelik bilgi ve farkındalıklarının yetersiz olduğunu ve bu konuda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, Baştuğ (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve bu uygulamalara katılmaya istekli olduklarını bulmuştur. Türer Kurşun (2020), kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve bu

uygulamaların öğrenciler için faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ünsal (2019), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve bu uygulamalara katılmaya istekli olduklarını bulmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma konusundaki tutum ve becerilerinin, bu sürecin etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerin yanı sıra, okul yönetimindeki stratejik planlamaların da kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmada önemli olduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgular, özellikle özel eğitim ve kaynaştırma alanında yöneticilere yönelik eğitim programlarının ve politikalarının geliştirilmesi için önemli bir temel oluşturabilir. Sonuç olarak, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarında yönetici görüşlerini anlamanın önemli olduğu söylenebilir. Ancak, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi konusundaki karmaşıklık ve farklı eğitim ortamlarının çeşitliliği nedeniyle, daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu çalışmalar, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitiminin etkili bir şekilde geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için politika yapıcılar ve eğitimciler için önemli bir adım oluşturabilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu okulların bütünleştirme uygulamalarındaki yeterliliklerinin farklı faktörlere göre değiştiğini göstermektedir. Öncelikle, okul yöneticilerinin mesleki hizmet süreleri, Okul Rehberlik Hizmetleri ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerini etkilememektedir. Ancak, mesleki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan yöneticilerin görev yaptıkları okulların, Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda daha yüksek yeterlilik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin öğrenim durumu ve özel eğitim ve kaynaştırma dersi alma durumu ise genel olarak okulların bütünleştirme uygulamalarındaki yeterliliğini etkilememektedir. Ancak, özel eğitim ve kaynaştırma dersi almış yöneticilerin görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Öğretmen Bilgi Düzeyi ve genel yeterlilik açısından daha yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bir HİE almış olan yöneticilerin görev yaptıkları okulların ise, Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Çevresel ve Eğitsel Düzenleme ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutlarındaki bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Asiri (2020), Sulasmi ve Akrim (2020), Hernández-Torrano ve diğerleri

(2022) ve Savolainen ve diğ erleri (2022) tarafından yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir. Asiri (2020)'nin yaptığı çalışmada, yöneticilerin bütünleştirme eğitimini destekleme durumlarının, öğretmenlerin mezuniyet alanlarıyla ilişkili olduğu ve genel eğitim  ğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinden bütünleştirme eğitimi konusunda daha fazla destek algıladığı belirlenmiştir. Deneyimli yöneticilerin bütünleştirmeye yönelik olumlu bir okul iklimi ve destek sistemi oluşturmada daha donanımlı olması, mevcut araştırmanın bu bulgusu ile benzerdir. Mevcut araştırmada da deneyimli ve özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgili okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların destek eğitim odası, çevresel ve eğitsel düzenlemeler ve  ğretmen bilgi düzeyi konusunda yeterliklerini yüksek algıladıkları görülmüştür. Sulasmi ve Akrim (2020) tarafından yapılan çalışmada, müfredat politikaları,  ğretmen yeterlilikleri ve destekleyici sistemlerin bütünleştirme eğitimi uygulamalarını etkilediği belirtilmiştir. Hern ndez-Torrano ve diğ erlerinin (2022) yaptığı çalışmada, son 25 yılda bütünleştirme eğitimine yönelik akademik ilginin arttığı belirtilmiş olup hizmet içi eğitimin önemi vurgulanmıştır (Hern ndez-Torrano vd., 2022). Savolainen ve diğ erlerinin (2022) yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasında karşılıklı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma dersi almış olan yöneticilerin bu alandaki bilgi ve becerileri ile tutumlarının daha yüksek olması, alanyazındaki bu sonuçlar ile desteklenmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda da okulların bütünleştirme uygulamalarındaki yeterliliklerinin karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve bu alandaki etkenlerin çeşitliliği ortaya konmuştur. Uysal ve diğ erleri (2022), Demirdağlı ve Kizir (2023), Burak ve Ahmetoğlu (2022), Ahmetoğlu ve diğ erleri (2019), Sabuncuoğlu ve diğ erleri (2021), Kartal ve diğ erleri (2021) gibi birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda olumlu bir okul ikliminin bütünleştirme uygulamalarının başarısını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi süreçlerinde aktif rol alması ve bütünleştirme sürecini koordine etmesinin, uygulamaların başarısı için önemli olduğu belirtilmektedir (Özbuğutu ve Elmaci, 2022; Türkyılmaz, 2019). Yapılan çalışmaların sonuçları, okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar,

bütünleştirme uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi için yöneticiler ve öğretmenlerin bireysel yeterliliklerinin geliştirilmesi, bilgi ve becerilerinin artırılması, farkındalıklarının yükseltilmesi, motivasyonlarının artırılması, okul kültürünün bütünleştirici hale getirilmesi, kaynak ve imkânların iyileştirilmesi, işbirliği ve koordinasyonunun güçlendirilmesinin yanı sıra, okullara yönelik çeşitli politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

1. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu düşünce ve tutumları ile endişeleri orta düzeydedir.
2. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği ile Okul Rehberlik Hizmetleri, Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme Hizmetleri boyutlarındaki yeterliği yüksek, Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutundaki yeterliği ise orta düzeydedir.
3. Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliği Destek Eğitim Odası Hizmetleri boyutunda, Çevre ve Eğitsel Düzenleme boyutunda ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda arttıkça, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişeleri azalmıştır.
4. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişeleri mesleki hizmet süresine ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
5. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce ve tutumları lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
6. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik endişeleri lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders almayan okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişeleri daha yüksektir.
7. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce ve tutumları özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
8. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik endişeleri özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE almayan okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili endişeleri daha yüksektir.

9. Görev yaptıkları okulların Okul Rehberlik Hizmetleri ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği, okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
10. Görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği ile bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği, okul yöneticilerinin mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerin görev yaptıkları okulun Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği ile bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği daha yüksektir.
11. Okul yöneticilerinin görev yaptığı okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği, okul yöneticilerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
12. Görev yaptıkları okulların Okul Rehberlik Hizmetleri ve Çevresel ve Eğitsel Düzenleme boyutunda bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği, okul yöneticilerinin lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
13. Görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutunda bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği ile bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği, okul yöneticilerinin lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutlarındaki yeterliği ile bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği daha yüksektir.
14. Görev yaptıkları okulların Okul Rehberlik Hizmetleri boyutunda bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği, okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

15. Görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Çevresel ve Eğitsel Düzenleme ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutlarındaki bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği, bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği, okul yöneticilerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir HİE alan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların Destek Eğitim Odası Hizmetleri, Çevresel ve Eğitsel Düzenleme ve Öğretmen Bilgi Düzeyi boyutlarındaki bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliği, bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel yeterliği daha yüksektir.

6.2. Öneriler

6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimine yönelik tutumlarını, endişelerini ve görüşlerini daha detaylı ve derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı okul kademelerinde kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
3. Lisans ve lisansüstü düzeylerde sunulan özel eğitim ve kaynaştırma içerikli derslerin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimlerine yönelik tutumları ve becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
4. Özel eğitim ve kaynaştırma içerikli hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimlerine yönelik tutumları ve becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
5. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

6.2.2. Uygulama Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticilerine yönelik özel eğitim ve kaynaştırma ile bütünleştirme eğitimi hizmetlerinin artırılması önerilmektedir.

2. Okullardaki destek eğitim odalarının ve diğer özel eğitim kaynaklarının iyileştirilmesi önerilmektedir.
3. Destek eğitim odalarının işleyişinin ve öğretmen bilgi düzeyinin iyileştirilmesi için eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
4. Kaynaştırma ve bütünleştirme sürecinde ailelerin aktif katılımını teşvik etmek amacıyla, okul-aile iş birliğini geliştirici hizmetlerinin ve aile eğitimlerinin geliştirilmesi ve özel gereksinimli çocuklara yönelik destekleyici programların hazırlanması önerilmektedir.
5. Okullardaki kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi için sistematik bir denetim mekanizması geliştirilmesi önerilmektedir.
6. Okul yöneticilerine, üniversitelerle iş birliği içinde kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına odaklanan eğitimcilerin eğitimi verilmesi önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019a). Otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 231-249. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.551104>
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019b). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601>
- Ahmmmed, M., Sharma, U. ve Deppeler, J. M. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Akkuş, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik uyarlamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.
- Aktaş, N. ve Karaca, F. (2022). The relationship between turkish high school administrators' technology leadership self-efficacies and their attitudes and competencies towards technology use in education. *Participatory Educational Research*, 9(5), 430-448. <https://doi.org/10.17275/per.22.122.9.5>
- Alnahdi, G. H. ve Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Amka (2019). Implementation of inclusive education in schools under local government jurisdiction: a study of south kalimantan province in indonesia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(4), 20-30. <https://doi.org/10.2478/mjss-2019-0049>
- Andriansyah, E. H., Rafsanjani, M. A. ve Priastuti, D. N. (2022). The importance of emotional, spiritual intelligence, and self efficacy on the principal's performance in sekolah penggerak program based on merdeka curriculum. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 8(4), 922. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i4.5910>
- Ariani, A., Wahyudi, M., & Rugaiyah, R. (2019). Inclusive education: cooperation between class teachers, special teachers, parents to optimize development of special needs childrens. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(5). <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i5.1616>
- Artiles, A. J. ve Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>

