



Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Geliştirilmesi

The Development of the Scale of the Factors Affecting the Success of Inclusion Practices

Emine AHMETOĞLU¹, Ahmet Mükerrerem ÜNAL², Demirali Yaşar ERGİN³

Öz: Bu çalışmanın amacı kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmek için gereksinim duyulan geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesidir. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 19 resmi ilkokulda görev yapan toplam 121 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5'li derecelmeli 66 sorudan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme istatistikleri olarak alt boyutları belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak madde geçerlik kanıtları elde edilmiştir. Benzer şekilde maddelerin ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmış ve ayırt etme güçleri yüksek bulunmuştur. Ölçek ve alt boyutlar için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları hesaplanarak güvenilirlik belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonrasında 10 alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, kaynaştırma okullarında başarı, geçerlik, güvenilirlik, ölçek geliştirme.

Abstract: The aim of this study was to develop a valid and reliable scale that was needed to assess and evaluate the factors affecting the success of inclusion practices. The study was conducted on 121 classroom teachers who work in 19 public primary schools appertaining to Edirne Directorate of National Education during the 2014-2015 academic year. “The Scale of the Factors Affecting the Success of Inclusion” was used for the data collection. The five-point scale includes 66 questions. Exploratory factor analysis was used to identify the sub dimensions as the scale development statistics. The internal consistency was found by calculating the item-total correlation coefficient and item-excluding total correlation coefficient for each of the sub dimensions. Similarly, t-test was used to examine the item discrimination between the upper and lower quarters. Cronbach's alpha and Rulon coefficients were calculated for the scale and its sub dimensions. The statistical data obtained showed that the scale consisting of 10 sub dimensions is a valid, reliable and useable tool.

Key words: Inclusion, success in inclusive schools, validity, reliability, development of the scale.

1. GİRİŞ

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) kaynaştırma yoluyla eğitim; “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları”, kaynaştırma eğitimi ise “En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı”nı ifade etmektedir (MEB, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin, toplumsal yaşam içinde başkalarına bağımlı olarak yaşamasını engellemek, onları topluma kazandırmak ve toplumdan kopuk tutmamak için yapılan eğitime kaynaştırma veya bütünleştirme eğitimi denir (Batu ve Kırçalı-İftar, 2011). Kaynaştırma özel gereksinimli bireyler için eğitim sisteminin temel taşını oluşturur ve yetersizlikten etkilenmenin en az olduğu, farklılıkların hoşgörüsüyle karşılandığı ve özel gereksinimli bireyin eğitimden maksimum faydalandığı ortamdır (Baldiris, Zervas, Fabregat & Sampson, 2016). Özel gereksinimli çocukların akranları ile daha yapıcı ilişkiler kurmasını kolaylaştıran kaynaştırma eğitimi ile çocuklar birbirlerini farklı biçimlerde etkileyerek, akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı yakalarken, sosyal hayata uyumlarını kolaylaştıracak pek çok

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: emineahmetoglu@trakya.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, e-posta: unlahmet@hotmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: demirali.ergin@hotmail.com

olumlu davranışı da kazanmaktadırlar (Ahmetoğlu, 2015). Fırsat eşitliği sağlamak ve tüm öğrencilerin kendi potansiyelleri dahilinde en yüksek başarı seviyesine ulaşabilmeleri için kaynaştırma eğitime gereken önem verilmelidir (Hayward, 2006).

Literatürde son zamanlarda kaynaştırma terimi yerine özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime yerleştirilmesini tanımlamak için “bütünleştirme” terimi daha sıklıkla kullanılmaktadır (Lewis & Doorlag, 2011). Eğitimde bütünleştirme kavramı, okul uygulamalarının, orta ve ağır düzeyde engeli olan öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde uyarlanması ve düzenlenmesini ifade etmektedir (MEB, 2013). Bütünleştirme, “sınıf öğretmeni ile işbirliği yapılarak uygun sınıf-içi destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla” özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak eğitim alması anlamına gelir (Gürgür, 2008; McKenzie, 2016). Alan yazında, kaynaştırma veya bütünleştirme uygulamalarının tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Ancak bu tanımların ortak yönlerine bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, öğretime ve öğrencilere destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları anlamına geldiği söylenebilir (Gürgür, 2008).

Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004). Ayrıca okul yönetimi, öğretmenler, aileler, normal gelişim gösteren çocuklar, okul rehberlik hizmetleri birimi, okul çalışanları, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri vb. paydaşların kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Aral, 2011; Gibson, 2015; MEB, 2013; Sanjeev & Kumar, 2007).

