

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion

Turkish Title of Article:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri

Author(s):

Ahmet ÇOPUR

For Cite in:

Çopur, A. (2019). Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 451-490, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.015>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion

Makalenin Türkçe Başlığı:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri

Yazar(lar):

Ahmet ÇOPUR

Kaynak Gösterimi İçin:

Çopur, A. (2019). Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 451-490, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.015>

Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion

Ahmet ÇOPUR ^{*a}

^aBursa Uludag University, Education Faculty, Bursa/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.015

Article History:

Received 13 February 2018
Revised 27 November 2018
Accepted 09 January 2019
Online 19 March 2019

Keywords:

Individual education program,
Inclusion,
Teacher beliefs,
Individuals with special needs,
Social studies.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of the study is to demonstrate the reflections of social studies teachers' beliefs regarding inclusion and their students in in-class practices. The survey, conducted by the case study method, was performed with three Social Studies teachers. Observation and semi-structured interviews were used as data collection techniques. Data obtained from observations and interviews were analysed by content analysis. In the study, it has been found that teachers have the belief that academic objectives should be pursued during inclusive practice, in accordance with the modern philosophy of inclusion. In addition, teachers have the perception that the inclusion students can learn every subject up to a certain level. It was identified that teachers cannot turn these beliefs into practice, and inclusion students are "neglected". It was concluded that this gap between belief and practice is caused by factors such as inadequate pedagogical content knowledge, inability to comprehend the philosophy of inclusion, the gap between the theoretical education and practice, and inadequate education resources at school. Depending on the obtained results, suggestions were made towards increasing teachers' self-efficacy on inclusive practice, establishing a direct connection between education faculties and schools, and ensuring coordination between the stakeholders.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.015

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Şubat 2018
Düzeltilme 27 Kasım 2018
Kabul 09 Ocak 2019
Çevrimiçi 12 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Bireyselleştirilmiş eğitim programı,
Kaynaştırma,
Öğretmen inançları,
Özel gereksinimli birey,
Sosyal bilgiler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine ilişkin inançlarının sınıf içi pratiklere yansımalarını ortaya koymaktır. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırma, üç sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama yöntemlerinden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin, modern kaynaştırma uygulaması felsefesine uygun olarak, kaynaştırma uygulamasında akademik amaçlar da güdülmesi gerektiği inancını taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin her konuyu belli bir seviyede öğrenebileceği anlayışı yerleşmiş durumdadır. Öğretmenlerin bu olumlu inançlarını uygulamaya dönüştüremedikleri ve bu öğrencilerin "ihmal" edildiği tespit edilmiştir. İnanç ve uygulama arasında; düşük öz yeterlik inancı, yetersiz pedagojik alan bilgisi, kaynaştırma uygulamasının felsefesini kavrayamama, teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk ve okuldaki eğitim olanaklarının yeterli olmaması gibi nedenlerle bir boşluk oluştuğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile ilgili özyeterliklerinin artırılması, eğitim fakülteleri ile okullar arasında organik bağ kurulması ve paydaşlar arası koordinasyonun sağlanması yönünde öneriler getirilmiştir.

* Author: ahmetcopur@uludag.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3837-7260>

Introduction

The practice of educating students with special needs or disabilities (SWDs) in a regular class environment (inclusion) has become significantly widespread during the historical period starting from the mid-1970s until the 21st century (Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015). This impelled the researchers to become interested in teachers' beliefs and attitudes towards including the SWDs in the class environment. Understanding teachers' beliefs on SWDs is important as the beliefs have a significant effect on their actions in the class (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996). In addition, teachers use these belief systems when making decisions regarding teaching practices (Buehl & Beck, 2015). In this regard, it is important to retrace the different types of beliefs the teachers have in order to reveal how their minds and actions operate. This is because teachers' actions resulting from their beliefs affect the successful progress of inclusion students (Kiely et al., 2015).

Development Process of the Concept of Inclusion

First practices of special education have arisen in the shape of "education in different school or class" depending on the type of individual disability. However, "normalization" and "least restrictive environment" principles which have arisen in the 1970s paved the way for a new concept and from then on, "inclusive education" practices started to gain acceptance. In this context, the concept of SWDs continuing their education with their peers have begun to settle. While inclusion initially primarily meant physical placement in general education classrooms, today, the concept of providing inclusion students' access to general education curriculum is accepted (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). Although various definitions of inclusion have been made (Lewis & Doorlag, 1999; Wolfe & Hall, 2003); making a definition which will also accommodate the elements that are covered by the definitions mentioned here is considered sufficient. According to this definition, inclusion is "the full time or part time education of the student with special needs in regular education classrooms, which are the least restrictive educational environments, provided with the required support services" (Kırcaali-İftar, 1992, p. 45). In this context, educational environments providing education services for individuals with special needs (from the least restrictive to the most restrictive) can be listed as general education classes, special education classes in general education schools, separate special education schools, boarding special education schools and home / hospital.

Throughout the historical process, the concept of inclusion has been transformed into systematic and overarching practices that meet the needs of the inclusion students, as well as other students in the classroom and the classroom teacher (Friend & Bursuck, 2012). This requires the stakeholders to work in harmonious cooperation and making physical structures of general education classes suitable for inclusive education (Batu, 2005; Kargin, 2006). Enabling inclusion students to make academic and social gains by the inclusion requires preparation of individual education programs (IEP), identification of the degrees of readiness of the inclusion student, positive attitudes and behaviours of teachers, development of a sense of respect for differences in the other students in the classroom, and enabling the students with special needs to actively participate in the education processes (Wolfe & Hall, 2003; Wood, 2002). It can be said that in order to achieve success in inclusive practices, one of the most important roles is the role of the teachers. This is because the teacher is the one who plans, practices and coordinates the cooperation between the stakeholders, and who meets face-to-face with the student.

Teachers' Beliefs on Inclusion

There are many factors that can affect teachers' beliefs on inclusive practices. These factors are; teachers' age, the perception of self-efficacy and professional experience, academic success level of the class where the education is performed, and the level of support of the school administration and support service personnel (Imrak, 2009, Kırcaali-İftar & Batu 2007; Kiely et al., 2015). In this context, it is important to show how teacher's beliefs can change depending on the type and level of students' needs, the subject taught, the teacher's self-efficacy, or the teacher's beliefs about the nature of learning.

Although in the study by Scruggs and Mastropieri (1996) two thirds of general education teachers supported the idea of part- and full-time inclusion; only one third or one fourth of the supporting teachers stated that they had the sufficient time, preparation or resources to effectively involve the students with special needs in the teaching process (Scruggs & Mastropieri, 1996). Based on these findings, researchers have come to the conclusion that general education teachers are not as prepared as they were 20 years ago to provide the necessary services to the inclusion students. DeSimone and Parmer (2006), who had similar results with this study, found that despite their positive attitudes towards the idea of inclusion, teachers were concerned about its implementation. The causes of these concerns can be listed as the kind and severity of the disability (Imrak, 2009; Kircaali-Iftar & Batu, 2007; Scruggs & Mastropieri, 1996), scarcity of resources such as time, the inadequacy of in-class support (Kiely et al., 2015). Overall, the findings from these studies can be indicative that although most of the general education teachers have positive views of inclusion, they also have reservations about implementing inclusion, which can be regarded as a barrier to obtaining the desired benefit from the inclusive practice.

Teachers' Beliefs on Teaching and Learning of Inclusion Students

Special education has a significant experience in identifying the research-based practices which would contribute to the learning of students and on educating the teachers to use these practices. Teachers' beliefs on the acceptability of these interventions is an important consideration for them to integrate research-based practices into their instruction (Kiely et al., 2015). In addition, it was found that, with pragmatic concerns, teachers do not prefer evidence-based practices (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes & Klingner, 2005). In this regard, teachers should be enlightened on issues such as the time the practice will take, its suitability to the student's level and its degree of meeting the students' needs (Boardman et al., 2005). In this respect, researchers should bring the dark spots to light by providing sufficient information to teachers on the issues they are concerned about as this can be important for the implementation of research-based practices in the classroom environment. By this way, inclusive practices will be based on a systematic foundation and an important step will be taken towards obtaining the expected benefit from the practices.

The effect of teachers' beliefs on SWDs and disability on in-class practices is another issue that should be discussed. It was found that general education teachers' beliefs on disability and the role these beliefs play in the education of SWDs are related to the in-class practices used in the education of SWDs (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, and 2004). In this regard, it is thought that it would be helpful to focus on the teachers' beliefs and classroom practices in order to conduct the inclusive practices properly and achieve the desired success. Jordan et al., (2010) reported that teachers' beliefs on individuals with special needs are correlated with their teaching practices. In this study, they have also shown that while Pathognomonic (diagnostic) teachers believe that the disability has an unchanging quality intrinsic to the student and teachers can do very little to improve individuals with special needs, interventionist teachers believe that disabled students can be successfully educated via placement (integration) and classroom teachers are responsible for ensuring student learning. In conclusion, researchers demonstrated that teachers with interventionist beliefs find more time on instruction, time engaged in individual and small group talk, and time in academically focused talk, and they are overall more effective in these areas (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998).

Since the educational reforms are usually based on novel ideals that are not part of teachers' existing belief systems, when a new educational reform is presented, teachers initially experience disparity or suspicion, which creates a gap between expectations and practice (Fives, Lacatena & Gerard, 2015). But if the teachers are motivated enough, they integrate the new beliefs into their existing belief systems (Gregoire, 2003). However, since attempts to change beliefs can result in resistance, teachers do not agree on a new orientation and can show resistance as they may lack awareness, confidence, knowledge or skill to implement a novel idea (Rodriguez, 2005). Ertmer (2005), who tried to explain the source of this resistance by using first or second-degree barriers to teachers' problems regarding technology

integration, had based this subject on a more systematic foundation. In their study, Shevlin, Winter, and Flynn (2013) demonstrated that some teachers are distant, or even resistant to inclusion.

Teachers' Self-efficacy Beliefs

Self-efficacy belief is the person's judgment regarding his/her ability to perform a certain duty in a certain context (Bandura, 1986). In this respect, it can be thought that self-efficacy beliefs of teachers working with SWDs depend on their beliefs about their abilities to give both special and general education to SWDs and to work with different students (Kiely et al., 2015). The findings from the studies on this subject have shown that teachers with a higher perception of self-efficacy regarding the education of SWDs have developed positive attitudes towards the inclusive practice (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). From this point forth, it is important for the success of the inclusive practice to identify the resources that support teachers' beliefs on self-efficacy and to provide support where needed. These resources that affect the teachers' beliefs on self-efficacy and attitudes can be listed as follows; teachers' experiences on special education or inclusion (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996), their educational efficacy (Brownell & Pajares, 1999), their pre-service education (Brownell & Pajares, 1999; Kircaali-Iftar & Batu, 2007) and the in-service courses they attend (McHatton & Parker, 2013; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012). In this context, it is considered important to increase the teachers' perceptions of general education efficacy by increasing the teacher candidates' efficacy on both the special and general education particularly during pre-service education. This is because teachers with a higher teacher efficacy consider themselves more successful in educating individuals with special needs (Brownell & Pajares, 1999). When the studies are analysed from a holistic point of view, it is seen that teachers' perceptions of self-efficacy are one of the important factors that affect their beliefs on the placement of SWDs and their educational processes. In this respect, it will be useful to determine objective evaluation criteria by elucidating these efficacies in more detail.

Planning Education in Inclusion

When making education planning towards teacher's inclusion practices, both the student's and the classroom's needs should be identified, and an educational design based on these needs should be developed (Iftar, 2012). By this way, a positive classroom environment is established and an educational environment suitable for both the academic and social development of the SWD is created (Iftar, 2012). Regulations that can be done in this direction can be described as organizing the classroom (physical structure, atmosphere), teaching (group, face to face, peer, etc.), teaching materials (diversification, organization, etc.) and teaching methods (direct, exploratory, providing temporary support, etc.) (Friend & Bursuck, 2012). In addition, researchers have given these regulations a planned and systematic structure in identifying the demands of the classroom, identifying the strengths and needs of the students, detecting the students' potential areas of success, investigating the potential areas of problem, using the obtained information to design differentiated teaching, implementation and evaluation of student improvement (Friend & Bursuck, 2012).

Individual education programs (IEP) are another vitally important element for the success of inclusion. The IEP prepared for each inclusion student should elaborate on what behaviours inclusion students will gain, and where, by whom, how, and how long (Eripek, 2007). This roadmap should include the stages such as the student's level of readiness, short and long-term objectives, duration of participating in the general education, required services and adaptations, action intervention plan, evaluation approaches and transition plan (Ministry of National Education [MNE], 2006; Eripek, 2007).

Inclusion in Turkey

Turkey can be considered as at the same level with the developed countries such as Finland, which has been successful in the field of education through integration; England, that has become a prominent country with its multifaceted and gradual evaluation; and USA that has the least restrictive environment and legal regulations. Carrying out the special education services of the SWDs, as far as possible,

together with their peers are governed by the Decree Law No. 573 on Special Education (1997) and Regulation on Special Education Services (2006). Since these legal arrangements have not been realized sufficiently until the past 10 years, the desired success from inclusive practices could not be achieved and practices did not become adequately widespread. However, with the ninth development plan (2007-2013), works performed towards prioritizing the inclusive practices in the education of the SDWs and making the existing physical conditions of the schools suitable (SPO, 2009) made the practices increasingly widespread. According to MNE 2010 figures, while the total number of students benefiting from inclusive practices in primary and secondary schools in 2006 was 54,309 this number increased to 72,425 in 2009 and to 161,295 in 2013 (MNE, 2010, 2013). As it is clear from this data, it can be said that important developments have been made towards increasing the popularity of inclusive practices in the last 10 years (MNE, 2013). However, since sufficient special education support services such as resource-room, field tutoring, and special education consultancy (Kargın, 2004) are not available, inclusion in our country primarily means rather physical placement of SWDs in the classroom (Saraç & Çolak, 2012). When these data are evaluated together, in order to obtain the desired advantages from inclusion practices it becomes a necessity to make the practices more qualified by making these practices more widespread as well as providing the required support services. In addition, it will be useful to demonstrate the faulting aspects of the practice and to make suggestions for solutions through academic studies.

The Importance of the Study

Increasing popularity of inclusive practices since the end of the 20th century directed researchers towards working on the implementation aspect of the process. The commonly held concept of inclusion today argues that physical placement of students is not sufficient and SWDs should be given access to general education curriculum according to their characteristics of development (Scruggs & Mastropieri, 1996). Although Turkey is making quantitative progress in terms of legal regulations with the inclusion in the last 10 years, it has not reached the expected quality level yet. In this regard, the participation of the SWDs in the course processes in general classroom environments and showing what the teachers' beliefs and practices are on this subject are considered important. Moreover, considering the effects of teachers' beliefs on in-class practices (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998), one aspect of the studies on inclusive practices should be the demonstration of teachers' belief systems on SWDs. In this respect, demonstrating the reflections of teachers' beliefs on this subject in in-class practices is considered important to obtain the desired benefit from the practice. After the literature review, it was found that there were not enough studies that reveal teachers' beliefs on SWDs and education and the reflection of these beliefs on in-class practices (Kiely et al., 2015), and it was considered that performing a study on this would contribute to the improvement of the present situation.