- Asiri, A. A. (2020). Teachers' perceptions of educational administrators' support for inclusive education. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 112.
- An, Z. G., Hu, X. ve Horn, E. (2018). Chinese inclusive education: the past, present, and future. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 118-122. <https://doi.org/10.1177/1053451218765244>
- Atay, M. (1996). Londra'da Fiziksel Engelli Çocuklar İçin Bir Okul ve Özel Eğitimde Bilgisayarın Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 44-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159257>.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C. ve Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Azarkan, E. ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Baglama, B., Evcimen, E., Altınay, F., Sharma, R. C., Tlili, A., Altınay, Z., Dagli, G., Jemni, M., Shadiev, R., Yucesoy, Y., & Celebi, M. (2022). Analysis of digital leadership in school management and accessibility of animation-designed game-based learning for sustainability of education for children with special needs. *Sustainability*, 14(13), 7730. <https://doi.org/10.3390/su14137730>
- Baguisa, L. ve Manaig, K. (2019). Knowledge, skills and attitudes of teachers on inclusive education and academic performance of children with special needs. *People: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1409-1425. <https://doi.org/10.20319/pijss.2019.43.14091425>
- Bai, H. ve Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1041567>
- Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011) Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi, N. Baykoç (Ed), Özel Gerekli Çocuklar ve Özel Eğitim İçinde (29-50) Ankara: Eğiten Kitap

- Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R. A., Kimerling, J., Choi, N. ve McLeskey, J. (2016). Cultivating a community of effective special education teachers. *Remedial and Special Education*, 38(2), 111-126. <https://doi.org/10.1177/0741932516664790>
- Bhatta, P. (2011). Aid agency influence in national education policy-making: a case from nepal's 'education for all' movement. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/14767724.2010.513283>
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. ve Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243. <https://doi.org/10.1097/iy.0b013e3181e45925>
- Boer, A., Pijl, S. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Botouri, C. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- Brownell, M. T. ve Smith, S. W. (1992). Attrition/retention of special education teachers: critique of current research and recommendations for retention efforts. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 15(4), 229-248. <https://doi.org/10.1177/088840649201500402>
- Bukamal, H. (2018). The influence of teacher preparation programmes on bahraini teacher attitudes and challenges with inclusive education. *KnE Social Sciences*, 3(10), 127. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i10.3107>
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2022). Öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 54-65. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.848582>
- Burdette, P., Greer, D., & Woods, K. L. (2013). K-12 online learning and students with disabilities: perspectives from state special education directors. *Online Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v17i3.327>
- Büyüköztürk, Ş. (2023). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (30. Baskı). Pegem.
- Cabral, C. ve Dhar, R. (2019). Skill development research in india: a systematic literature review and future research agenda. *Benchmarking an International Journal*, 26(7), 2242-2266. <https://doi.org/10.1108/bij-07-2018-0211>

- Chhabra, S., Srivastava, R. ve Srivastava, I. (2009). Inclusive education in botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228. <https://doi.org/10.1177/1044207309344690>
- Chetverikova, T. Y., Kuzmina, O. S. ve Sinevich, O. (2020). Technology of social and emotional learning as a tool for preparing students for inclusive education. SHS Web of Conferences, 87, 00069. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700069>
- Cologon, K. (2014). Preventing inclusion? inclusive early childhood education and the option to exclude. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 378-381. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.378>
- Colomo-Palacios, R., Paniagua-Martín, F., García-Crespo, Á. ve Ruíz-Mezcua, B. (2010). Technology enhanced learning for people with intellectual disabilities and cerebral paralysis: the mas platform. *Communications in Computer and Information Science*, 11-17. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13166-0_2
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-444. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x>
- Cornett, J. and Knackstedt, K. M. (2020). Original sin(s): lessons from the us model of special education and an opportunity for leaders. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 507-520. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0175>
- Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 23(3), 157-168. <https://doi.org/10.1177/07419325020230030401>
- Cansız, N., ve Cansız, M. (2018). The Validity and Reliability Study of Turkish Version of the Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 271-280.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Baskı). Erlbaum
- Christle, C. ve Yell, M. (2010). Individualized education programs: legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>
- Crockett, J. B. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 23(3), 157-168. <https://doi.org/10.1177/07419325020230030401>
- Çakıcı, A. (2020) Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 37 (2), 81-106.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması.] *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74–81.
- Çitil, M. ve Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye’de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku’nun Du. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (35), 233-278.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1995). T.C. Resmî Gazete, 22184, 27.01.1995, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>.
- David, K., Tanui, E., & Oruta, F. (2019). The role of school administration in implementation of ict in human resources administration in public secondary schools. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 03(10), 364-371. <https://doi.org/10.36348/jaep.2019.v03i10.004>
- Dean, M., & Chang, Y. (2021). A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Autism*, 25(7), 1828-1843. <https://doi.org/10.1177/13623613211012886>
- Degener, T. (2016). Disability in a human rights context. *Laws*, 5(3), 35. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>
- DeMatthews, D. E., Kotok, S., & Serafini, A. (2019). Leadership preparation for special education and inclusive schools: beliefs and recommendations from successful principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(4), 303-329. <https://doi.org/10.1177/1942775119838308>
- Demirdağlı, Ş. ve Kizir, M. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 202-227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>
- Deliveli, K (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Dukmak, S. J., Gharaibeh, M., Alkhatib, R. N. ve Ijha, M. A. (2023). The attitudes of parents of typically developing students towards including students with disabilities in mainstream classrooms in the united arab emirates. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 323-334. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12603>
- Emelyanova, I., Markova, S. ve Podolskaya, O. (2020). Professional competence of educators of the system of inclusive preschool education as a condition for socializing the physically challenged children. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1-15. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13363>
- Engelbrecht, P. (2020). Inclusive education: developments and challenges in south africa. *Prospects*, 49(3-4), 219-232. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09499-6>