Kaynaştırmadan beklenen yararların sağlanabilmesi, kaynaştırmanın amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi için bu eğitimin ilgili mevzuat doğrultusunda gerçekleştirilmesi çok önemlidir. Ancak Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalar okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, velilerin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ve diğer öğrencilerin yani kaynaştırma uygulamalarındaki paydaşların kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunlara dikkat çekmektedir (Atıcı, 2014; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012; Gök ve Erbaş, 2011; Özaydin ve Çolak, 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Şahbaz ve Kalay, 2010).

Kaynaştırmanın başarısı, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli biçimde alabilmelerine bağlıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2011). Kaynaştırma, sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıfa yerleştirilmesi demek değildir. Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004; Kemple, 2004). Okul yönetimi ve diğer okul personeli, öğretmenler, rehber öğretmenler, fiziksel düzenlemeler ve eğitim ortamı, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma öğrencisinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, uygulanan bireysel eğitim programları ve yapılan öğretimsel uyarlamalar, destekleyici özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında sayılmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; Allen & Cowdery, 2015; Batu ve Kırcaali-İftar 2011; Lewis & Doorlag, 2011; MEB 2010; Odluyurt ve Batu, 2012). Ayrıca kaynaştırmanın başarıya ulaşması için kaynaştırma öğrencisinin sistemli ve kapsamlı bir öğretim programı içinde, tüm paydaşların hazırlandığı ve işbirliği içinde çalıştığı bir eğitim ortamı içinde yer alması gerekmektedir (Allen & Cowdery, 2015; Aral, 2011; Baldiris Navarro, Zervas, Fabregat Gesa & Sampson, 2016; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013; Block & Obrusnikova, 2007; Deiner, 2013; Gibson, 2015; Hornby, 2014; Guralnick, 2001; Lewis & Doorlag, 2011; McKenzie, 2016; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Rapp & Arndt, 2012; Recchia & Lee, 2013; Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015; Zundans-Fraser & Bain, 2016). Ayrıca kaynaştırmanın başarısında eğitim sisteminde yer alan tüm ebeveylelerin, öğretmenlerin, yardımcı öğretmenlerin, özel eğitimcilerin, yöneticilerin, kanun koyucuların, iş ve toplum liderlerinin yani tüm toplumun kaynaştırma eğitimi ile ilgili farkındalıklarının olması büyük önem taşımaktadır (Deiner, 2013).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararların sağlanabilmesi, gerekli görülen değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılabilmesi için kaynaştırma uygulaması yapılan okullardaki paydaşların kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmelerine, mevcut durumun saptanmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada geliştirilecek ölçek ile mevcut kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, yeterli ve yetersiz yönleri belirlenerek bu sonuçlar doğrultusunda MEB’nin kaynaştırmayla ilgili yapacağı çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada kaynaştırma uygulamalarının başarısını

etkileyen etmenleri değerlendirmek için bir ölçme aracının geliştirilmesi ve geçerlilik ile güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 19 resmi ilköğretim okulunda görev yapan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan, toplam 121 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği” kullanılmıştır. Madde havuzunda yer alan maddeler, yedi uzmanın görüşüne sunulmuş maddelerin öncelikle kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak maddeler bir ön elemeye tabi tutularak madde sayısı 66'ya düşürülmüş ve ölçek 5'li derecelenmeli (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum) 66 soru olarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçek geliştirme istatistikleri olarak alt boyutları belirlemek ve yapı geçerliği kanıtı elde etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak iç tutarlık belirlenmiştir. Aynı şekilde maddelerin ayırtma gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar için Cronbach ve Rulon katsayıları hesaplanarak güvenilirlik belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonrasında son hali 10 alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede AFA kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri sonuçları görülmektedir (Tablo 1).

KMO ölçütü, değişkenlerin toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamının, toplam ve parçalı korelasyon değerlerinin kareler toplamına oranıdır. Field (2005)'e göre bu oran 1'e yaklaştıkça R-matrisinde yer alan korelasyon deseninin sıkı, 0'a yaklaştıkça desende bir yayılma olduğu ifade edilmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon deseninin sıkı olması istenilen bir durumdur. Bu ölçütle ilgili Kaiser (1974) 0,5 oranını hemen hemen kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5-0,7 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper şeklinde sınıflamıştır. Bartlett Küresellik Testi ise değişkenlerden elde edilen R-matrisin birim matris olup olmadığını test eden bir hipotez testidir. Henson ve Roberts (2006)'a göre bu test sonucunda hipoteze yönelik p değeri anlamlı (>0,05) bulunmadıysa “R-matris birim matristir” ifadesi, anlamlı (<0,05) bulundaysa “R-matris birim matris değildir” ifadesi kabul edilmektedir. R-matrisin birim matris olması değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının 0 olması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, değişkenler arasında korelasyon bulunmuyorsa, değişkenleri açıklayacak ortak bir kümenin varlığından söz etmek de doğru olmayacaktır (Çolakoğlu ve Büyükeşçi, 2014).