The Aim of the Study

The aim of this study is to demonstrate the reflections of Social Studies teachers' beliefs on inclusive practice and students on in-class practices. In this context, the study will shed light on fundamental problems of teachers and students during inclusive practices and will be able to contribute to solving the problems. From this point on, the research questions are as follows:

1. What are the beliefs of social studies teachers about inclusion?
2. What are the beliefs of social studies teachers about inclusion students?
3. What is the reflection of teachers' beliefs about inclusion practice in classroom practices?

Method

Research Design

This study has been performed by using the "case study" method since its aim is to investigate the reflections of teachers' beliefs on inclusive practice and students in in-class practices in a real environment (Yin, 1994). One of the reasons for preferring this method is that it allows in-depth data collection within a short time (Creswell, 2012). In addition, as the study involves multiple situations that can be discussed holistically, holistic multiple situation case design was preferred as the case study design (Yin, 2014, p. 50). Each participating teacher was analysed in a holistic approach in itself, and the participants were then compared with each other. For this purpose, multiple data collection tools (observation and interview) were used in the study. The data obtained by these data collection tools were presented in a way that they will complement, support, or explain each other.

Participants

This study was conducted in the spring semester of the 2016-2017 academic year, with three social studies teachers who had inclusion students in the class. In the planning stage of the study, 5 secondary schools with inclusion students were identified and required permissions were obtained, and after the pre-interview, the study was conducted with three teachers who volunteered to participate. Participants of the study were identified using convenience case sampling method, which is one of the methods of purposive sampling. In this sampling method, the researcher speeds up the study since he chose a close and convenient case (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, affordability was considered regarding the transportation, communication opportunities and time for the interviews, and teachers who can be reached easily were determined. All participants took part in the study on a voluntary basis. Due to ethical principles and security grounds, each participant was encoded as Participant 1 (P1), P2, P3, and so on. General characteristics of the participants are described below.

Table 1.
Participants.

Participants	Branch	Professional Experience	Pre-service Training for Inclusion	In-service Training for Inclusion	Diagnosis of Inclusion Students
P1	History	16	Not taken	Taken	Mild level of learning disability
P2	Social Studies	14	Not taken	Taken	Mild level of learning disability
P3	Social Studies	15	Not taken	Taken	Mild level of learning disability

P1: The school P1 works at is one of the leading secondary schools in Bursa, with a history of 20 years. The school, which is a double shift school (morning-afternoon), has 24 classrooms, 70 teachers (two special education teachers, two counsellor teachers), four administrators and 700 students. In addition, the neighbourhood the school is located at comprises people with middle to a high level of socioeconomic status. Technological facilities (interactive whiteboard, projector, etc.) in the classrooms of the school are not sufficient. In addition, the physical structure of the school also needs improvement.

The student in P1' s class is inclusion who is diagnosed with mild learning disability. The student has a good social adaptation and does not exhibit behaviours that disrupt the course flow but cannot actively participate in the course. The inclusion student in P1's class sits with his/her peers where he/she can easily participate in the course processes. This seating arrangement also facilitates his/her communication with the teacher. However, the student occasionally sits in the back row by changing his/her place and the teacher connives at this situation. In addition, the student receives the supportive education from the classroom teacher (P1).

P2: The school P2 works at is one of the leading secondary schools in Bursa, which has a history of nearly 100 years. The school, which is a double shift school (morning-afternoon), has 34 classrooms, approximately 60 teachers (two special education teachers, two counsellor teachers), three administrators and 1000 students. In addition, the neighbourhood the school is located at comprises people with a middle level of socioeconomic status. The technological facilities of the school classes are sufficient. With its recently renovated building, the school provides education in modern physical conditions.

The student in P2' s class is inclusion student who is diagnosed with mild learning disability. Although the student tries to actively participate in the course, he/she has social adaptation problems from time to time and also exhibits behaviours that will disrupt the course flow. The inclusive student in P2's class sits with his/her peers. This seating arrangement has certain disadvantages in terms of attendance to the course processes and communication with the teacher. In addition, the student receives the supportive education from a teacher who does not attend the student's classes.

P3: The school P3 works at is one of the leading secondary schools in Bursa, with a history of 21 years. The school, which is a double shift school (morning-afternoon), has 20 classrooms, 70 teachers (three counsellor teachers), four administrators and 700 students. In addition, the neighbourhood the school is located at comprises people with middle to a high level of socioeconomic status. The technological facilities of the school classes are sufficient. In addition, the school's physical structure is adequately suited to education and training.

The student in P3' s class is inclusion student who is diagnosed with mild learning disability. The student has a good social adaptation and does not exhibit behaviours that disrupt the course flow but cannot actively participate in the course. The inclusion student in P3's class is sitting with his/her peers where he/she can easily participate in the course processes. This seating arrangement also facilitates his/her communication with the teacher. In addition, the student receives supportive education from a teacher who does not attend the student's classes.

Data Collection Tools

In this section, information about interview and observation techniques used for data collection is provided. In the study, initially, observations have been made to see the situation as it is. Teachers were given general information about the subject of observation, but it was not mentioned that the focus is directly on the inclusion students. By doing so, the aim was to demonstrate the existing situation as it is. Interviews were held based on the observations.

Observation: In the study, the observation technique was used to demonstrate the reflections of teachers' beliefs on inclusion practice in the in-class practices and to look into the coherence between the belief and the practice. Based on unstructured pilot observations and the literature (Patton, 2014), observation protocol (Appendix 1) was generated. After the expert opinion was obtained, the protocol was finalized. The observation protocol used in the study was divided into three sections, which are planning, teaching process and behaviours and situations observed in the evaluation stages.

Observation should take as long as it is required for the researcher to achieve his/her purpose (Patton, 2014). Since the observed actions and practices were repeated without any significant change for five weeks, the observation period was considered sufficient and the observation was terminated at the fifth week and the researchers moved on to the interview stage of the study.

Interview: Semi-structured interviewing technique was used in the study to obtain in-depth data about the teachers' beliefs on inclusion practice, on the nature of the inclusion student, on the learning of the inclusion student, and the teachers' perception of their own self-efficacy. The interview form consists of 14 questions. By using the literature (Sadioğlu, 2011), the questions were prepared by the researcher. The interview form was finalized after evaluating prepared questions in terms of being clear

and comprehensible, valid in terms of content and serving the purpose, by an academician specialized in inclusion. The interviews lasted 50-60 minutes depending on the answers given by the teachers.

Some changes were made to the questions after the pilot interview was held and the opinions of the academician were received. For example, the question; "What are the educational or behavioural problems you experience with the inclusion student? How do you solve these problems?" was rearranged as "Are there any educational or behavioural problems you experience with the inclusion student? If so, how do you solve them?" as the initial question assumes that there must be a problem. After these processes, the final version of the interview form was given to 3 participants.

Validity and reliability: Data diversification (observation and interviewing methods), member checking, and peer review (Creswell, 2009) increase the validity of the study. In addition, receiving an expert opinion and systematically introducing the research process with all its dimensions are the other factors that increase the validity of the research. In order to ensure the reliability of the data in the study, repeated control and continuous comparison of the data was performed (Gibbs, 2007). In addition, cross-checking of the analysed data has been conducted by a different researcher to ensure the reliability of the study.

Data Analysis

This section provides information on the analysis process of the data obtained through the data collection tools.

Analysis of observation data: "Observation Evaluation Rubric" was developed in order to evaluate the observations carried out within the scope of the study. This rubric has been developed based on the literature (Çerezci, 2015; Kurt, 2015) and on the researchers' observation process, in light of the opinions of the experts in the field. The rubric developed within the scope of the study comprises teaching-learning and evaluation process dimensions. The teaching-learning process dimension is divided into five sub-dimensions, which are; ensuring participation (two items), asking questions (four items), activity (three items), method-technique (three items) and communication (one item). The evaluation dimension is divided into three sub-dimensions, which are; individualization (two items), assessment (two items) and adaptation (one item).

The developed rubric (Appendix 2) consists of 18 items, 13 of which are in the sub-dimension of creating teaching opportunities and 5 in the evaluation. For each item in the rubric, there are three success levels, 0, 1, 2, which are scored as 0 (weak), 1 (average) and 2 (good). In addition, each level of success is explained in detail. In this context, the highest score that can be obtained from the rubrics is calculated as $2 \times 18 = 36$ and the lowest score is $0 \times 18 = 0$. Descriptions of the performance indicators and levels in the evaluation rubric are given in Appendix 2.

Analysis of the interview data: After the recordings of the interviews were deciphered, the data were analysed using content analysis. Once the obtained data were classified in such a way that it will form meaningful sections in itself, the data related in meaning were combined and coded. These codes have also been examined by different researchers and have been given their final form in the light of their opinions. After the coding of the data has been completed, categories were established from these codes and finally, themes that completely cover the categories were created.

Limitations of the Study:

1. The study is restricted to inclusion students with mild level learning disability.
2. Research is limited to three social studies teachers who have inclusion students.

Results

Findings of the study are presented under the headings "findings obtained through interviews" (Table 2) and "findings obtained through observation" (Tables 3, 4).

Findings Obtained Through Interviews

Findings from the interviews were discussed under the theme of teachers' beliefs on inclusion, under the sub-dimensions of teachers' beliefs on inclusion, on inclusion students, on the learning of inclusion students and on their own self-efficacies in terms of inclusion. In order to show from which participant's statement, participants were abbreviated as P1, P2, P3, etc. before the corresponding codes. The findings obtained through the analysis of the interviews are given in Table 2.

Table 2.
Findings on Social Studies Teachers' Beliefs on Inclusion.

On Inclusive Practice	The practice is; neglected	P1	P2	P3
	useful	P1	P2	P3
	an incontestable right	P1	P2	P3
On Students	The practice is; not considered important enough	P1	P2	P3
	resisted	P1	P2	-
	Students; must receive education in general education classes	P1	P2	P3
On the Learning of Students	can learn	P1	P2	P3
	are not accepted in the society.	P1		P3
	are neglected	P1	P2	P3
	are considered ordinary	P1	P2	-
	Regarding students; thinking that the perspective about them changed positively in time	-	P2	P3
	feeling a conscientious responsibility for them	P1	P2	P3
	a constructive communicative language should be preferred when talking about them	P1	P2	P3
	Students; must actively participate in the class in order to learn	P1	P2	P3
	must be taken into account when preparing the course process	P1	P2	P3
	not enough effort is made for their participation in the course process	P1	P2	P3
On Teacher's	their academic evaluation must be made within the frame of IEP	P1	P2	P3
	their academic learning is left for the supportive education class.	P1	P2	P3
	need special activities to be prepared before the class	P1	P2	P3
	must be included in the assessment and evaluation processes	P1	P2	P3
	peer education is useful in their learning	P1	-	P3
	Social Studies course is necessary in terms of their academic and social development	P1	P2	P3
	SWDs; are not allocated with sufficient time during the course environment	P1	P2	P3
	do not get enough time to speak	P1	P2	P3
	experience problems in the implementation of their IEPs	P1	P2	P3
	teachers feeling inadequate to prepare IEPs	P1	P2	P3
Feeling despair when teaching SWDs	P1	P2	P3	
Requiring support in teaching SWDs	P1	P2	P3	
Considering him/herself adequately experienced in SWDs	P1	P2	P3	
Believing that sufficient pre-service training was not received	P1	P2	P3	

When the findings in Table 2 are analysed, it can be seen that although teachers find the concept of inclusion useful and consider it as an incontestable right, they believe that there are problems and shortcomings in its practice. While P1's thoughts on this matter are "...To tell you the truth, it seems like we are just saving the day. Because I do not believe that inclusion students receive special treatment or an education that is specific to their level." P2 said that inclusion practice are useful and "inclusion provides advantages to inclusion students in adapting to social life".

When the findings on inclusion students and on their nature, are analysed, it was found that participating teachers consider the general classroom environment as the most suitable educational environment for the inclusion students. While P3 said "I think that inclusion is very natural for social adaptation...General classroom environment, just like the society itself, comprises individuals with very different characteristics.", P1 expressed his/her thoughts on this matter with a critical approach:

"I experienced resistance to these children in schools every semester. Like these children that are not part of this society, many times I heard questions such as why is this child in this class, should not he/she be in a special education class, etc. But these children are our children, we should approach them as we approach others.", and stated that he/she believes general classroom and school environment are more appropriate for these students, with an emphasis on the negative attitude SWDs face.

When findings on the learning and learning environment of the inclusion students are analysed, it is seen that although the participants believe that inclusion students can learn when the appropriate environment is provided, and necessary planning is made, these students are neglected in practice and are not included in the course processes. On this matter, P2 stated that:

"IEP plans are made for inclusion students and are placed into folders, but these are not really taken into consideration...I never felt uncomfortable to have inclusion students in my class...I am aware that the child requires special attention, but inclusion really gets lost in the shuffle." and emphasized the problems in the practice. The other participant, P1, who sincerely stated his/her opinions on this matter said that:

"If activities specific to these children will actually be organized based on their levels, all subjects can be taught to these children to a certain degree...To be honest, we don't make a special preparation to include the inclusion student in the class. To tell you the truth, it seems like we are just saving the day. Because I don't believe that inclusion students receive special treatment or an education appropriate for their level, and I can clearly say that" and emphasized that inclusion students do not get enough advantage of the course processes.

In addition, P3 said that "necessary arrangements should also be made in the classroom. The academic education of these children is completely left to supportive education classes. The practices are indicative of that," and P3 said that learning environments of inclusion students need rearrangement and the academic education of inclusion students is left to supportive education classes.

When the findings on teachers' beliefs on their self-efficacy, it was found that the participants consider themselves inadequate regarding issues such as their approaches to inclusion students, IEP preparation and solving the emerging problems. On this matter, P3 said that "because I did not take any classes on inclusion in the university, I was not aware of the concept of inclusion during the first 5 years of my professional life. It has been 10 years since I became aware of IEP, but as I do not have adequate expertise on this subject, I considered this as unimportant." while P1 said that "There have been moments when I felt very inadequate and helpless, particularly regarding these children. However, I think that if I had the appropriate training on this subject, there would be various methods to cope with such problems." showing that training regarding inclusive practices is required.

Findings Obtained Through Observation

Findings through class observation are shown in Table 3 and 4 under two headings, which are findings from teaching-learning processes and findings from evaluation processes.

Findings from Teaching-Learning Processes: Findings obtained through observation of teaching-learning processes are evaluated under ensuring participation, questioning, activity, method-technique and communication sub-dimensions and presented in Table 3.

Table 3.
Participant Scores Regarding Teaching-Learning Processes Dimension.

Process	Indicators	Descriptive Comments	P1	P2	P3
Teaching-learning processes	Ensuring Participation	Trying to engage the student, who is reluctant to participate in course processes, in the course	0	0	0
		Creating opportunities for the SWDs student who is making an effort to actively participate in the course	1	1	1
	Questioning	Making adaptations in questions asked to the SWD	0	1	2
		In cases where the student struggles, giving hints to ensure that he/she finds the answer	0	1	2
		Giving feedback to the student's answers	0	1	1
	Activity	Providing explanatory feedback to the SWD's questions	0	0	0
		Performing differentiated activities in the direction of the achievements in IEP	0	0	0
		Supporting the SWD with activity implementation regulation	0	0	0
		By carrying out group work, ensuring that the SWD takes responsibility within the group	0	0	0
	Method-Technique	Utilization of peer teaching	0	0	0
		With questions and guidance, ensuring that the student reaches knowledge through exploration	0	0	2
		Providing temporary support to the student during the course process	0	0	0
	Communication	Creating communication opportunities with the SWD	1	1	1
	Total			2	5

* The Highest Score: 26

When the results in Table 3 are analysed, it was seen that none of the participants were good in ensuring participation sub-dimension. Although the three participants, who were all average, rarely provided an opportunity to the student who made an effort to participate in the class, they did not make any efforts to engage the student, who was reluctant to participate, in the classroom.