- Eret, E. (2022). The review of international and national efforts to foster inclusive education: implications for preservice teacher education. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(2022-V4-I2), 35-45. <https://doi.org/10.37233/trsped.2022.0132>
- Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği (2013). T.C. Resmi Gazete, 28713, 20.07.2013. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18614&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- Erüstün-Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri (Sivas ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Sage.
- Fitch, T., Newby, E., Ballesteros, V., & Marshall, J. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 89-99. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01273.x>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fu, W., Xiao, Y., Chen, Y. ve Zhou, T. (2022). The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in china: a mediating role of empathy. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034232>
- Fuller, M., Ura, S., & Vannest, K. (2019). Improving cooperation skills through a mnemonic for self-monitoring. *Intervention in School and Clinic*, 55(5), 294-300. <https://doi.org/10.1177/1053451219881712>
- Galkienė, A. (2021). Values supporting the sustainability of inclusive education in different practices. *Society Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 192-202. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6422>
- Gathiram, N. (2008). A critical review of the developmental approach to disability in south africa. *International Journal of Social Welfare*, 17(2), 146-155. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2007.00551.x>
- Genc, Z., Babieva, N. S., Zarembo, G. V., Lobanova, E. ve Malakhova, V. Y. (2021). The views of special education department students on the use of assistive technologies in special education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(19), 69. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i19.26025>
- Gıcı-Vatansever A., Ahmetoğlu E., (2021) Özel Eğitimde Bütünleştirme, Gıcı-Vatansever A., Ahmetoğlu E. (Ed.), Özel Eğitim ve Bütünleştirme (1-21), Ankara: Nobel

- Güleç-Aslan, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına uygulamalı davranış analizinden yansımalar. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166-188. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1079945>.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.32423>
- Gomez-Najarro, J., Pugach, M. C. ve Blanton, L. P. (2023). Portraying teacher education for inclusion: an analysis of the institutional discourse of dual certification programs. *Educational Researcher*, 52(6), 327-338. <https://doi.org/10.3102/0013189x231156593>
- Harijanto, S., Laihad, G. ve Sugianto, C. (2021). Kreativa primary school management (qualitative descriptive analysis studies). *Journal of Humanities and Social Studies*, 5(1), 80-83. <https://doi.org/10.33751/jhss.v5i1.3387>
- Harper, C., Symon, J., & Frea, W. (2007). Recess is time-in: using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0449-2>
- Hellmich, F., Löper, M. ve Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'theory of planned behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. ve Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since salamanca statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hochman, J. M., Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., Harvey, M. N., & Gustafson, J. R. (2015). Efficacy of peer networks to increase social connections among high school students with and without autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 82(1), 96-116. <https://doi.org/10.1177/0014402915585482>
- Hoge, M., Liaupsin, C. J., Umbreit, J., & Ferro, J. B. (2012). Examining placement considerations for students with emotional disturbance across three alternative schools. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(4), 218-226. <https://doi.org/10.1177/1044207312461672>
- Hoppey, D. ve McLeskey, J. (2010). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Imaniah, I. ve Fitria, N. (2018). Inclusive education for students with disability. SHS Web of Conferences, 42, 00039. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>