Tablo 1. KMO ve Bartlett testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		.785
Bartlett	Kaykare	7364.663
	Sd	2145
	p	.000

Tablo 1' de örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Bartlett testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .785 olduğu yani bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “iyi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett Küresellik Testinin ise $p < .05$ olduğu belirlenmiştir. Yani sonuçların istatistiksel gereklilikleri karşıladığı saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1 ve daha yukarı olan bileşenlerin seçileceği şekilde yapılan analizde 14 faktör oluşmuştur. Açımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal

component) analizi kullanılmıştır. 14 faktör toplam değişkenliğin yüzde 77.734'ünü açıklamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Açıklanan toplam değişkenlik

Bileşen	İlk Öz değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %
1	15.458	23.421	23.421	15.458	23.421	23.421	15.458	23.421	23.421
2	7.383	11.187	34.608	7.383	11.187	34.608	7.383	11.187	34.608
3	5.297	8.026	42.634	5.297	8.026	42.634	5.297	8.026	42.634
4	4.908	7.436	50.070	4.908	7.436	50.070	4.908	7.436	50.070
5	3.747	5.677	55.747	3.747	5.677	55.747	3.747	5.677	55.747
6	2.626	3.979	59.726	2.626	3.979	59.726	2.626	3.979	59.726
7	2.264	3.430	63.156	2.264	3.430	63.156	2.264	3.430	63.156
8	1.871	2.834	65.990	1.871	2.834	65.990	1.871	2.834	65.990
9	1.542	2.337	68.327	1.542	2.337	68.327	1.542	2.337	68.327
10	1.458	2.210	70.536	1.458	2.210	70.536	1.458	2.210	70.536
11	1.300	1.970	72.506	1.300	1.970	72.506	1.300	1.970	72.506
12	1.245	1.886	74.392	1.245	1.886	74.392	1.245	1.886	74.392
13	1.186	1.797	76.189	1.186	1.797	76.189	1.186	1.797	76.189
14	1.020	1.545	77.734	1.020	1.545	77.734	1.020	1.545	77.734
15	.913	1.384	79.118						

Dik döndürme tekniklerinden Varimax Rotasyonu sonuçlarına göre faktörler ve hangi maddeleri içerdikleri belirlenmiştir. Maddeler en yüksek öz değerini gösterdikleri faktöre yerleştirildiklerinde ölçeğin 10 faktörden oluştuğu, 11.,12.,13. ve 14. faktörlere madde düşmediği görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin 10 faktörden oluştuğu kabul edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Boyutlar ve içerdikleri tutum maddeleri

F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
T1	T54	T34	T43	T63	T30	T25	T19	T44	T23
T2	T55	T35	T45	T64	T31	T26	T20	T48	T24
T3	T56	T36	T46	T65	T32	T27	T21		
T4	T57	T37	T47	T66	T33	T28	T22		
T5	T58	T38	T49	T67		T29			
T6	T59	T39	T50	T68					
T7	T60	T40	T51						
T8		T41	T52						
T9		T42	T53						
T10									
T11									
T12									
T13									
T14									
T15									
T16									
T17									
T18									

Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen faktörler sırasıyla sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, uygulama, mevzuat ve yönetmelikler, sivil toplum örgütleri, Rehberlik Araştırma Merkezi, okul idarecileri, aileler, fiziki koşullar, normal gelişim gösteren öğrenciler şeklindedir ve tüm faktörler olumsuz-negatif anlam içermektedir.

Boyutlar arası iç tutarlık güvenilirliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak

için hesaplanan Rulon=0.720, Cronbach α =0.704 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile pozitif yönde ve iç tutarlık gösterdiği görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Test toplamı için boyutlararası içtutarlık analizi

Faktör	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	Rit	Sd	p	Rir	sd	P
F1	0.717	119	p<.01	0.404	119	p<.01
F2	0.413	119	p<.01	0.247	119	p<.05
F3	0.708	119	p<.01	0.568	119	p<.01
F4	0.634	119	p<.01	0.491	119	p<.01
F5	0.479	119	p<.01	0.340	119	p<.01
F6	0.571	119	p<.01	0.477	119	p<.01
F7	0.593	119	p<.01	0.500	119	p<.01
F8	0.557	119	p<.01	0.471	119	p<.01
F9	0.532	119	p<.01	0.492	119	p<.01
F10	0.514	119	p<.01	0.465	119	p<.01
	Rulon			Cronbach		
	0.720			0.704		

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı iç tutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon (0.960 ile 0.707 arasında), Cronbach α (0.947 ile 0.707 arasında) katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizlere göre tüm maddelerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile iç tutarlık gösterdiği görülmüştür.