When the participants' scores regarding questioning sub-dimension are analysed, it was found that only P3 got a good score. P3 asked questions as objectified as possible and related them to everyday life. For example, about the invention of money and its impact on our everyday lives, he asked guiding questions such as "Do you use money in your everyday life? Where do you use it? What if there was no money?" helping the student to obtain knowledge. In addition, using guiding hints, he/she helped the student to find the answer. P2, whose success level was average in this sub-dimension, gave short feedback that cannot improve the student's answers. P1, whose success level was weak, did not give any feedback to the answers.

Regarding the activity sub-dimension, the success levels of all three participants are weak. It was observed that the participants do not take the SWDs into account in in-class activities. The activities are prepared based on the levels and needs of the other students in the class, and their level is appropriate for the level of an average student. In addition, there are no guidelines for the activities.

It was also found that the participants have a weak success level in method-technique sub-dimension. It was observed that the participants do not act with the concept of general education and do not have an approach that takes individual differences into account. It was observed that only P3, although rarely, tried to have an exploratory approach and attempted to prepare an environment in which the student learns by discovering the knowledge.

In the communication sub-dimension, all three participants had an average success level. There had been very little communication between participants and inclusion students, and this communication was mostly limited to extracurricular matters. In addition, establishment and maintenance of an academic communication with the inclusion student were rarely achieved.

Findings from evaluation processes: Findings related to the evaluation dimension are given in Table 4 under IEP, assessment tools, and adaptation sub-dimensions.

Table 4.
Participant Scores for Evaluation Processes Sub-Dimension.

	Indicators	Descriptive Comments	P1	P2	P3
Evaluation	Individualization	Making the evaluation in the direction of achievements in IEP	0	0	0
		Planned inclusion of the SWD in the evaluations performed throughout the process	0	0	0
	Assessment Tools	Giving feedback by examining the homework of the student	0	1	0
		Evaluating the output of the SWDs	0	0	0
	Adaptation	Making adaptations on subjects such as number, level, and type of questions and exam duration in written examinations	2	2	2
Total			2	3	2

* The Highest Score: 10

As seen in Table 4, participants who had a low level of success in individualization sub-dimension did not perform the evaluation in the direction of the achievements in IEP. Furthermore, since the evaluations performed during the course process were above the level of the inclusion student, active participation of the inclusion student to the evaluation processes has not been possible.

In the assessment tools sub-dimension, participants P1 and P3 appear to have a weak success level in analysing the homework of students and giving constructive feedback. P2, who has an average success level in this dimension analysed the student's homework but did not give any explanatory feedback. In the evaluation of the outputs of inclusion students such as performance assignment or making a research-based table, the participants have a weak level of success. During the observation process, the participants did not ask the student to produce any outcomes. In addition, there are no outcome folders which comprise the outcomes of inclusion students.

In adaptation sub-dimension, the participants have a good level of success. When preparing written exams, participants prepared questions appropriate for the level of students and in the direction of achievements or made required adaptations in the same questions. This adaptation was mostly in the number, kind or type of questions. For instance; P1 adapted the questions appropriate for the level of the inclusion student and rearranged the questions as multiple choice, fill in the blanks, or true/false questions, which are different from the questions given to the other students in the class.

Discussion, Conclusion & Implementation

Discussion on Inclusive Practice

It was concluded that the participants find the inclusive practice helpful for the social adaptation and academic learning of the students. In addition, although the participant regarded the inclusion practice as an incontestable right, they stated that not enough attention is paid to the inclusion students in the general classroom environment. From this point of view, although the participants fulfil the necessities of the modern age in terms of thought and belief, based on the observation findings on the current practices it is seen that the participants could not shake off the ancient concept of inclusion. This concept only regards inclusion as the physical placement of the students in the general education classrooms and does not give the SWDs the opportunity to access the general education curriculum (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). To understand this situation, it would be useful to take note of P1's words, who said "To want and to believe is important but not enough. Teachers' adequacy in inclusive education should be increased and they should be motivated on this subject." In addition, another cause of this can be that inclusion imposes various extra burdens to the teacher in terms of practice (Scruggs & Mastropieri, 2011).

Discussion on the Nature of Inclusion Students

Based on the findings of the study, teachers regard the general classroom environment as the most suitable educational environment for the inclusion students. In addition, they believe that these individuals can also learn when the necessary conditions are met. However, in in-class observations, it was found that these thoughts and beliefs do not materialize. In addition, teachers stated that they feel a conscientious responsibility as they neglect these students. However, these positive emotions, thoughts, and wishes alone are not enough to take inclusion students to a better place. Moreover, this indicates that although the teachers state that they are "interventionists" in their thoughts and beliefs, their practice rather reflects a "pathognomonic" approach. This also conflicts with the teachers' beliefs, particularly those of having a disability, and the finding that these beliefs are correlated with the in-class practices used in the education of inclusion students (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, 2004). In this respect, it is required to create practices that will improve the students' learning and to train the teachers to use these practices (Kiely et al., 2015). That would be the only way to identify the source of the present conflicts and find a solution.

Discussion on inclusion Students and Teaching Processes

The findings of the study demonstrate that not enough attention is paid to inclusion students in the planning, practice and evaluation processes so that they cannot find the opportunity to actively participate in the class. In addition, it was found that IEPs are downloaded readily from the sharing environment and used as they are without taking the inclusion students' states into account. It can be said that this is why the inclusion students are only physically present in the course processes. In addition, during the observation, the teachers did not perform a planned action towards the inclusion students based on the course achievements. While this is the current state of the practice, participants who take active participation in the class seriously, believe that inclusion students should also be included in the planning, and state that special activities must be prepared for these students, demonstrate how an ideal inclusive practice should be. This is not consistent with the results of the studies which showed that teachers' beliefs about the nature of teaching and on students' skills affect in-class practices (Berry, 2006; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). This gap can be due to the possibility that the participants with held their beliefs and thoughts for certain reasons, as well as they lacked the self-efficacy to materialize their beliefs and thoughts. Figure 1 is created based on the study results and studies from the literature (Ertmer, 2005; Kılınç, 2017) in order to present the causes of this gap. Ertmer (2005), classifies the barriers to the technology integration of teachers as primary and secondary barriers. Kılınç (2017), states that, in the resistance model, the primary barriers are structural

and environmental whereas the secondary barriers are personal, and upon resolving these barriers, resistance against dialogic teaching in the teaching of socio-scientific issues (SSI) will be easier to abolish. In this study, it was concluded that there are primary and secondary barriers that direct the teachers to the classical concept of inclusion. We believe that the model we propose will demonstrate the current status of inclusion and contribute to abolishing the barriers to the modern concept of inclusion. The results of the study were evaluated within the scope of this model and discussed.

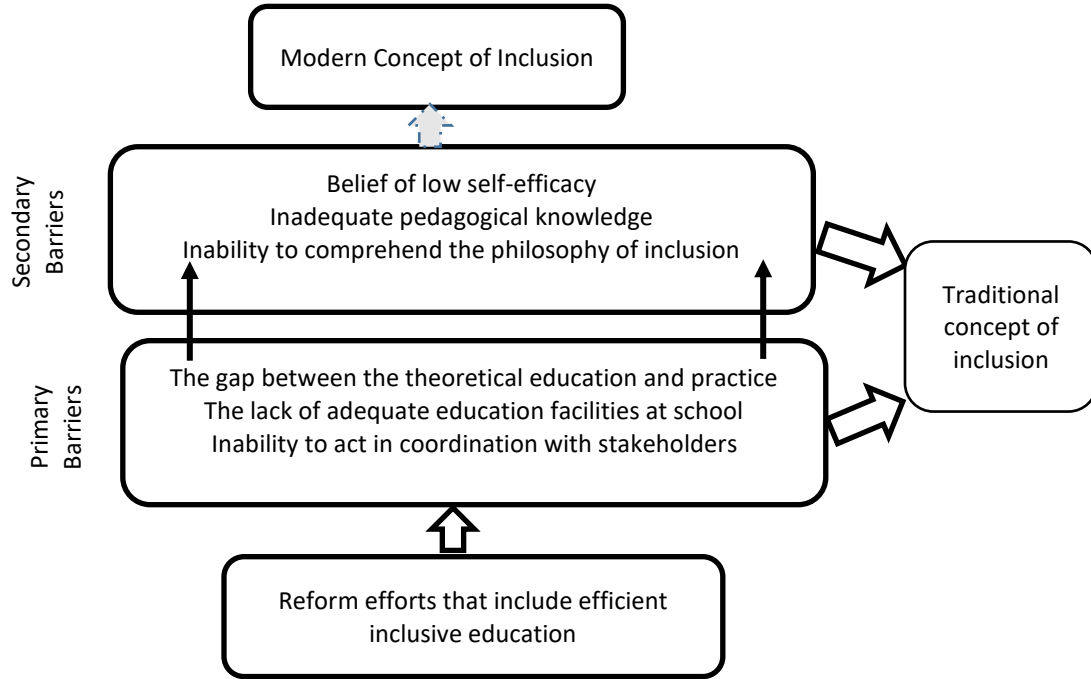


Figure 1. Barriers to the modern concept of inclusion model.

The gap between the theoretical education and practice is the first of the primary barriers. This gap arises in two forms based on the results of the study. The first one is the lack of pre-service training on inclusive education (P1 and P3), and the second is the inadequacy of the training or its unsuitability for practice (P2). In this regard, to abolish this barrier, it is important to establish an organic bond between public schools and faculties of education (Gaudelli & Ousley, 2009). By this way, it would be easier for the beginning teachers to adapt to the working life and they will not have a reality shock due to the incompatibility between the theoretical education and real life (Farrell, 2003; Veenman, 1984).

The lack of adequate educational facilities at school is also one of the primary barriers. Demirezen and Akhan (2016) demonstrated that crowded classrooms and inability to access to the required materials negatively affects inclusive practices. Improving these facilities will contribute to giving a more functional structure to the inclusive practices.

Inability to act in coordination with stakeholders is regarded as another primary barrier. These stakeholders can be listed as counselling research centres, school administration, teacher, student guardians. Successful inclusive practices require coordinated efforts of multiple stakeholders (Sart, Ala, Yazlık & Kantaş-Yılmaz, 2004). In this respect, establishing this coordination and following up the process will contribute to abolishing the barrier (İlk, 2014). Identification of the problems in carrying the legal regulation of this coordination into effect is considered important to find the solution.

Teachers' belief of low self-efficacy and inadequate pedagogical knowledge are the secondary barriers. Interview findings on teachers' belief of self-efficacy demonstrate that since the participants feel inadequate in issues such as approaching to inclusion students, preparing IEPs, planning and implementing individual activities, and solving the emerging problems, they need support for the

education of the inclusion students. This is consistent with the results of most of the previous studies (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Demirezen & Akhan, 2016; Soodak, Podell & Lehman, 1998). However, in the interviews, when the participants were asked whether they had any solutions for the problems faced during the observation process, they were able to make functional suggestions. This can be considered as an evidence of how the teachers actually have a high level of awareness and experience in this subject and they need motivators to materialize their thoughts and beliefs. The findings from the studies on this subject have shown that teachers with a higher perception of self-efficacy regarding the education of inclusion students have developed positive attitudes towards the inclusive practice (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). From this point forth, it is important for the success of the inclusive practice to identify the resources that support teachers' beliefs on self-efficacy and to provide support where needed.

Inability to comprehend the concept of inclusion is the last one of the secondary barriers. Although many teachers state that the concept of inclusion is a useful practice, beliefs and perceptions of how inclusion is actually an inapplicable approach were detected (Lalvani, 2012). This approach seems important as it reveals an important barrier for the teachers to understand the modern concept of inclusion. Teachers participating in the study also found inclusive practice useful, whereas, in practice, inclusion did not go beyond physical placement.

In general, it was found that teachers, compatible with the modern philosophy of inclusion, believe that academic objectives should be aimed at inclusion instead of the physical placement of the student. In addition, it is believed that under suitable conditions, inclusion student can learn every subject to a certain level depending on his/her developmental characteristics. Despite these positive approaches, which are ideal in the context of belief and thought, it is not wrong to say that these students were, in participants' terms, "neglected" in the course process, which is the practice aspect of the concept of inclusion. Lack of a planned activity for the student in the direction of the achievements of the course also supports this situation. It is clear that there is a huge gap between belief and practice, which is due to the reasons such as teacher's low self-efficacy, lack of control, the inadequacy of the class environment for the needs of inclusion students, lack of time allocated to these students due to the crowded classes. It is possible to say that filling this gap is of critical importance in order to obtain the desired benefit from the inclusive practice.

Recommendations

Based on the findings of the study, the following recommendations were made.

1. According to the results of the study, it is seen that the teachers' beliefs of self-efficacy regarding inclusive education are weak. In this respect, teachers' lack of knowledge, particularly of inclusion, must be resolved by in-service inclusion trainings.
2. According to the results of the study, it is seen that there is a coordination problem among the stakeholders in the inclusion process. Identification of the problems in carrying the legal regulation of this coordination is considered important to find the solution.
3. The gap between the theoretical education and practice, which is an important problem, arises in two forms, according to the results of the study. The first one is the lack of pre-service training on inclusive education (P1 and P3), and the second is the inadequacy of the training or its unsuitability for practice (P2). In this regard, to abolish this barrier, it is important to establish an organic bond between public schools and faculties of education.

Finally, a long-term observation process with broad participation was not planned in this study. Although the teachers state that the situations observed during the study reflect the situation in general, it could have been possible to find good practices of inclusion. In addition, performing workshops about the barriers that cause the teachers to adopt the classical method of inclusion will increase the accumulation of knowledge we created in the present study, and be useful in solving the problems..

Türkçe Sürüm

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin genel sınıf ortamlarında eğitim alması uygulaması (kaynaştırma uygulaması), 1970'li yılların ortalarından 21. yüzyıla kadar olan tarihsel süreç içerisinde önemli ölçüde yaygınlaşmıştır (Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015). Bu durum, araştırmacıları özel gereksinimli bireyleri sınıf ortamına dâhil etmeye yönelik öğretmen inanç ve tutumları ile ilgilenmeye yöneltmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler hakkındaki inançlarını anlamak, onların sınıftaki eylemleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu için önemlidir (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996). Ayrıca, öğretmenler bu inanç sistemlerini öğretim uygulamaları hakkında karar almak için de kullanırlar (Buehl & Beck, 2015). Bu bakımdan öğretmenlerin farklı inanç türlerinin kaynağına inerek, zihin ve eylemlerindeki işleyişi ortaya koymaya çalışmak önemlidir. Çünkü öğretmenlerin inanç doğrultusunda ortaya çıkan eylemleri, kaynaştırma öğrencilerinin başarılı bir şekilde ilerleyebilmelerini etkiler (Kiely et al., 2015).