- Irmak, H. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T. ve McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: the experiences of principals in a canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v20i2.7664>
- Johnson, S. (2023). The role of teacher self-efficacy in the implementation of inclusive practices. *Journal of School Leadership*, 33(5), 516-534. <https://doi.org/10.1177/10526846231174147>
- Jylänki, P., Mbay, T., Byman, A., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A., & Aunio, P. (2022). Cognitive and academic outcomes of fundamental motor skill and physical activity interventions designed for children with special educational needs: a systematic review. *Brain Sciences*, 12(8), 1001. <https://doi.org/10.3390/brainsci12081001>
- Kakada, P., Deshpande, Y. ve Bisen, S. S. (2019). Technology support, social support, academic support, service support, and student satisfaction. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 549-570. <https://doi.org/10.28945/4461>
- Kamenopoulou, L. ve Dukpa, D. (2017). Karma and human rights: bhutanese teachers' perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 323-338. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1365274>
- Kamens, M., Susko, J. ve Elliott, J. (2013). Evaluation and supervision of co-teaching. *Nassp Bulletin*, 97(2), 166-190. <https://doi.org/10.1177/0192636513476337>
- Kamran, M. ve Thomas, M. (2022). Inclusive education in pakistan: role of teachers' sense of self-efficacy. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 33(3), 91. <https://doi.org/10.47985/dcidj.539>
- Kartal, H., Melekoğlu, M. ve Yenioğlu, S. (2021). Perceptions of Family Quality of Life of Families with Children with Disabilities. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 331-378.
- Kaşot, N. ve Guneyli, M. (2021). The views of english teachers' towards school management and school managers. *International Journal of Learning and Teaching*, 13(3), 158-183. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v13i3.5971>
- Kavkler, M., Babuder, M. ve Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: analysis of opportunities and barriers in inclusive education in slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 31-52. <https://doi.org/10.26529/cepsj.152>

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼đ¼, 2017/28, 19.09.2017, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼đ¼, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/03103346_Ulusal_Eylem_PlanY_3_KasYm.pdf.

Keleş, O. (2019). *Okul öncesi dönemde erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin durum çalışması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Khokhar, S., Ahmed, M. ve Mir, S. (2023). Inclusive education can bring change: the impact of factors influencing teachers' attitudes towards inclusive education in private and public secondary schools of karachi. *Sjesr*, 6(1), 176-186. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023\(176-186\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023(176-186))

Kim, R. K. ve Dymond, S. K. (2010). Special education teachers' perceptions of benefits, barriers, and components of community-based vocational instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(5), 313-329. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.5.313>

Kipouropoulou, E. (2019). Primary school teachers' perceptions about refugee children inclusion in greek schools: are teachers prepared? *Sino-US English Teaching*, 16(6). <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2019.06.003>

Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. ve Bengtsson, K. (2019). Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2019.1679724>

Knight, C. ve Crick, T. (2022). Inclusive Education in Wales: Interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education*, 5(2), 258-283. <https://doi.org/10.1177/20965311211039858>

Khokhar, S., Ahmed, M., & Mir, S. (2023). Inclusive education can bring change: the impact of factors influencing teachers' attitudes towards inclusive education in private and public secondary schools of karachi. *Sjesr*, 6(1), 176-186. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023\(176-186\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol6-iss1-2023(176-186))

Koliqi, D. ve Zabeli, N. (2021). Identification of factors affecting elementary teachers' attitudes towards inclusion in kosovo: the role of demographic variables. *Education and New Developments*. <https://doi.org/10.36315/2021end062>

Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the netherlands. *International Journal of Disability Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>

- Kozleski, E., Yu, T., Satter, A., Caro, F. ve Haines, S. (2015). A never ending journey. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 40(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1540796915600717>
- Kurniawati, F., Boer, A. d., Minnaert, A. ve Siahaan, F. M. M. (2016). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Kuyini, A. ve Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x>
- Kuzmicheva, T. V. ve Afonkina, Y. A. (2020). Social and educational barriers to inclusive education of individuals with special health needs. *ARPHA Proceedings*. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e1353>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M., Potvin, M., & Doré, E. (2019). Comparative and critical analysis of competency standards for school principals: towards an inclusive and equity perspective in québec. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 112. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4217>
- Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(3), 221-244. <https://doi.org/10.1108/ijlls-01-2020-0003>
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. *Exceptional Children*, 82(1), 25-43. <https://doi.org/10.1177/0014402915598782>
- Lindner, K. ve Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 years on: the development of special educational needs since the warnock report and implications for the future. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164>
- Locke, J., Hernandez, A. M., Joshi, M., Hugh, M. L., Bravo, A., Osuna, A., ... & Pullmann, M. D. (2022). Supporting the inclusion and retention of autistic students: exploring teachers' and paraeducators' use of evidence-based practices in public elementary schools. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.961219>
- López-López, M. d. C., Guerrero, M. J. L. ve Moya, E. C. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: construction and validation of lei-q. *Education Sciences*, 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., ve Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150–159.
- Lowenthal, B. (1996). Teaching social skills to preschoolers with special needs. *Childhood Education*, 72(3), 137-140. <https://doi.org/10.1080/00094056.1996.10521617>
- Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603601>
- Mäkinen, M. (2018). Curriculum ideologies reflecting pre-service teachers' stances toward inclusive education. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.76326>
- Mavropoulou, S., Mann, G. ve Carrington, S. (2021). The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/jppi.12373>
- Melloy, K., Cieminski, A., ve Sundeen, T. (2021). Accepting educational responsibility: preparing administrators to lead inclusive schools. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(4), 358-382. <https://doi.org/10.1177/19427751211018498>
- Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören belediyesi örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 320-344.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. ve Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). T.C. Resmi Gazete, 29072, 26.07.2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Eğitimde Birlikteyiz Projesi Başladı. https://tegm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=640 (Erişim Tarihi: 06.04.2024).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Bütünleştirici Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (BEGEP). <https://orgm.meb.gov.tr/www/butunlestirici-egitimin-guclendirilmesi-projesi-begep/icerik/1261> (Erişim Tarihi: 06.04.2024).
- Mohamedhoesein, N. and Crul, M. (2018). The relationship between first year students' interaction, basic psychological needs, and academic success. *American Journal of Educational Research*, 6(12), 1702-1709. <https://doi.org/10.12691/education-6-12-17>

- Monsen, J. J., Ewing, D. L. ve Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. ve Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mueller, T. G., Massafra, A., Robinson, J., & Peterson, L. Y. (2018). Simulated individualized education program meetings: valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 42(3), 209-226. <https://doi.org/10.1177/0888406418788920>
- Mulyadi, A. (2017). Policy of inclusive education for education for all in indonesia. *Policy & Governance Review*, 1(3), 201. <https://doi.org/10.30589/pgr.v1i3.57>
- Murphy, C. (2018). Educational leaders and inclusive special education: perceptions, roles, and responsibilities. *Journal of Education and Culture Studies*, 2(4), 248. <https://doi.org/10.22158/jecs.v2n4p248>
- Nie, W., Gong, J., Chen, Z., Liu, J., Tian, D., Song, H., Liu, X-Y., ve Qin, Y. (2019). Enantioselective total synthesis of (–)-arcutinine. *Journal of the American Chemical Society*, 141(24), 9712-9718. <https://doi.org/10.1021/jacs.9b04847>
- Ogharen, B. (2022). The imperative of education law in secondary school administrative practices in nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 12(2), 324. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0055>
- Opoku-Nkoom, I. ve Ackah-Jnr, F. R. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation?. *Support for Learning*, 38(1), 17-36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J. ve Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M. ve Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>
- Özbuğutu, E. ve Elmaci, E. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik yeterlilikleri ve görüşleri / examination of the competencies of science teachers about inclusive education and determination of their opinions. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 178-203. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1148519>

- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). T.C. Resmî Gazete, 2916, 12.10.1983. <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmî Gazete, 573, 30.05.1997. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf>.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmî Gazete, 30471, 07.07.2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1999). Paraprofessionals in Italy: perspectives from an inclusive country. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 24(4), 254-258. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.4.254>
- Pappas, M. A., Papoutsis, C. ve Drigas, A. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: the case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Pawley, H. ve Tennant, G. (2008). Student perceptions of their iep targets. *Support for Learning*, 23(4), 183-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00392.x>
- Pirchio, S., Arcidiacono, F. ve Passiatore, Y. (2022). Editorial: inclusive schools for a diverse world: psychological and educational factors and practices harming or promoting inclusion at school. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049129>
- Poekert, P. E., Swaffield, S., Demir, E. K. ve A. Wright, S. (2020). Leadership for professional learning towards educational equity: A systematic literature review. *Professional Development in Education*, 46(4), 541-562. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787209>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Pratiwi, F. and Siahaan, F. (2020). Social support impact on academic self-concept of students with special needs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 143-158. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2404>
- Ramberg, J. ve Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *Fire Forum for International Research in Education*, 6(1). <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Rahmi, I. (2021). The role of perceived social support on social skills of student with special needs. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.21831/jpk.v17i1.39860>
- Ribeiro, J. ve Moreira, A. (2010). ICT training for special education frontline professionals: a perspective from students of a master's degree on special education. *International Journal*

of Emerging Technologies in Learning (iJET), 5(S12), 55.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v5s2.1218>

Riehl, C. (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.
<https://doi.org/10.3102/00346543070001055>

Rodríguez-Fórtiz, M. J., Fernández-López, Á., Ruiz-López, T., Rodríguez-Domínguez, C., Cuevas, M., & Rodríguez-Almendros, M. L. (2014). Providing adaptations for special education mobile learning. *EAI Endorsed Transactions on Future Intelligent Educational Environments*, 1(1), e4. <https://doi.org/10.4108/fiee.1.1.e4>