Kaynaştırma Uygulaması Anlayışının Gelişim Süreci

Özel eğitimin ilk uygulamaları, bireysel engel türüne göre “farklı okul veya sınıfta öğrenim görme” şeklinde ortaya çıkmıştır. Ancak 1970'li yıllarda ortaya çıkan “normalleştirme” ve “en az kısıtlayıcı ortam” ilkeleri yeni bir anlayışa ortam hazırlamış ve bu tarihten itibaren “kaynaştırma eğitimi” uygulamaları kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin öğrenimlerine akranlarıyla birlikte devam etmeleri anlayışı yerleşmeye başlamıştır. İlk dönemlerde kaynaştırma uygulamaları, daha çok genel eğitim sınıflarında fiziksel yerleştirme anlamına gelirken, günümüzde özel gereksinimli bireylerin genel eğitim müfredatına erişmesini de sağlama anlayışı kabul görmektedir (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). Kaynaştırma uygulaması ile ilgili çeşitli tanımlar (Lewis & Doorlag, 1999; Wolfe & Hall, 2003) yapılmış olmasına karşın; burada sözü geçen tanımlarda yer alan öğeleri de kapsayan bir tanıma yer vermek yeterli görülmiştir. Bu tanıma göre kaynaştırma uygulaması; “Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-İftar, 1992, s.45). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları (en az kısıtlayıcı ortamdaki en çok kısıtlayıcı ortama doğru) genel eğitim sınıfları, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları, ayrı özel eğitim okulları, yatılı özel eğitim okulları ve ev/hastane olarak sıralanabilir.

Kaynaştırma uygulaması, tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin yanında sınıftaki diğer öğrencilerin ve sınıf öğretmenin gereksinimlerini karşılayan sistematik ve kapsayıcı uygulamalara dönüşmüştür (Friend & Bursuck, 2012). Bu durum, paydaşların iş birliği içinde uyumlu olarak çalışmalarını ve genel eğitim sınıflarının fiziki yapılarının kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesini gerektirmektedir (Batu, 2005; Kargın, 2006). Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasından elde edeceği akademik ve sosyal kazanımları edinmelerini sağlama bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasını, kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesini, olumlu öğretmen tutum ve davranışlarını, sınıftaki diğer öğrencilerde farklılıklara saygı duygusunu geliştirmeyi ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmasını gerektirir (Wolfe & Hall, 2003; Wood, 2002). Bu çalışmalardan yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarında başarının sağlanabilmesi için en önemli rollerden birinin öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Çünkü öğretmen hem planlayıcı hem uygulayıcı hem de paydaşlar arasındaki iş birliğini koordine ederek öğrenciyle yüz yüze iletişim halinde olan kişidir.

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik İnançları

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançlarını etkileyebilecek pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler; öğretmenin yaşı, öz yeterlik algısı ve mesleki deneyimi, öğretim yapılan sınıfın akademik başarı düzeyi ile okul yönetimi ve destek hizmet personelinin destek düzeyi olarak sıralanabilir (İmrak, 2009; Kırcaali-İftar & Batu 2007; Kiely et al., 2015). Bu bağlamda, öğretmen inançlarının, öğrencilerin gereksinim türüne ve seviyesine, öğretilen konuya, öğretmenin öz yeterliğine veya öğretmenin öğrenmenin doğasına yönelik inançlarına bağlı olarak nasıl değişebileceği ortaya koymak önemli görülmektedir. Scruggs ve Mastropieri (1996), yaptıkları çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin üçte ikisinin, yarı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması fikrini desteklemesine karşın; destekleyen öğretmenlerin sadece üç veya dörtte biri, özel gereksinimli öğrencileri etkili bir şekilde ders sürecine dâhil etmek için yeterli zaman, hazırlık veya kaynaklara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgulardan hareketle, genel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine gerekli hizmeti verme konusunda 20 yıl önce olduğundan daha hazır olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan DeSimone ve Parmer (2006), öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması fikrine olumlu yaklaşımlarına rağmen; uygulama konusunda endişe duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu endişenin kaynakları olarak; engelliliğin türü ve şiddeti (İmrak, 2009; Kırcaali-İftar & Batu, 2007; Scruggs & Mastropieri, 1996), zaman gibi kaynakların kıtlığı, sınıf içi desteğin yetersizliği (Kiely et al., 2015) görülebilir. Bir arada değerlendirildiğinde, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, birçok genel eğitim öğretmenin kaynaştırma uygulaması konusunda olumlu görüşlerini sürdürmelerine karşın, kaynaştırma uygulamasına ilişkin çekinceleri bulunduğu, bu durumun da kaynaştırma uygulamalarından istenilen faydanın sağlanması için bir engel teşkil ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Öğretime ve Kaynaştırma Öğrencisinin Öğrenmesine Yönelik İnançları

Özel eğitim, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak araştırmaya dayalı uygulamaları belirleme ve öğretmenleri bu uygulamaları kullanma ve yetiştirme konusunda önemli bir tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin bu müdahalelerin kabul edilebilirliğine ilişkin inançları, öğretmenlerin araştırma esaslı uygulamaları öğretilerine entegre etmeleri açısından önemli bir husustur (Kiely et al., 2015). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, pragmatik kaygılarla araştırma kanıtlarına dayalı uygulamaları tercih etmediği görülmektedir (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes & Klingner, 2005). Bu açıdan, öğretmenlerin uygulamanın alacağı zaman, öğrenci seviyesine uygunluk ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme düzeyiyle ilgili bilgi sahibi olma gibi konularda aydınlatılması gerekmektedir (Boardman et al., 2005). Bu açıdan, araştırmacıların öğretmenleri kaygı duydukları noktalarda yeterince bilgilendirerek karanlık noktaları aydınlatmaları, araştırmaya dayalı uygulamaların sınıf ortamına getirilmesi açısından önemli olabilmektedir. Böylece kaynaştırma uygulamaları, bilimsel verilere dayalı olarak sistematik bir temele oturtulacak ve uygulamalardan beklenen faydanın sağlanması için önemli bir aşama kat edilmiş olabilecektir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler ve engellilik hakkındaki inançlarının sınıf içi uygulamalardaki etkisi üzerinde durulması gereken bir başka konudur. Genel eğitim öğretmenlerinin engellilik hakkındaki inançları ve bu inançların özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uygulanan sınıf içi pratiklerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, 2004). Bu bakımdan kaynaştırma uygulamalarının amaca uygun olarak yürütülerek istenilen başarıya ulaşması açısından öğretmenlerin inançları ve sınıf uygulamaları üzerinde durmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Jordan ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler hakkındaki inançlarının öğretim uygulamaları ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada ayrıca Patognomonik (tanılayıcı) öğretmenlerin, engelliliğin öğrencinin özünde, değişmez bir niteliği olduğuna, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri iyileştirmek için çok az şey yapabileceklerine; müdahaleci öğretmenlerin ise engellilerin yerleştirme (kaynaştırma uygulaması) ile başarılı bir şekilde eğitilebileceğine ve sınıf öğretmenlerinin öğrencinin öğrenmesini sağlamaktan sorumlu olduğuna inandıklarını ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, araştırmacılar müdahaleci inançları ortaya koyan öğretmenlerin, öğretime, bireysel ve küçük grup tartışmasına ve

akademik odaklı konuşma süresi gibi konulara daha fazla zaman buldukları ve genel olarak bu konularda daha etkili olduklarını ortaya koymuşlardır (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998).

Eğitim reformları, genellikle öğretmenlerin mevcut inanç sistemlerinin bir parçası olmayan yeni ideallere dayandığından öğretmenlere bir eğitim reformu sunulduğunda, öğretmenler önce uyumsuzluk yaşarlar veya kuşkuyla karşı karşıya kalırlar ki bu durum beklenti ve uygulama arasında bir boşluk doğurur (Fives, Lacatena & Gerard, 2015). Ancak, öğretmenler yeterince motive edilirse yeni inançları mevcut inanç sistemlerine entegre ederler (Gregoire, 2003). Bununla birlikte, inanç değişikliği girişimleri dirence neden olabileceğinden öğretmenler yeni bir yönelimde anlaşılamazlar ve yeni bir fikri uygulamak için farkındalık, güven, bilgi ya da beceriden yoksun olabildikleri için direnç gösterebilirler (Rodriguez, 2005). Bu direncin kaynağını, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ile ilgili sorunlarına birincil ve ikincil dereceden engeller kullanarak açıklamaya çalışan Ertmer (2005) konuyu daha sistematik bir temele oturtmuştur. Shevlin, Winter ve Flynn (2013) yaptıkları çalışmada, bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına mesafeli oldukları hatta direnç gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları

Öz yeterlik inancı, kişinin belirli bir bağlamda belirli bir görevi yerine getirme kabiliyeti hakkındaki yargısıdır (Bandura, 1986). Bu açıdan, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, bu öğrencilerin hem genel hem de özel eğitim bağlamlarında eğitime ve farklı öğrencilerle çalışma yetenekleri hakkındaki inançlarına bağlı olduğu düşünülebilir (Kiely et al., 2015). Bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, özel gereksinimli bireylerin öğretimi ile ilgili öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını besleyen kaynakların tespiti ve ihtiyaç duyulan konularda gerekli desteğin sağlanması kaynaştırma uygulamasının başarısı açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını etkileyen bu kaynaklar, şu şekilde sıralanabilir; öğretmenlerin özel eğitim ya da kaynaştırma uygulaması ile ilgili tecrübeleri (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996), öğretimsel yeterlikleri (Brownell & Pajares, 1999), hizmet öncesi aldıkları eğitim (Brownell & Pajares, 1999; Kırcalı-İftar & Batu 2007) ve hizmet içi aldıkları kurslar (McHatton & Parker, 2013; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012). Bu bağlamda, özellikle hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının hem genel hem de özel eğitime yönelik yetkinliklerinin artırılarak genel öğretim yeterlik algılarının yükseltilmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmen yeterliliği daha yüksek olan öğretmenler, kendilerini özel gereksinimli bireylerin öğretimi konusunda daha başarılı görmektedirler (Brownell & Pajares, 1999). Çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesi ve öğretim süreçleri ile ilgili inançlarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Bu açıdan, bu yeterlikler daha ayrıntılı olarak ortaya konularak uygulama süreçlerine yönelik objektif değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi faydalı olacaktır.

Kaynaştırma Uygulamasında Öğretimin Planlanması

Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretim planlaması yaparken hem öğrencinin hem de sınıfın ihtiyaçlarını belirlemeli ve bu ihtiyaçlara dayalı bir öğretim tasarımı gerçekleştirmelidir (İftar, 2012). Böylece olumlu bir sınıf atmosferi yaratılarak kaynaştırma öğrencisinin hem akademik hem de sosyal gelişimi için uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur (İftar, 2012). Bu doğrultuda yapılabilecek düzenlemeler; sınıfın (fiziki yapı, atmosfer), öğretimin (grup, birebir, akran öğretimi vb.), öğretim materyallerinin (çeşitlenmesi, düzenlenmesi vb.) ve öğretim yöntemlerinin (doğrudan, keşfe dayalı, geçici destek sağlama vb.) düzenlenmesi olarak ifade edilebilir (Friend & Bursuck, 2012). Friend ve Bursuck (2012) bu düzenlemeleri; sınıfın taleplerini belirleme, öğrencilerin güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme, öğrencilerin olası başarı alanlarını tespit etme, olası sorun alanlarını araştırma, elde edilen bilgileri farklılaştırılmış öğretimi tasarımı için kullanma, farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve öğrenci gelişimini değerlendirme basamaklarında planlı ve sistematik bir yapıya kavuşturmuşlardır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında hayati öneme sahip bir başka unsurdur. Her kaynaştırma öğrencisi için hazırlanan BEP, bu öğrencilere hangi davranışların nerede, kimler tarafından, nasıl ve ne kadar sürede kazandırılacağını (Eripek, 2012) ayrıntılarıyla ortaya koymalıdır. Bu yol haritası; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini, uzun ve kısa dönemli amaçları, genel eğitime katılma süresini, ihtiyaç duyulan hizmet ve uyarlamaları, davranış müdahale planını, değerlendirme yaklaşımları ve geçiş planı gibi aşamaları içermelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Eripek, 2012).

Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye’deki kaynaştırma uygulamaları, bütünleştirme yoluyla eğitim konusunda başarılı uygulamalara imza atan Finlandiya, çok yönlü ve aşamalı değerlendirme yönüyle ön plana çıkan İngiltere ve en az kısıtlayıcı ortam ve tüm çocukların eğitimi konularında önemli aşamalar kat etmiş olan ABD (Nal & Tüzün, 2011) gibi dünyanın gelişmiş ülkeleri ile yasal mevzuat olarak aynı düzeyde sayılabilir. Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinin, olabildiğince, akranları ile birlikte yürütülmesi 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) hükme bağlanmıştır. Son 10 yıla kadar bu yasal düzenlemeler yeterince hayata geçirilemediğinden kaynaştırma uygulamalarından hedeflenen başarı elde edilememiş ve uygulamada yeterince yaygınlık sağlanamamıştır. Ancak, dokuzuncu kalkınma planıyla (2007-2013) özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına öncelik verilmesi ve okulların mevcut fiziki koşullarının uygun hâle getirilmesi hedefleri (DPT, 2009) doğrultusunda yapılan çalışmalar, uygulamaların yaygınlaşmasına ivme kazandırmıştır. MEB 2010 yılı verilerine göre 2006 yılında ilk ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından faydalanan toplam öğrenci sayısı 54.309 iken, 2009 yılında bu sayı 72.425’e, 2013 yılında ise 161.295’e yükselmiştir (MEB, 2010, 2013). Bu verilerin de net olarak ortaya koyduğu gibi son 10 yılda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması konusunda önemli gelişmeler olduğunu söylenebilir (MEB, 2013). Ancak, başarılı kaynaştırma uygulamaları için gerekli olan; kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı (Kargın, 2004) gibi özel eğitim destek hizmetleri yeteri kadar sağlanamadığından ülkemizde kaynaştırma henüz, özel gereksinimli bireylerin sınıflara daha çok fiziksel olarak yerleştirilmesi anlamı taşımaktadır (Saraç & Çolak, 2012). Bu araştırma verileri bir arada değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararları elde etmek için uygulamaları daha da yaygınlaştırmanın yanında gerekli destek hizmetlerini de sağlayarak uygulamaları nitelikli hale getirmek bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayrıca, akademik çalışmalarla uygulamanın aksayan yönleri ortaya konularak çözüm noktası için öneriler sunulması faydalı olacaktır.

Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma uygulamasının 20. yüzyılın sonundan günümüze her geçen gün yaygınlaşması araştırmacıları sürecin uygulama boyutunda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Günümüzde kabul gören kaynaştırma uygulaması anlayışı, öğrencileri fiziksel olarak yerleştirmenin yeterli olmayacağını kaynaştırma öğrencilerine de gelişim özelliklerine uygun olarak genel eğitim müfredatına erişim olanağı verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1996). Türkiye, son 10 yılda yasal düzenlemelerin yapılması ile birlikte nicel açıdan gelişme olmasına rağmen kaynaştırma uygulaması beklenen niteliğe yeterince ulaşamamıştır. Bu bakımdan, kaynaştırma öğrencilerinin genel sınıf ortamlarındaki ders süreçlerine katılımı için yapılması gerekenleri ve öğretmenlerin bu konudaki inanç ve uygulamalarının neler olduğunu ortaya koymak önemli görülmüştür. Ayrıca, öğretmen inançlarının sınıf içi pratiklere etkisi düşünüldüğünde (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998), kaynaştırma uygulamaları ile ilgili çalışmaların bir boyutunun da öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin konusundaki inanç sistemlerinin ortaya çıkarılması olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu konudaki inançlarının sınıf içi pratiklere yansımalarının ortaya konulması, uygulamadan beklenen faydanın elde edilebilmesi açısından önemli görülmüştür. Yapılan literatür incelemesi sonucu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ve öğretime yönelik inançları ve bu inançların sınıf içi pratiklere yansımalarını ortaya koyacak yeterli araştırma olmadığı (Kiely et al., 2015) tespit edildiğinden bu yönde bir çalışma yapmak anlamlı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine ilişkin inançlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, kaynaştırma uygulamaları sırasında öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları temel problemlere ışık tutarak problemlerin çözümüne katkı sunabilecektir. Bu noktadan hareketle araştırma problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inançları nasıldır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle ilgili inançları nasıldır?
3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inançlarının sınıf içi pratiklere yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine yönelik öğretmen inançlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını gerçek ortamında, duruma odaklanarak derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan araştırma, “durum çalışması” yöntemiyle yürütülmüştür (Yin, 1994). Buna ek olarak, duruma ilişkin verilerin kısa sürede toplanmasına imkân vermesi de durum çalışmasının tercih edilme sebeplerinden biridir (Creswell, 2012). Ayrıca, çalışmada bütüncül olarak ele alınabilecek birden çok durum söz konusu olduğundan durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni (Yin, 2014,) tercih edilmiştir. Katılımcı her bir öğretmen kendi içinde bütüncül bir yaklaşımla ele alındıktan sonra katılımcılar birbiriyle kıyaslanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada birden fazla veri toplama aracından (gözlem ve görüşme) faydalanmıştır. Bu veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler birbirini tamamlayacak, destekleyecek veya açıklayacak şekilde sunulmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'nin batısında yer alan bir ilde çalışan ve sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan üç sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmanın planlama aşamasında kaynaştırma öğrencisi olan beş ortaokul tespit edilerek gerekli izinler alınmış, yapılan ön görüşme sonunda çalışmaya katılmayı kabul eden üç okuldaki öğretmenlerle çalışma planlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı (kasti) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için araştırmaya hız kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda, üç ortaokuldaki öğretmenler içerisinde ders sürecinde gözlem yapılmasını kabul eden ve sınıfındaki kaynaştırma öğrencisi hafif düzey öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş olma şartlarını karşılayan üç öğretmen belirlenmiştir.

Katılımcılar, gönüllülük esası üzerine araştırmaya katılmışlardır. Etik ilkeler ve güvenlik gerekçesiyle her bir katılımcı “Katılımcı 1 (K1), 2, 3...” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların genel özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

K1: K1’in çalıştığı okul, 20 yıllık geçmişi olan, başarılarıyla Bursa’nın önde gelen ortaokullarından biridir. 24 derslik, 70 öğretmen (iki özel eğitim, iki rehber öğretmen), dört yönetici ve 700 öğrenci bulunan kurum ikili (sabahçı-öğlenci) öğretim yapmaktadır. Ayrıca okul orta ve üst düzey sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin yerleştiği bir muhitte bulunmaktadır. Okulun sınıflarındaki teknolojik imkanlar yeterli düzeyde değildir (Etkileşimli tahta, projeksiyon, vb.). Ayrıca, okulun fiziki yapısının da iyileştirilmesi gerekmektedir.

K1’in sınıfında bulunan öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir. Sosyal uyumu iyi olan öğrenci ders içerisinde aktif katılım göstermemekle birlikte dersin akışını bozacak davranışlar da sergilememektedir. K1’in sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi, akranlarıyla birlikte ve ders süreçlerine kolayca katılabileceği bir konumda oturmaktadır. Bu konum, aynı zamanda öğretmenle iletişim kurmasını da kolaylaştırmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılar.

Katılımcılar	Branş	Mesleki Kıdem	Kaynaştırma	Kaynaştırma	Kaynaştırma Öğrencisinin Tanısı
			Uygulamasına Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu	Uygulamasına Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	
K1	Tarih	16	Almamış	Almış	Hafif düzey öğrenme güçlüğü
K2	Sosyal Bilgiler	14	Almamış	Almış	Hafif düzey öğrenme güçlüğü
K3	Sosyal Bilgiler	15	Almamış	Almış	Hafif düzey öğrenme güçlüğü

K2: K2'nin çalıştığı okul, yaklaşık 100 yıllık geçmişli olan, Bursa'nın önde gelen ortaokullarından biridir. 34 derslik, 60 civarı öğretmen (iki özel eğitim, iki rehber öğretmen), üç yönetici ve 1000 öğrenci bulunan kurum ikili (sabahçı-öğlenci) öğretim yapmaktadır. Ayrıca, okul orta düzey sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin yerleştiği bir muhitte bulunmaktadır. Okulun sınıflarındaki teknolojik imkânlar yeterli düzeydedir. Ayrıca, okul birkaç yıl önce yenilenen binasıyla modern fiziki koşullarda eğitim öğretim hizmeti vermektedir.

K2'nin sınıfında bulunan öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir. Zaman zaman sosyal uyum sorunu yaşayan öğrenci, ders içerisinde aktif katılım göstermeye çalışmakla birlikte bazen dersin akışını bozacak davranışlar da sergilemektedir. K2'nin sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi, akranlarıyla birlikte oturmaktadır. Bu oturma düzeni, öğrencinin ders süreçlerine katılım ve öğretmenle iletişim açılarından belli dezavantajları barındırmaktadır. Ayrıca, öğrenci destek eğitimini dersine girmeyen bir öğretmenden almaktadır.

K3: K3'ün çalıştığı okul, 21 yıllık geçmişli olan, başarılarıyla Bursa'nın önde gelen ortaokullarından biridir. 20 derslik, 70 öğretmen (üç rehber öğretmen), dört yönetici ve 700 öğrenci bulunan kurum ikili (sabahçı-öğlenci) öğretim yapmaktadır. Ayrıca, okul orta ve üst düzey sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin yerleştiği bir muhitte bulunmaktadır. Okulun sınıflarındaki teknolojik imkânlar yeterli düzeydedir. Ayrıca okulun fiziki yapısı da eğitim-öğretime uygun yeterlidir.

K3'ün sınıfında bulunan öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir. Sosyal uyumu iyi olan öğrenci ders içerisinde aktif katılım göstermemekle birlikte dersin akışını bozacak davranışlar da sergilememektedir. K3'ün sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi, akranlarıyla birlikte ve ders süreçlerine kolayca katılabileceği bir konumda oturmaktadır. Bu konum aynı zamanda öğretmenle iletişim kurmasını da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrenci dersine girmeyen bir öğretmenden destek eğitimi almaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde, çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme ve gözlem teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada, mevcut durumu olduğu haliyle görmek için öncelikli olarak gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlere gözlemin konusu hakkında genel olarak bilgi verilmiş; ancak gözlemlerde doğrudan kaynaştırma öğrencilerine odaklanıldığından bahsedilmemiştir. Bu sayede, var olan durumun yalın gerçekliğiyle ortaya konulması hedeflenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler ışığında görüşmeler yapılmıştır.

Gözlem: Araştırmada gözlem tekniği, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin inançlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koyarak inanç ve uygulama arasındaki tutarlılığa bakmak amacıyla kullanılmıştır. Yapılandırılmamış pilot gözlemlerden ve literatürden (Patton, 2014) faydalanılarak gözlem protokolü (Ek1) oluşturulmuştur. Oluşturulan protokole uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir. Kullanılan gözlem protokolü; planlama, öğretim süreci ve değerlendirme basamaklarında gözlemlenen davranış ve durumlar olmak üzere üçe ayrılmıştır.

Gözlem, araştırmacının amacını gerçekleştireceği uzunlukta olmalıdır (Patton, 2014). Bu bakımdan gözlemlenen eylem ve uygulamalar, beş hafta boyunca dikkate değer bir değişiklik olmadan tekrar ettiği için gözlem süresi yeterli sayılarak gözleme beşinci haftada son verilmiş ve çalışmanın görüşme aşamasına geçilmiştir.

Görüşme: Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına, kaynaştırma öğrencisinin doğasına, kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesine ve öz yeterlik algısına yönelik derinlemesine veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu 14 sorudan oluşmaktadır. Sorular, literatürden faydalanarak (Sadioğlu, 2011) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, kaynaştırma konusunda uzman bir akademisyen tarafından; açık ve anlaşılır olma, kapsayıcılık ve amaca hizmet etme açılarından değerlendirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı olarak 50-60 dakika aralığında sürmüştür.

Görüşmenin pilot uygulaması ve uzman görüşü sonrasında hazırlanmış sorularda bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; “Kaynaştırma öğrencinizle yaşadığınız öğretime veya davranışa dayalı problemler neler? Bu problemleri nasıl çözüyorsunuz?” sorusu, mutlaka bir problem olmalıymış mesajını taşıdığı için “Kaynaştırma öğrencinizle yaşadığınız öğretime veya davranışa dayalı problem mevcut mu? Mevcutsa bunları nasıl çözüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu süreçlerden sonra son şekli verilen görüşme formu 3 katılımcıya uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için üçgenleme (çeşitlendirme), üye kontrolü, akran değerlendirmesi ve dış denetleyici gibi çeşitli stratejiler izlenebilir (Creswell, 2009). Bunun yanı sıra, çalışmada güvenilirlik sağlamak için çözümlenen verilerin farklı zamanlarda tekrar kontrol edilmesi, kodlama sürecinde kodların tanımlanmasında sapma olmaması için verilerin sürekli olarak karşılaştırılması ve farklı bir araştırmacı tarafından verilerin çapraz kontrolünün sağlanması önemlidir (Gibbs, 2007). Bu nedenle, nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için verilerin tekrar kontrolü ve sürekli karşılaştırması yapılmıştır. Bunu yanı sıra, çözümlenen verilerin çapraz kontrolü farklı bir araştırmacı tarafından yapılarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz süreci ile ilgili bilgi verilmektedir.

Gözlem verilerinin analizi: Araştırma kapsamında gerçekleştirilen gözlemleri değerlendirmek amacıyla “Gözlem Değerlendirme Rubriği” geliştirilmiştir. Bu rubrik, literatürden (Çerezci, 2015; Kurt, 2015) ve araştırmacının gözlem sürecinden yararlanarak kaynaştırma ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Çalışma çerçevesinde geliştirilen rubrik; öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri boyutlarından oluşmaktadır. Öğretme-öğrenme süreci boyutu kendi içinde; katılım sağlama (iki madde), soru sorma (dört madde), etkinlik (üç madde), yöntem-teknik (üç madde) ve iletişim (bir madde) olmak üzere beş alt boyuta ayrılmaktadır. Değerlendirme boyutu ise; bireyselleştirme (iki madde), ölçme araçları (iki madde) ve uyarılma (bir madde) olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır.

Geliştirilen rubrik (Ek 2), öğretim fırsatları oluşturma alt boyutunda on üç, değerlendirme alt boyutunda ise 5 olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Rubrikte bulunan her madde için “0, 1, 2” olmak üzere üç başarı düzeyi belirlenmiş ve bu düzeyler 0 (zayıf), 1 (orta) ve 2 (iyi) olacak şekilde puanlanmıştır. Buna ek olarak, her bir başarı düzeyi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda, rubrikten alınabilecek en fazla puan $2 \times 18 = 36$, en düşük puan ise $0 \times 18 = 0$ olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme rubriğinin performans gösterge ve düzeyleri ile ilgili açıklamalar Ek2’de verilmiştir.

Görüşme verilerinin analizi: Yapılan görüşmeler sırasında alınan kayıtların dökümü yapıldıktan sonra, veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler, kendi içinde anlamlı bölümler oluşturacak şekilde sınıflandırıldıktan sonra anlamca ilişkili olan veriler bir araya getirilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu

kodlar, farklı araştırmacı tarafından da incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda kodlara son şekli verilmiştir. Verilerin kodlama işlemleri sonuçlandıktan sonra kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve son olarak da kategorileri bir bütün halinde kuşatan temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan tam zamanlı kaynaştırma öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan üç sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular; görüşme (Tablo 2) ve gözlem (Tablo 3, 4) sonucunda elde edilen bulgular başlıkları altında verilmiştir.

Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Görüşmeden elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile ilgileri inançları teması altında, kaynaştırma uygulamasına, kaynaştırma öğrencilerine, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenmelerine ve öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki öz yeterliklerine yönelik inançları alt boyutlarında ele alınmıştır. Kodların, hangi katılımcının söylemlerinden oluştuğunun ortaya konulması için kodların karşısına katılımcılar K1, K2, ve K3 şeklinde kısaltılarak belirtilmiştir. Görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamasını faydalı bulup doğal bir hak olarak görmelerine rağmen uygulama boyutunda aksaklıklar ve eksikler olduğu inancını taşıdıkları görülmektedir. Bu konuda K1 düşüncelerini; “...Yaptığımız çok açık ve net söylemek gerekirse günü kurtarmak gibi geliyor. Zira kaynaştırma öğrencilerine çok özel davranıldığı veya onların seviyesine uygun eğitim yapıldığına ben inanmıyorum.” şeklinde ifade ederken, K2 “kaynaştırma, toplumsal hayata uyum sağlama konusunda kaynaştırma öğrencilerine fayda sağlamaktadır.” diyerek kaynaştırma uygulamasını faydalı bulduğunu ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerine ve onların doğalarına yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için en uygun eğitim ortamı olarak genel sınıf ortamını gördükleri anlaşılmaktadır. K3, bu konudaki düşüncelerini “toplumsal uyum açısından kaynaştırmanın çok doğal olduğunu düşünüyorum... Genel sınıf ortamı da tıpkı toplum gibi çok değişik özelliklere sahip bireylerin bir arada bulunduğu bir ortamdır.” şeklinde ifade ederken; K1, bu konudaki düşüncelerini eleştirel bir yaklaşımla;

“Okullarda ben her dönem bu çocuklara karşı direnç gördüm. Sanki bu çocuklar bu toplumun bir parçası değilmiş gibi bu çocuk neden bu sınıfta? Özel eğitim sınıfında olması gerekmiyor mu? gibi tavırlarla karşılaştığım çok zamanlar oldu. Oysa, bu çocuklar da bizim çocuklarımız diğerlerine nasıl yaklaşıyorsak bunlara da öyle yaklaşmalıyız.” şeklinde ifade ederek genel sınıf ve okul ortamının bu öğrenciler için daha uygun olduğu kanaatinin yanı sıra kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştığı olumsuz tutumlara da vurgu yapmıştır.

Tablo 2.
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik İnançları İle İlgili Bulgular.

Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	Uygulamanın;			
	ihmal edildiğine inanılması		K1	K2 K3
Uygulamaya;	faydalı bulunması		K1	K2 K3
	doğal bir hak olarak görülmesi		K1	K2 K3
gerekten önem verilmediğinin düşünülmesi			K1	K2 K3
	direnç gösterildiğine inanılması		K1	K2 -
Kaynaştırma Öğrencilerine ilişkin	Öğrencilerin;		K1	K2 K3
	genel eğitim sınıflarında eğitim alması gerektiğine inanma		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	öğrenebileceklerine inanma		K1	K3
	toplumda kabul görmediklerine inanma		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	ihmal edildiğini düşünme		K1	K2 -
	sıradan görüldüğünü düşünme		K1	K2 -
Öğrencilerine ilişkin	Öğrencilere;		-	K2 K3
	bakış açısının zamanla olumlu yönde değiştiğini düşünme		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	karşı vicdani sorumluluk hissetme		K1	K2 K3
	karşı yapıcı bir iletişim dili tercih edilmesi gerekliliğini düşünme		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	Öğrencilerin;		K1	K2 K3
	öğrenmelerinde derse aktif olarak katılmayı önemli görülme		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	ders süreci planlanırken dikkate alınmasının gerektiğine inanma		K1	K2 K3
	ders sürecine katılmaları için yeterli çaba gösterilmediğinin düşünme		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	akademik değerlendirmelerinin BEP çerçevesinde yapılması gerekliliğine inanma		K1	K2 K3
	akademik öğrenmelerinin destek eğitimi odasına bırakıldığına inanma		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	ders öncesi özel etkinlikler hazırlanmasına ihtiyaç duyma		K1	K2 K3
	ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi gerekliliğine inanma		K1	K2 K3
Öğrencilerine ilişkin	öğrenmelerinde akran öğretiminin faydalı olduğuna inanma		K1	- K3
	akademik ve sosyal gelişimi açısından sosyal bilgiler dersinin gerekli olduğunu düşünme		K1	K2 K3
Kaynaştırma Öğrencilerine ilişkin	Kaynaştırma Öğrencilerine;		K1	K2 K3
	ders ortamında yeterince zaman ayrıldığına inanma		K1	K2 K3
Kaynaştırma Öğrencilerine ilişkin	yeterince söz hakkı verilmediğini düşünme		K1	K2 K3
	yönelik hazırlanan BEP’lerin uygulamasında sorunlar yaşandığına inanma		K1	K2 K3
Kaynaştırma Öğrencilerine ilişkin	BEP hazırlama konusunda yetersizlik hissetme		K1	K2 K3
	Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi sırasında çaresizlik hissi yaşama		K1	K2 K3
Yeterliliğine ilişkin	Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyma		K1	K2 K3
	Kaynaştırma öğrencisi ile ilgili yeterli deneyime sahip olduğunu düşünme		K1	K2 K3
Yeterliliğine ilişkin	Hizmet öncesi yeterli eğitim alınmadığına inanma		K1	K2 K3

Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenmeleri ve öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerinin uygun ortam sağlandığında ve gerekli planlama yapıldığında öğrenebileceklerine inanmalarına karşın bu öğrencilerin uygulama boyutunda ihmal edildiği ve ders süreçlerine dâhil edilmedikleri görülmektedir. K2 bu konudaki düşüncelerini:

“Kaynaştırma öğrencileri için BEP planları yapılır ve dosyaya konuluyor; ama uygulamada çok fazla dikkate alınmıyor... Kaynaştırma öğrencinin sınıfımda olmasından rahatsızlık duymadım... Biliyorum o çocukla özel ilgilenilmesi gerekiyor ama inanın kaynaştırma arada kaynıyor.” şeklinde ifade ederek uygulama boyutundaki aksaklıklara dikkat çekmiştir. Bu konudaki düşüncelerini içtenlikle ifade eden diğer katılımcı olan K1; “Hakikaten bu çocukların seviyesi esas alınarak onlara ayrı özel etkinlikler hazırlanacaksa bütün konulara belli seviyelerde bu çocuklara vermek mümkün olur... Açıkçası kaynaştırma öğrencisini derse katmak için özel bir hazırlığımız olmuyor maalesef. Yaptığımız çok açık ve

net söylemek gerekirse günü kurtarmak gibi geliyor. Zira kaynaştırma öğrencilerine çok özel davranıldığı veya onların seviyesine uygun eğitim yapıldığına ben inanmıyorum bunu çok net söyleyebilirim.” diyerek kaynaştırma öğrencilerinin ders süreçlerinden yeterince faydalanamadıklarına vurgu yapmıştır. Ayrıca, “Sınıflarda gerekli düzenlemeleri de yapmak lazım. “Bu çocukların akademik öğretim boyutu tamamen destek eğitimi odalarına bırakılmış durumda. Uygulamalar bunu işaret ediyor.” diyen K3, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılması gerektiğini ve kaynaştırma öğrencisinin akademik öğretiminin destek odalarına bırakıldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili bulgular incelendiğinde, katılımcıların kendilerini kaynaştırma öğrencilerine yaklaşım, BEP hazırlama ve ortaya çıkan problemleri çözme gibi konularda yetersiz hissettikleri görülmektedir. K3 bu konudaki düşüncelerini: “Üniversite kaynaştırma ile ilgili bir ders almadığımdan mesleğin ilk 5 yılı böyle kaynaştırmanın varlığından haberdar değilim açıkçası. BEP’le tanışmam 10 yıl oldu, ama bu konuda yeterli ihtisasım olmadığı için bu konuyu önemsiz gördüm.”, şeklinde ifade ederken; K1 ise “Özellikle bu çocuklara karşı kendimi çok yetersiz ve çaresiz hissettiğim anlar oldu. Ancak bu konuda gerekli eğitimi almış olsam bu tür problemlerle baş etmenin çeşitli yöntemleri olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade ederek kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur.

Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Ders gözlemi sonucu elde edilen bulgular, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sonuçlar olmak üzere iki başlık altında Tablo 3 ve 4’te verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Ait Bulgular: Öğretme-öğrenme süreçlerine ait gözlem bulguları, katılım sağlama, soru sorma, etkinlik, yöntem-teknik ve iletişim alt boyutlarında değerlendirilerek Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretme-Öğrenme Süreçleri Boyutuna İlişkin Katılımcı Puanları.

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	K1	K2	K3
Öğretme-öğrenme süreçleri	Katılım	Ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışma	0	0	0
		Derse aktif olarak katılma çabası içinde olan kaynaştırma öğrencisine fırsatlar oluşturma	1	1	1
	Soru Sorma	Kaynaştırma öğrencisine sorduğu sorularda uyarlamalar yapma	0	1	2
		Öğrencinin zorlandığı durumlarda ipucu vererek cevaba ulaşmasını sağlama	0	1	2
		Öğrencinin verdiği cevaplara geri bildirim verme	0	1	1
		Soru soran kaynaştırma öğrencisine açıklayıcı dönütler verme	0	0	0
	Etkinlik	BEP’te yer alan kazanımlar doğrultusunda farklılaştırılmış etkinlikler uygulama	0	0	0
		Etkinlik uygulama yönergesi ile kaynaştırma öğrencisini destekleme	0	0	0
		Grup çalışmaları uygulayarak kaynaştırma öğrencisinin grup içerisinde sorumluluk almasını sağlama	0	0	0
	Yöntem-Teknik	Akran öğretiminden faydalanma	0	0	0
		Soru ve yönlendirmelerle bilgiye keşif yoluyla ulaşmasını sağlama	0	0	2
	İletişim	Ders sürecinde öğrenciye geçici destek sağlama	0	0	0
		Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim fırsatları oluşturma	1	1	1
	Toplam			2	5

* En yüksek puan:26

Tablo 3'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, katılım sağlama alt boyutunda iyi düzeyde olan bir katılımcı çıkmamıştır. Orta düzeyde bulunan üç katılımcı da derse katılım için çaba gösteren öğrenciyi nadiren fırsat sunmuş olmalarına rağmen ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışmak için bir çaba göstermemişlerdir.

Katılımcıların soru sorma alt boyutu ile ilgili puanları değerlendirildiğinde, sadece K3'ün iyi düzeyde puan aldığı görülmektedir. K3, sorduğu soruları olabildiğince somutlaştırarak ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek sormuştur. Örneğin paranın icadı ve günlük hayatımıza etkisi konusunda kaynaştırma öğrencisine; "Günlük yaşamında para kullanıyor musun? Nereelerde kullanıyorsun? Para olmasaydı ne olurdu?" gibi yönlendirici sorularla öğrencinin bilgiye ulaşmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, yönlendirici ipuçları da kullanarak öğrencinin cevaba ulaşmasına yardımcı olmuştur. Bu alt boyutta orta düzeyde bulunan K2, öğrencinin cevaplarını geliştirmeyecek tarzda kısa dönütler vermiştir. Zayıf düzeyde bulunana K1 ise öğrenci cevaplarına herhangi bir dönüt vermemiştir.

Etkinlik alt boyutunda, üç katılımcının da zayıf seviyede olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf içi etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerini dikkate almadığı gözlenmiştir. Uygulanan etkinlikler sınıftaki diğer öğrencilerin seviyeleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak ortalama öğrenci düzeyinde hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerde uygulama yönergelerine hiç yer verilmemiştir.

Katılımcıların yöntem-teknik alt boyutunda da zayıf bir seviyede oldukları görülmektedir. Katılımcıların genel olarak toplu öğretim anlayışıyla hareket ettikleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım sergilemedikleri görülmüştür. Sadece K3'ün, nadiren de olsa keşfedici anlayışla hareket ederek öğrencinin bilgiyi keşfederek öğrenmesine ortam hazırlamaya çalıştığı gözlenmiştir.

İletişim alt boyutunda, her üç katılımcının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar ve kaynaştırma öğrencileri arasında çok az iletişim kurulmuş ve bu iletişim daha çok ders dışı konularla sınırlı kalmıştır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisiyle akademik iletişim kurulup sürdürülme durumu ise çok nadiren gerçekleşmiştir.

Değerlendirme Sürçlerine Ait Bulgular

Değerlendirme boyutuna ait bulgular, BEP, ölçme araçları ve uyarılma alt boyutlarında Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Değerlendirme Süreçleri Alt Boyutuna İlişkin Katılımcı Puanları.

	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	K ₁	K ₂	K ₃
Değerlendirme	Bireyselleştirme	Değerlendirmeyi BEP'de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapma	0	0	0
		Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelere planlı olarak kaynaştırma öğrencisini de dâhil etme	0	0	0
	Ölçme Araçları	Öğrencinin ödevlerini inceleyerek dönütler verme	0	1	0
		Kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri değerlendirme	0	0	0
Uyarılma	Yazılı yoklama sınavlarında soru sayısı, seviyesi, türü ve sınav süresi gibi konularda uyarlamalar yapma	2	2	2	
Toplam			2	3	2

* En yüksek puan:10

Tablo 4'te görüldüğü üzere bireyselleştirme alt boyutunda zayıf düzeyde bulunan katılımcılar, değerlendirmeyi BEP'de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapmamışlardır. Ayrıca, ders sürecinde yapılan değerlendirmeler kaynaştırma öğrencisinin seviyesinin üzerinde olduğu için öğrencinin değerlendirme süreçlerine aktif katılımı mümkün olmamıştır.

Ölçme araçları alt boyutunda K1 ve K3'ün öğrencilerin ödevlerini inceleyerek yapıcı dönütler verme açısından zayıf durumda oldukları görülmektedir. Bu açıdan orta düzeyde bulunan K2, kaynaştırma öğrencisinin ödevlerini incelemiş ancak açıklayıcı dönütler vermemiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin

oluşturduğu performans görevi veya araştırmaya dayalı tablo oluşturma gibi ürünlerin değerlendirilmesinde katılımcılar, zayıf düzeyde bulunmaktadır. Gözlem sürecinde katılımcılar öğrenciden herhangi bir ürün oluşturmalarını istememişlerdir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri bir arada topladıkları ürün dosyaları da bulunmamaktadır.

Katılımcılar, uyarılama alt boyutunda iyi düzeyde bulunmaktadırlar. Katılımcılar yazılı yoklama sınavı hazırlarken, kazanımlar doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun sorular hazırlamış veya aynı sorularda gerekli uyarlamalar yapmışlardır. Bu uyarılama daha çok soru sayısı, çeşidi veya türünde yapılmıştır. Örneğin; K1 kaynaştırma öğrencisine diğer arkadaşlarına verdiği sorulardan farklı olarak çoktan seçmeli, boşluk doldurma veya doğru yanlış tarzında düzenleyerek öğrenci seviyesine göre uyarlamalar yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Tartışma

Katılımcılar, kaynaştırma uygulamasının öğrencilerin toplumsal uyumu ve akademik öğrenmeleri açılarından faydalı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, katılımcılar kaynaştırma uygulamasını doğal bir hak olarak görmelerine rağmen genel sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerine gereken önemin verilemediğini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle katılımcıların düşünce ve inanç olarak modern çağın gereklerini yakalamalarına karşın yapılan uygulamalara yönelik gözlem bulgularına bakıldığında eski dönem kaynaştırma anlayışından kurtulamadıkları görülmektedir. Bu anlayış, kaynaştırmayı öğrencilerin genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibaret gören; kaynaştırma öğrencilerine genel eğitim müfredatına erişim fırsatı tanımayan bir anlayıştır (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). Bu durumu anlamak için “İstemek ve inanmak önemli ama yeterli değil. Öğretmenlerin kaynaştırma öğretimi konusundaki yeterliklerinin artırılması ve bu konuda isteklendirilmesi gerekiyor.” diyen K1’in sözlerini dikkate almak faydalı olacaktır. Ayrıca, kaynaştırmanın uygulama boyutunda öğretmene çeşitli ek yükler getirmesi (Scruggs & Mastropieri, 2011) de bu durumun bir başka nedeni olabilir.