Roldán, S. M., Ceballos, J. M., Aubert, A., & García, J. R. F. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>

Rossetti, Z., Redash, A., Sauer, J., Bui, O. T., Wen, Y., & Regensburger, D. (2018). Access, accountability, and advocacy: culturally and linguistically diverse families' participation in iep meetings. *Exceptionality*, 28(4), 243-258.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480948>

Rotter, K. (2014). Iep use by general and special education teachers. *Sage Open*, 4(2), 215824401453041. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>

Rowe, D. A., Blevins, M., Kittelman, A., & Walker, V. L. (2023). Supporting inclusive practices in the least restrictive environment. *TEACHING Exceptional Children*, 55(3), 152-154.
<https://doi.org/10.1177/00400599231156042>

Rueda, C. S., Rico, G. M., McWilliam, R. A. ve Cañadas, M. (2022). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689-2702.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>

Sabuncuoğlu, D. M., Çırak, Y. ve Mutlu, İ. (2021). Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 8(2), 174-204.
<https://doi.org/10.21020/husbfd.800373>

Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

- Sanchez, M., Chávez, A., O'Donnell, M., Ramírez, B., & Ochoa, T. (2020). Legal framework for the education of individuals with disabilities in Mexico. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 266-272. <https://doi.org/10.1177/1053451220963096>
- Savolainen, H., Malinen, O. P. ve Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E., & Gasteiger-Klicpera, B. (2012). An examination of public opinion in Austria towards inclusion. Development of the 'attitudes towards inclusion scale' – atis. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691231>
- Shafira, W., Juhanaini, J., & Shiddiq, Z. (2021). Internal support system of inclusive education. *Jassi Anaku*, 22(1), 29-40. <https://doi.org/10.17509/jassi.v22i1.39529>
- Shani, M. ve Ram, D. (2015). Perceptions of school administration team members concerning inclusion in Israel: are they in congruence with the ecological sustainable perspective? *British Journal of Special Education*, 42(3), 301-318. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12103>
- Shpendi-Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne 'Arkadaş Edinme' programının etkisi*. Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Sikanyika, F.S., Muvombo, M., Matimba, M.N., Chikopela, R., Mpolomoka, D.L. ve Banda, F. (2022). Insights into the value of inclusive education to both children with and without disabilities at Kabulonga Boys Secondary School in Lusaka, Zambia. *Journal of Education and Practice*, 13(35), 1-8. <https://doi.org/10.7176/jep/13-35-01>
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., ... & Chung, C. (2008). Achieving equity in special education: history, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288. <https://doi.org/10.1177/001440290807400301>
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2017). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Slusareva, E. ve Dontsov, A. (2020). Professional and personal readiness of a teacher as a component of an inclusive culture. SHS Web of Conferences, 87, 00064. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700064>
- Spies, T. G. and Cheatham, G. A. (2018). Introduction to the special issue: successful inclusion for students with disabilities who are learning English. *Intervention in School and Clinic*, 54(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/1053451218762580>
- Souza, B. d. (2022). Reframing policy trajectory for inclusive education in Malawi. *Journal of Education*, (88), 1-18. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i88a05>

- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Kök Yayınevi.
- Suizzo, M., Pahlke, E., Yarnell, L. M., Chen, K. Y., & Romero, S. (2012). Home-based parental involvement in young children's learning across u.s. ethnic groups. *Journal of Family Issues*, 35(2), 254-287. <https://doi.org/10.1177/0192513x12465730>
- Sulasmi, E. ve Akrim, A. (2020). Management construction of inclusion education in primary school. *Talent Development & Excellence*, 12(1), 334-342.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2017). How school context and personal factors relate to teachers' attitudes toward teaching integrated stem. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(3), 631-651. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9416-1>
- Thornton, C. M., Miller, P. E. ve Perry, K. E. (2019). The impact of group cohesion on key success measures in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 542-553. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1594727>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the sen industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- Turner, S., Alborz, A. ve Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380-392. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x>
- Tuttle, M. ve Carter, E. W. (2020). Examining peer support arrangements for students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 40(2), 222-239. <https://doi.org/10.1177/0264619620972150>
- Türer Kurşun, T. (2021), *Bütünleştirme/ kaynaştırma uygulamaları kapsamında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Türkyılmaz, H. (2019). Kaynaştırma ve sosyal bütünleştirme bilincinin artırılması: özel eğitim dersinin ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma yeterlik algılarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 50, 209-222. <https://doi.org/10.21054/deuifd.634268>.
- UNESCO (2005). Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All. ED.2004/WS/39. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Utomo, P. ve Sholihah, M. (2021). The effectiveness of using educational cinema techniques to increase students' self-confidence: an experimental research. *ProGCouns: Journal of Professionals in Guidance and Counseling*, 2(2). <https://doi.org/10.21831/progcouns.v2i2.41101>