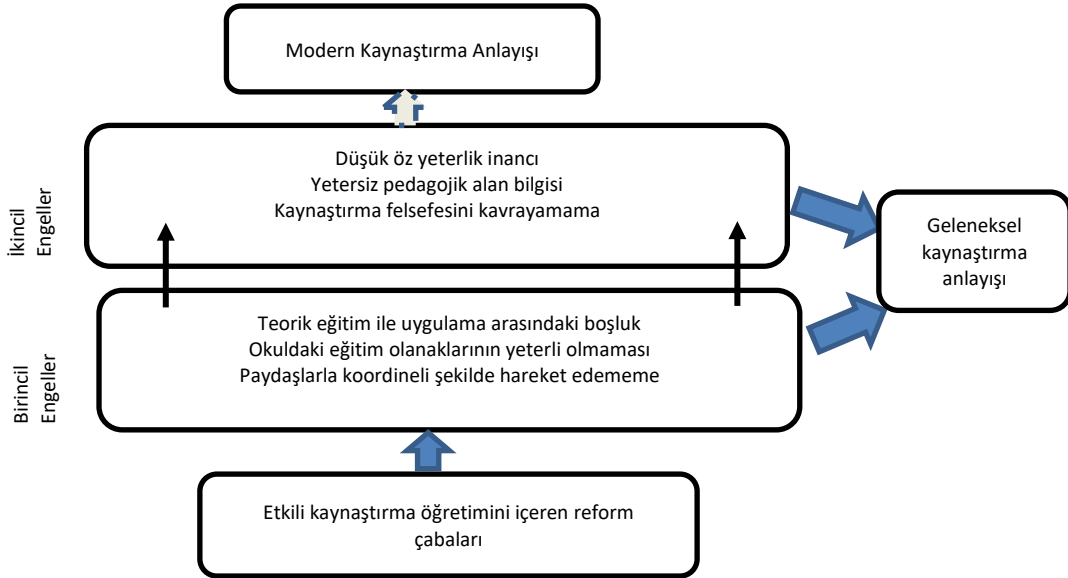
Kaynaştırma Öğrencilerinin Doğasına Yönelik Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler kaynaştırma öğrencileri için en uygun eğitim ortamı olarak genel sınıf ortamını görmektedirler. Ayrıca, gerekli koşullar sağlandığında bu bireylerin de öğrenebilecekleri inancını taşımaktadırlar. Buna karşın, yapılan sınıf içi gözlemlerde bu düşünce ve inançların uygulama alanı bulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler bu öğrencileri ihmal ettiklerinden dolayı vicdani sorumluluk duyduklarını da belirtmişlerdir. Ancak, bu iyi duygu, düşünce ve dilekler tek başına kaynaştırma öğrencilerini içinde buldukları durumdan daha iyi bir noktaya getirmek için yeterli görülmemektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin inanç ve düşüncelerinde “müdahaleci (interventionist)” bir felsefeye sahip olduklarını ifade etmelerine rağmen, uygulamaları “tanılayıcı (pathognomonic)” anlayışı yansıtmaktadır. Bu durum öğretmenlerinin inançları, özellikle engellilik hakkındaki inançları ve bu inançların kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde uyguladığı sınıf içi pratiklerle ilişkili olduğu (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, 2004) bulgusuyla da çelişmektedir. Bu açıdan, öğrencilerin öğrenmesini iyileştirecek uygulamalar ortaya çıkarmak ve öğretmenleri bu uygulamaları kullanmak konusunda yetiştirmek gerekmektedir (Kiely et al., 2015). Ancak bu şekilde, mevcut çelişkilerin kaynağını belirleyip çözüm bulmak mümkün olacaktır.

Kaynaştırma Öğrencisine ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin dersin planlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçlerinde yeterince dikkate alınmadığından derse aktif olarak katılma fırsatı bulamadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, BEP’lerin öğrencilerin mevcut durumları dikkate alınmadan hazır olarak paylaşılan ortamlardan indirilip mevcut haliyle kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak, kaynaştırma öğrencisinin ders süreçlerinde fiziksel olarak bulunmanın ötesine geçemediği söylenebilir. Ayrıca gözlem süresince, öğretmenlerin dersin kazanımları doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisine yönelik planlı bir

eylemi de olmamıştır. Uygulamadaki mevcut durum böyleyken derse aktif katılımı önemseyen, planlamada kaynaştırma öğrencilerine de yer verilmesi gerektiğine inanan ve bu öğrenciler için özel etkinlikler hazırlanması gerektiğini ifade eden katılımcılar, ideal bir kaynaştırma uygulamasının gereklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretimin doğası ve öğrencilerin yetenekleri hakkındaki inançlarının, ders içi pratiklerini etkilediğini gösteren araştırmaların (Berry , 2006; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010) sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir. Bu boşluk, katılımcıların belli sebeplerle inanç ve düşüncelerini gizlemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi inanç ve düşüncelerini uygulamaya dönüştürecek öz yeterliğe sahip olmamalarından da kaynaklanabilir. Şekil 4, bu boşluğun nedenlerini ortaya koymak amacıyla araştırma sonuçları ve literatürdeki çalışmalardan (Ertmer, 2005; Kılınç, 2017) yararlanarak oluşturulmuştur. Ertmer (2005), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu önündeki engelleri birincil ve ikincil dereceden engeller olarak sınıflamaktadır. Kılınç (2017), direnç modelinde birincil engelleri yapısal ve çevresel, ikincil engelleri ise kişisel engeller olarak ortaya koyarak bu engellerin ortadan kaldırılması ile sosyo-bilimsel konuların (SSI) öğretiminde diyolojik öğretime karşı direncin de ortadan kalkmasının kolaylaşacağını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da öğretmenleri klasik kaynaştırma anlayışına iten birincil ve ikincil engeller olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya koyduğumuz bu model kaynaştırmadaki mevcut durumu ortaya koyarak modern kaynaştırma anlayışı önündeki engellerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Araştırmada elde edilen sonuçlar, bu model çerçevesinde değerlendirilerek tartışılmıştır.



Şekil 4. Öğretmenlerin mevcut kaynaştırma anlayışını ortaya koyan model.

Teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk, birincil engellerden ilki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boşluk, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi hizmet öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik bir eğitim almamak (K1 ve K3), ikincisi ise alınan eğitimin yetersiz kalması veya uygulamaya dönük olmamasıdır (K2). Bu bakımdan, bu engelin kaldırılması için devlet okulları ile eğitim fakülteleri arasında organik bir bağ kurulması önemlidir (Gaudelli & Ousley, 2009). Bu sayede, mesleğe yeni başlayan öğretmen çalışma yaşamına daha kolay adapte olacak ve teorik eğitim ile gerçek yaşam arasındaki uyumsuzluk kaynaklı bir geçeklik şoku yaşamayacaktır (Farrell, 2003; Veenman, 1984).

Okuldaki eğitim olanaklarının yeterli olmaması, birincil engellerden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirezen ve Akhan (2016) da sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve ihtiyaç duyulan materyallere ulaşamamanın kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu olanakların iyileştirilmesi kaynaştırma uygulamalarının işlevsel bir yapıya kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Paydaşlarla koordineli şekilde hareket edememe, bir başka birincil engel olarak görülmektedir. Bu paydaşlar; rehberlik araştırma merkezleri, okul yönetimi, öğretmen, öğrenci velileri olarak sıralanabilir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları birçok paydaşın koordineli çabasını gerektirmektedir (Sart, Ala, Yazlık & Kantaş-Yılmaz 2004). Bu açıdan, bu koordinasyonun sağlanıp sürecin takibini yapmak engelin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır (İlk, 2014). Bu koordinasyonu işleyişini düzenleyen yasal mevzuatın uygulamaya geçirilmesinde yaşanan sorunların tespiti çözüm için önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin düşük öz yeterlik inancı ve yetersiz pedagojik alan bilgisi, ikincil engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili görüşme bulguları, katılımcıların kendilerini kaynaştırma öğrencilerine yaklaşım, BEP hazırlama, bireysel etkinlik tasarlayıp uygulama ve ortaya çıkan problemleri çözme gibi konularda yetersiz hissettiklerinden kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum daha önce yapılan birçok araştırma sonucuyla (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Soodak, Podell & Lehman, 1998; İlk, 2014; Demirezen & Akhan, 2016) da uygunluk göstermektedir. Ancak katılımcılara görüşmede gözlem sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sorulduğunda işlevsel öneriler getirebilmişlerdir. Bu durum aslında öğretmenlerin bu konuda yüksek bir farkındalık düzeylerinin ve deneyimlerinin olduğunu ancak düşünce ve inançlarını eyleme dönüştürme konusunda harekete geçiricilere ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını besleyen kaynakların tespiti ve ihtiyaç duyulan konularda gerekli desteğin sağlanması kaynaştırma uygulamasının başarısı açısından önem arz etmektedir.

Kaynaştırma uygulamasının felsefesini kavrayamama, ikincil engellerden sonuncusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok öğretmen, kaynaştırma anlayışının faydalı bir uygulama olduğunu ifade etmesine karşın; esasında kaynaştırmanın uygulanabilir bir yaklaşım olmadığı yönünde inanç ve algılar tespit edilmiştir (Lalvani, 2012). Bu yaklaşım öğretmenlerin modern kaynaştırma anlayışına ulaşmaları önündeki önemli bir sorunu ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de kaynaştırma uygulamasının faydalı bulmakla birlikte uygulama boyutunda kaynaştırma uygulamasının fiziksel bulunmanın ötesine geçemediği görülmüştür.

Genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin, çağımızın kaynaştırma felsefesine uygun olarak, kaynaştırmada öğrencinin fiziksel yerleştirmenin ötesinde akademik amaçlar güdülmesi gerektiği inancını taşıdıkları görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin, gerekli koşullar sağlandığında, her konuyu gelişim özelliklerine bağlı olarak belli bir seviyede öğrenebileceği anlayışı da yerleşmiş durumdadır. Düşünce, inanç ve fikir bağlamında ideal olan bu olumlu yaklaşımlara rağmen uygulama boyutu olan ders süreçlerinde bu öğrencilerin katılımcıların deyişiyle “ihmal” edildiğini söylemek yanlış olmaz. Yapılan ders içi gözlemlerde de öğretmenin dersin kazanımları doğrultusunda, özel öğrenciye yönelik planlı bir eylemine rastlanılmaması bu durumu destekler niteliktedir. İnanç ve uygulama arasında; öğretmen öz yeterliğinin düşük olması, denetim eksikliği, ders ortamlarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik ihtiyaçları tam olarak karşılayamaması ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı bu öğrencilere yeterli zaman ayrılamaması gibi nedenlerle büyük bir boşluk olduğu açıktır. Bu boşluğun doldurulmasının kaynaştırma uygulamasından beklenen faydayı elde etmek için kritik öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Öneriler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma öğretimi ile ilgili öz yeterlik inançlarının zayıf olduğu görülmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin özellikle kaynaştırmaya yönelik bilgi eksiklerinin hizmetiçi eğitimlerle giderilmesi gerekmektedir.

2. Çalışma sonuçlarına göre kaynaştırma uygulamasında paydaşlar arasında koordinasyon sorunu olduğu görülmektedir. Bu koordinasyonun sağlanması için var olan yasal mevzuatın uygulamaya geçirilmesinde yaşanan sorunların tespiti sorunun çözümü açısından önem arz etmektedir.
3. Önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi hizmet öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik bir eğitim almamak (K1 ve K3), ikincisi ise alınan eğitimin yetersiz kalması veya uygulamaya dönük olmaması (K2). Bu bakımdan, bu engelin kaldırılması için devlet okulları ile eğitim fakülteleri arasında doğrudan bir bağ kurulması önemlidir.

Son olarak, bu çalışmada uzun geniş katılımlı bir gözlem süreci planlanmamıştır. Her ne kadar öğretmenler gözlemde ortaya çıkan durumların geneli yansıttığını söyleseler de kaynaştırmaya yönelik iyi uygulamalara rastlamak mümkün olabilirdi. Ayrıca öğretmenlerin klasik kaynaştırma anlayışını benimsemelerine sebep olan engeller üzerine uygulamalı çalışmalar yapmak mevcut araştırmamızda ürettiğimiz bilgi birikimini artıracak ve sorunları çözüme noktasında faydalı olacaktır.

References

- Berry, R. A. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 39*(1), 11–24.
- Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *Journal of Special Education, 39*(3), 168.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York, NY, US: Macmillan Library Reference USA; London, England: Prentice Hall International.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education, 22*(3), 154–64.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Eds.), *Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special Education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 1206-1223.
- DeSimone, J. & Parmar, R. S. (2006). *Issues and challenges for middle school mathematics teachers in inclusion classrooms*. *School Science and Mathematics, 106*(8), 338-346.
- DPT. (2009). *Dokuzuncu kalkınma planı*. Retrieved August 25, 2018, from www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf.

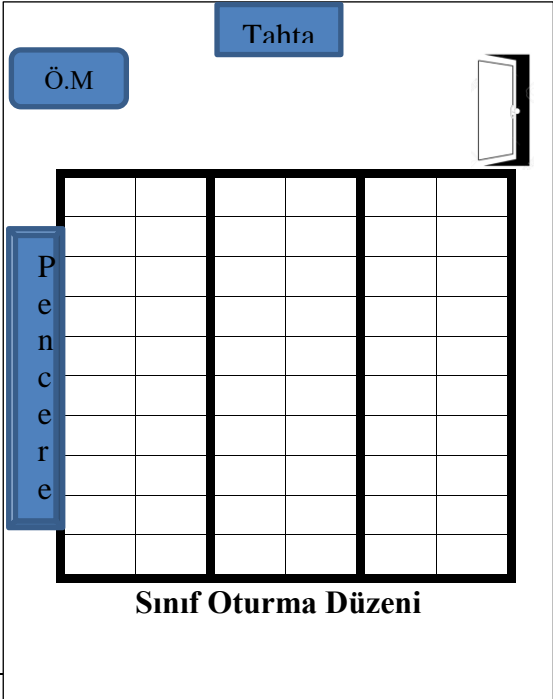
- Eripek, S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. In Süleyman Eripek (Ed), İlköğretimde kaynaştırma (pp. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Farrell, T.S.C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- Fives, H. & Gill, M. G. (Eds) (2015). *The international handbook of research on teachers'beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Friend, M. & Bursuck, W.B. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2012). *Including Students with Special Needs*.Baston, MA: A Pearson Education Company.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 931–939.
- Gibbs, R.G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publication Inc.
- İftar, E. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. In Süleyman Eripek (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma* (pp.65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İlk, G. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher—student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33–52.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1–14.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2), 25–46.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(2), 259–266.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. In A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Eds). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Kilinc, A., Demiral, U., & Kartal, T. (2017). Resistance to dialogic discourse in ssi teaching: the effects of an argumentation-based workshop, teaching practicum, and induction on a preservice science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(6), 764–789.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. & Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kiely M., Brownell, M. Lauterbach, A. & Benedict A, (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. H. Fives & M. Gregoire (Eds). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 475-491). New York, NY: Routledge.

- Kurt, M. (2015). *Kaynaştırma sınıfı Öğretmenlerine fen ve teknoloji derslerinde sunulan davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin öğretim davranışları üzerindeki etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28(1), 14-27.
- Lewis, BR & Doorlag, DH. (1987). *Teaching Special Students in the Mainstream*. Toronto: Merrill Publishing Company
- M.E.B. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Retrieved August 26, 2017, from http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=ogretim_programlari
- M.E.B. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*.
- M.E.B. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- McHatton, A. & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli eğitim istatistikleri 2012-2013*. Retrieved August 26, 2017, from http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152.
- Nal, A. & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler*. Mega Basım.
- Öncül, N. & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Trans. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: PegemA.
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3). 1743-1765.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık Ö. & Kantaş-Yılmaz F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Shevlin, M., Winter & E., Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in their public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sorrells, A.M., Rieth, H. J. & Sindelar, P. T. (2004). *Critical issues in special education: Access, diversity and accountability*. Boston, MA: Pearson.
- Stanovich, P. J. (1994). *Teachers' sense of efficacy, beliefs about practice and teaching behaviors as predictors of effective inclusion of exceptional and at risk students*. Unpublished doctorate dissertation, University of Toronto. Toronto.

- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98(3), 221–238.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75–81.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wolfe, P. S. & Hall, T. E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35, 56-61.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting Instruction to accommodate students in inclusive settings*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (1994), *Case Study Research: Design and Method*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ekler

Ek 1. Gözlem Protokolü

Gözlem Protokolü 1 (21.02.2017)	
Konu:	Gözlem Süresi:
Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar
Genel değerlendirme:	

Ek 2. Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Rubriği Performans Düzeyleri

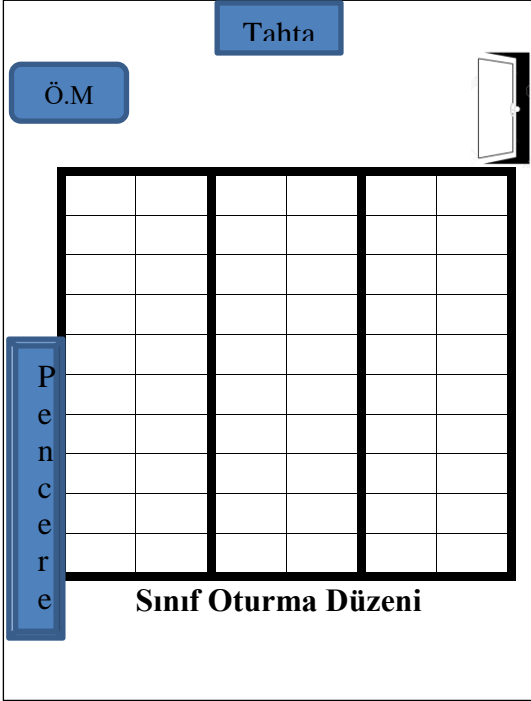
Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
Öğretme-öğrenme süreçleri	Katılım Sağlama	Ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışma	Öğrencinin derse katılımını sağlamak için herhangi bir şey yapmaz.	Öğrencinin isteksizliğinin farkına varır ve dersle ilgilenmesi konusunda sözel uyarılarda bulunur.	Öğrenciye bir soru sorarak veya konuyu okutarak derse aktif katılımını sağlamaya çalışır.
		Derse aktif olarak katılma çabası içinde olan kaynaştırma öğrencisine fırsatlar oluşturma	Derse katılım çabalarını görmezden gelir.	Öğrencinin ısrarı üzerine nadiren öğrenciye söz hakkı veya sorumluluk verir.	Öğrenci katılımının önemini farkında olarak derse katılım çabalarını uygun katılım olanakları sunarak destekler. Bir soruya cevap verme, bir görevi gerçekleştirmesini isteme vb.
	Soru Sorma	Kaynaştırma öğrencisine sorduğu sorularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarlama yapmaz.	Soruyu belirsiz ve gereksiz ifadeleri azaltarak sorar.	Soruyu BEP’i dikkate alarak somutlaştırarak ve günlük yaşamla ilişkilendirerek sorar.
		Öğrencinin zorlandığı durumlarda ipucu vererek cevaba ulaşmasını sağlama	Destekleyici ipuçları vermez.	Yetersiz veya uygun olmayan ipuçları verir.	Öğrencinin cevaba ulaşmasını sağlayıcı yönlendirici ipuçları verir. Örneğin “Parayı günlük yaşantıda nerelerde kullanıyorsun?”
		Öğrencinin verdiği cevaplara geri bildirim verme	Herhangi bir geri bildirim vermez.	Öğrencinin cevabına kısa dönütler verir. Dönütler öğrencinin cevaplarını geliştirmeye yöneltmez.	Öğrenci cevabı üzerinde yoğunlaşır. Sürece yönelik sorular sorarak öğrencinin cevabını daha geniş ve net olarak ortaya koymasına rehberlik eder.
		Soru soran kaynaştırma öğrencisine açıklayıcı dönütler verme	Öğrencinin sorduğu soruyu geçiştirir.	Soruya evet veya hayır gibi kısa cevaplar verir.	Öğrencinin sorusuna öğrenci seviyesine uygun açıklayıcı cevaplar verir.
	Etkinlik	BEP’te yer alan kazanımlar doğrultusunda	Etkinliklerde bir farklılaştırma	Akranlarıyla aynı etkinlikleri verir ancak belli	BEP çerçevesinde farklılaştırılmış etkinlikler tasarlar

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)	
		farklılaştırılmış etkinlikler uygulama	yapmaz.	kısımları isterse yapmayabileceğini belirtir.	ve uygulama konusunda öğrenciye destek sağlar.	
		Etkinlik uygulama yönergesi ile kaynaştırma öğrencisini destekleme	Uygulama yönergesi yok.	Hazırlanmış yönerge belirsiz ve gerekli açıklamaları içermiyor.	Etkinlikte kaynaştırma öğrencisine kılavuzluk edecek anlaşılır bir yönerge bulunmaktadır.	
		Grup çalışmaları uygulayarak kaynaştırma öğrencisinin grup içerisinde sorumluluk almasını sağlama	Grup çalışmasına yönelik etkinlik geliştirilmedi.	Grup ile yapılan etkinliklerde kaynaştırma öğrencisi bir görev üstlenmedi.	Kaynaştırma öğrencisinin etkinlikte gerçekleştirebileceği görevler alması sağlandı.	
	Yöntem- Teknik	Akran öğretiminden faydalanma	Akran öğretime başvurulmadı.	Yanındaki arkadaşına kaynaştırma öğrencisine yardımcı olması ile ilgili telkinlerde bulundu.	Sınıf arkadaşından kaynaştırma öğrencisine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yardımcı olması istendi ve süreç takip edildi.	
		Soru ve yönlendirmelerle bilgiye keşif yoluyla ulaşmasını sağlama	Bilgiye ulaşma fırsatı verilmedi.	Eksik kalan cevaplar öğretmen veya diğer arkadaşları tarafından tamamlandı.	Sürece yönelik sorular ve yönlendirmelerle öğrencinin bilgiyi keşfetmesine fırsat oluşturuldu.	
		Ders sürecinde öğrenciye geçici destek sağlama	Hiçbir destek sağlanmadı.	Sağlanan destek yetersiz kaldı ve öğrenciye bağımsız hareket etme konusunda yeterince faydalı olmadı.	Sağlanan destek öğrenciye yardımcı olmanın yanı sıra öğrencinin derse motive olmasını sağladı.	
	İletişim	Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim fırsatları oluşturma	İletişim kurmak için bir çaba göstermedi.	Öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim daha çok ders dışı konularla ve sınırlı kaldı. Örneğin; "Pencereyi açabilir misin?"	Süreç boyu kaynaştırma öğrencisini de dikkate alan konu dışı ve akademik iletişim ve etkileşim fırsatları sunuldu.	
	Değerlendirme	BEP	Değerlendirmeyi BEP'de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapma	Kaynaştırma öğrencisi ders içi değerlendirme	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP'de belirlenen	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP çerçevesinde ve

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
			süreçlerine dahil edilmedi.	kazanımların bir kısmını kapsıyor.	sürece yönelik kazanımları kapsayan ve kaynaştırma öğrencisini de sürece katan bir tarzda yapıyor.
		Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelere planlı olarak kaynaştırma öğrencisini de dahil etme	Öğrenci dahil edilmedi.	Öğrenci değerlendirmeye dahil edildi ancak değerlendirme sonuca odaklı yapıldı.	Belli aralıklarla öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri belirlenmeye çalışıldı. Kaynaştırma öğrencisi de bu süreçlerde dikkate alınarak seviyesine uygun sorular soruldu.
	Ölçme Araçları	Öğrencinin ödevlerini inceleyerek dönütler verme	Ödevlerini incelemeydi.	Ödevlerini inceledi ancak açıklayıcı dönütler vermedi.	Ödevleri inceledi. Açıklayıcı dönütler vererek öğrenmeyi pekiştirdi. Ayrıca öğrencinin bağımsız araştırma yapmasına katkı sağladı.
		Kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri değerlendirme	Öğrenciden herhangi bir ürün oluşturmasını istemedi.	Öğrenciyi ürün oluşturma konusunda ödevlendirdi; ancak takibini yapmadı.	Öğrenciye verdiği yönergeyle ürünün oluşturulması konusunda rehberlik etti ve ürünü portfolyo dosyasına koydu.
	Uyarlama	Yazılı yoklama sınavlarında soru sayısı, seviyesi, türü ve sınav süresi gibi konularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarlama yapmadan akranlarına verdiği soruların aynısını verdi.	Sınav kağıdını olduğu gibi verdi ancak belli sorulardan muaf tuttu.	BEP çerçevesinde belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun sorular hazırladı veya aynı sorularda gerekli uyarlamalar yaptı.

Appendix/Ekler

Ek 1. Gözlem Protokolü

Gözlem Protokolü 1 (21.02.2017)	
Konu: Gözlem Süresi:	
Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar
Genel değerlendirme:	

Ek 2. Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Rubriği Performans Düzeyleri

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
Öğretme-öğrenme süreçleri	Katılım Sağlama	Ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışma	Öğrencinin derse katılımını sağlamak için herhangi bir şey yapmaz.	Öğrencinin isteksizliğinin farkına varır ve dersle ilgilenmesi konusunda sözel uyarılarda bulunur.	Öğrenciyi bir soru sorarak veya konuyu okutarak derse aktif katılımını sağlamaya çalışır.
		Derse aktif olarak katılma çabası içinde olan kaynaştırma öğrencisine fırsatlar oluşturma	Derse katılım çabalarını görmezden gelir.	Öğrencinin ısrarı üzerine nadiren öğrenciyi söz hakkı veya sorumluluk verir.	Öğrenci katılımının önemini farkında olarak derse katılım çabalarını uygun katılım olanakları sunarak destekler. Bir soruya cevap verme, bir görevi gerçekleştirmesini isteme vb.
	Soru Sorma	Kaynaştırma öğrencisine sorduğu sorularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarlama yapmaz.	Soruyu belirsiz ve gereksiz ifadeleri azaltarak sorar.	Soruyu BEP’i dikkate alarak somutlaştırarak ve günlük yaşamla ilişkilendirerek sorar.
		Öğrencinin zorlandığı durumlarda ipucu vererek cevaba ulaşmasını sağlama	Destekleyici ipuçları vermez.	Yetersiz veya uygun olmayan ipuçları verir.	Öğrencinin cevaba ulaşmasını sağlayıcı yönlendirici ipuçları verir. Örneğin “Parayı günlük yaşantıda nerelerde kullanıyorsun?”
		Öğrencinin verdiği cevaplara geri bildirim verme	Herhangi bir geri bildirim vermez.	Öğrencinin cevabına kısa dönütler verir. Dönütler öğrencinin cevaplarını geliştirmeye yöneltmez.	Öğrenci cevabı üzerinde yoğunlaşır. Sürece yönelik sorular sorarak öğrencinin cevabını daha geniş ve net olarak ortaya koymasına rehberlik eder.
		Soru soran kaynaştırma öğrencisine açıklayıcı dönütler verme	Öğrencinin sorduğu soruyu geçiştirir.	Soruya evet veya hayır gibi kısa cevaplar verir.	Öğrencinin sorusuna öğrenci seviyesine uygun açıklayıcı cevaplar verir.
	Etkinlik	BEP’te yer alan kazanımlar doğrultusunda farklılaştırılmış etkinlikler uygulama	Etkinliklerde bir farklılaştırma yapmaz.	Akranlarıyla aynı etkinlikleri verir ancak belli kısımları isterse yapmayabileceğini belirtir.	BEP çerçevesinde farklılaştırılmış etkinlikler tasarlar ve uygulama konusunda öğrenciyi destek sağlar.
		Etkinlik uygulama yönergesi ile kaynaştırma öğrencisini destekleme	Uygulama yönergesi yok.	Hazırlanmış yönerge belirsiz ve gerekli açıklamaları içermiyor.	Etkinlikte kaynaştırma öğrencisine kılavuzluk edecek anlaşılır bir yönerge bulunmaktadır.
		Grup çalışmaları uygulayarak kaynaştırma öğrencisinin grup içerisinde sorumluluk almasını sağlama	Grup çalışmasına yönelik etkinlik geliştirilmedi.	Grup ile yapılan etkinliklerde kaynaştırma öğrencisi bir görev üstlenmedi.	Kaynaştırma öğrencisinin etkinlikte gerçekleştirebileceği görevler alması sağlandı.
	Yöntem-Teknik	Akran öğretiminden faydalanma	Akran öğretimine başvurulmadı.	Yanındaki arkadaşına kaynaştırma öğrencisine yardımcı olması ile ilgili telkinlerde bulundu.	Sınıf arkadaşından kaynaştırma öğrencisine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yardımcı olması istendi ve süreç takip edildi.
		Soru ve yönlendirmelerle bilgiye keşif yoluyla ulaşmasını sağlama	Bilgiye ulaşma fırsatı verilmedi.	Eksik kalan cevaplar öğretmen veya diğer arkadaşları tarafından tamamlandı.	Sürece yönelik sorular ve yönlendirmelerle öğrencinin bilgiyi keşfetmesine fırsat oluşturuldu.
		Ders sürecinde öğrenciyi geçici destek sağlama	Hiçbir destek sağlanmadı.	Sağlanan destek yetersiz kaldı ve öğrenciyi bağımsız hareket etme konusunda yeterince faydalı olmadı.	Sağlanan destek öğrenciyi yardımcı olmanın yanı sıra öğrencinin derse motive olmasını sağladı.
İletişim	Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim fırsatları oluşturma	İletişim kurmak için bir çaba göstermedi.	Öğrenciyi öğretmen arasındaki iletişim daha çok ders dışı konularla ve sınırlı kaldı. Örneğin; “Pencereyi açabilir misin?”	Süreç boyu kaynaştırma öğrencisini de dikkate alan konu dışı ve akademik iletişim ve etkileşim fırsatları sunuldu.	

Süreç	Göstergeler	Bitimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
Değerlendirme	BEP	Değerlendirmeyi BEP’de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapma	Kaynaştırma öğrencisi ders içi değerlendirme süreçlerine dahil edilmedi.	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP’de belirlenen kazanımların bir kısmını kapsıyor.	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP çerçevesinde ve sürece yönelik kazanımları kapsayan ve kaynaştırma öğrencisini de sürece katan bir tarzda yapılıyor.
		Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelere planlı olarak kaynaştırma öğrencisini de dahil etme	Öğrenci dahil edilmedi.	Öğrenci değerlendirmeye dahil edildi ancak değerlendirme sonuca odaklı yapıldı.	Belli aralıklarla öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri belirlenmeye çalışıldı. Kaynaştırma öğrencisi de bu süreçlerde dikkate alınarak seviyesine uygun sorular soruldu.
	Ölçme Araçları	Öğrencinin ödevlerini inceleyerek dönütler verme	Ödevlerini incelemeyi.	Ödevlerini inceledi ancak açıklayıcı dönütler vermedi.	Ödevleri inceledi. Açıklayıcı dönütler vererek öğrenmeyi pekiştirdi. Ayrıca öğrencinin bağımsız araştırma yapmasına katkı sağladı.
		Kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri değerlendirme	Öğrenciden herhangi bir ürün oluşturmasını istemedi.	Öğrenciyi ürün oluşturma konusunda ödevlendirdi; ancak takibini yapmadı.	Öğrenciye verdiği yönergeyle ürünün oluşturulması konusunda rehberlik etti ve ürünü portfolyo dosyasına koydu.
Uyarılama	Yazılı yoklama sınavlarında soru sayısı, seviyesi, türü ve sınav süresi gibi konularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarılama yapmadan akranlarına verdiği soruların aynısını verdi.	Sınav kağıdını olduğu gibi verdi ancak belli sorulardan muaf tuttu.	BEP çerçevesinde belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun sorular hazırladı veya aynı sorularda gerekli uyarlamalar yaptı.	