- Uysal, Ç., Koç. H., ve Gürfür, H. (2022) Özel Gereksinimli Öğrencilere Sunulan Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Basındaki Yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 724-744.
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. ve Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. ve Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Plos One*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Veerman, G. ve Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: a non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.1940633>
- Vogt, N., Дорощева, О. В., Sipachev, V. ve Rykov, A. N. (2009). Molecular structure of 9h-adenine tautomer: gas-phase electron diffraction and quantum-chemical studies. *The Journal of Physical Chemistry A*, 113(49), 13816-13823. <https://doi.org/10.1021/jp905755u>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H. S. ve Valdes, K. A. (2012). A national picture of parent and youth participation in iep and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140-155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>
- Watkins, A., D'Alessio, S., & Kyriazopoulou, M. (2009). Inclusive education. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 229-232. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.229>
- Weber, K. E. ve Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 73-84. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479>
- Weisel, A. ve Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Whitby, P. S., Marx, T., McIntire, J., & Wienke, W. D. (2013). Advocating for students with disabilities at the school level. *TEACHING Exceptional Children*, 45(5), 32-39. <https://doi.org/10.1177/004005991304500504>

- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(2), 106-117. <https://doi.org/10.1177/088840640302600204>
- Wijaya, N., Ruqaiyah, R. ve Zulaikha, S. (2021). Evaluation of inclusive education program at elementary schools. *Al-Ishlah Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1979-1985. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.907>
- Winzer, M. ve Mazurek, K. (2020). Salamanca 25 years later: a commentary on residual dialogues of disability and diversity. *International Dialogues on Education Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.53308/ide.v7i1.9>
- Woodcock, S. ve Woolfson, L. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Wong, M. ve Rashid, S. (2022). Challenges of special education teachers in implementation individual education plan (iep) for students with learning disabilities (ld). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i11/15159>
- Yaro, I., Arshad, R., & Salleh, D. (2016). Education stakeholder's constraints in policy decisions for effective policy implementation in nigeria. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.9734/bjesbs/2016/22606>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yazıcıoğlu, T., ve Sümer, H. M. (2021). Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 847-870.
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Ennis, R. P., Losinski, M., & Bateman, D. F. (2020). Making legally sound placement decisions. *TEACHING Exceptional Children*, 52(5), 291-303. <https://doi.org/10.1177/0040059920906537>
- You, S., Kim, E., & Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in korea. *Sustainability*, 11(5), 1489. <https://doi.org/10.3390/su11051489>
- Yousif, N. B. A., Youssef, E. M. ve Abdelrahman, R. (2021). The social and psychological effects of inclusive education of persons with hearing disability in society: a field study at the disability resource centre (sharjah university). *Sustainability*, 13(22), 12823. <https://doi.org/10.3390/su132212823>

Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz S., & Beşdere B. (2021), Kapsayıcı Eğitim, Gürgür H., Rakap S. (Ed.), Normalleştirmeden Kapsayıcı Eğitime: Tarihsel Gelişim (17-53), Ankara: Pegem Akademi

Yüksel, A. (2019). *İlkokul kaynaştırma (bütünleştirme) sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihin engelli ve normal gelişim gösteren son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

8. EKLER

EK 1: Genel Bilgi Formu

- 1) Görev yaptığınız il:
a) Düzce b) Bolu
- 2) Okuldaki pozisyonunuz:
a) Müdür b) Müdür yardımcısı
- 3) Yaşınız:
a) 26-35 yaş b) 36-40 yaş c) 41 yaş ve üzeri
- 4) Cinsiyetiniz:
a) Kadın b) Erkek
- 5) Mesleki hizmet süreniz:
a) 1-15 yıl b) 16 yıl ve üzeri
- 7) Öğrenim durumunuz:
a) Lisans b) Lisansüstü
- 8) Mezun olduğunuz fakülte:
a) Eğitim Fakültesi b) Diğer
- 9) Görev yaptığınız okulun kademesi nedir?
a) Okul öncesi b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise
- 10) Lisans veya lisansüstü düzeyde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders aldınız mı?
a) Evet b) Hayır
- 11) Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı?
a) Evet b) Hayır

EK 2: KEDTEÖ’de Yer Alan Örnek Maddeler

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCE, TUTUM VE ENDİŞE ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Engelli insanlara yardım edebildiğimde mutlu olurum.	1	2	3	4
2. Herhangi bir engelim olmadığı için minnettarım.	1	2	3	4

EK 3: OBUYÖ'de Yer Alan Örnek Maddeler

OKULLARIN BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almışlardır.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenler kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi ve beceriye sahiptir.	1	2	3	4	5