Yüksek düzeyde tutuma sahip kişiler ile düşük düzeyde tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamlarına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre yüksek ve düşük tutum düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Faktörler için ayırt etme gücü t testi sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S	t	sd	p	
F1	33	57.303	9.446	33	33.697	8.748	10.372	64	p<.01	0.000
F2	33	22.091	6.554	33	14.939	4.975	4.917	64	p<.01	0.000
F3	33	36.788	5.048	33	24.394	6.314	8.672	64	p<.01	0.000
F4	33	33.182	4.895	33	23.879	6.528	6.450	64	p<.01	0.000
F5	33	23.939	3.307	33	17.545	6.255	5.112	64	p<.01	0.000
F6	33	15.485	3.598	33	9.273	3.233	7.265	64	p<.01	0.000
F7	33	16.879	3.612	33	10.394	3.596	7.197	64	p<.01	0.000
F8	33	15.485	2.307	33	9.879	4.091	6.753	64	p<.01	0.000
F9	33	8.121	1.495	33	6.030	2.054	4.656	64	p<.01	0.000
F10	33	7.879	1.596	33	5.182	2.351	5.369	64	p<.01	0.000

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı yüksek düzeyde tutuma sahip kişiler ile düşük düzeyde tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için t testi kullanılmıştır. Maddelerin faktör toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerde tüm maddelerin (p<.0001) yüksek ve düşük tutum düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Ölçekteki tüm maddeler düz değerlendirilmelidir. Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 10 faktör ve 66 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna, kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan sorun düzeyinin attığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye’de kullanılabilirliğini açık bir şekilde göstermiştir. Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını

Etkileyen Etmenler Ölçeği farklı illerde kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenleri belirleyebilmek için kaynaştırmada rol alan tüm paydaşlara (öğretmenlere, rehber öğretmenlere, özel eğitim öğretmenlerine, ailelere vb.) uygulanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. In I. Koleva, R. Efe, E. Atasoy & Z. B.Kostova (Eds.), *Education in the 21st century: Theory and practice* (pp. 278-296). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Allen, K. E. & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 279-291.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 17-27.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). What Is Inclusion? In M. E. Block (Ed.), *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed., pp. 15-28). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.
- Çolakoğlu, Ö. M. & Büyükekeşi, C. (2014). Açıklayıcı Faktör Analiz Sürecini Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 58-64.
- Deiner, P. L. (2013). *Inclusive Early Childhood Education: Development, Resources, and Practice*. 6 Edition. USA: Wadsworth Publishing.
- Gibson, S. (2015) When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities, *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886, Doi: 10.1080/13603116.2015.1015177
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Guralnick, M.J. (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Brookes.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Doi: 10.1007/978-1-4939-1483-8
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kemple, M.K. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- McKenzie, J.R. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.
- MEB (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt. (Eds), *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* içinde ,(s.25-37). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı'na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, H. & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1); 68-74.
- Rapp, W. H. & Arndt, K. L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Recchia, S. & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom: What makes a difference*. New York, NY: Teachers College Press.

- 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.
- Sanjeev, K. & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (2), 1-15.
- Şahbaz, Ü., & Kalay. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 116-135.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 551-564, DOI: 10.1080/08856257.2015.1060073
- Zundans-Fraser, L. & Bain, A. (2016). The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 136-148.

EK

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği

Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamalarına" gereken ilgiyi göstermiyor.
Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesinde gerekli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli bireyleri ilgili uzmanlara yönlendirmede gerekli bilgi ve beceriye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin planlanmasında ve uygulamasında gerekli bilgi ve beceriye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamaları" için gerekli çevresel düzenlemeler yapmıyor.
Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamaları" için gerekli eğitsel düzenlemeler yapmıyor.
Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmasında yeterli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamada yeterli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama ve uygulamaya yeterli zaman ayırmıyor.
Sınıf öğretmenleri hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamıyor.
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında öğretmen-veli işbirliğine önem göstermiyor.
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen mevzuat hakkında gerekli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri yeterli değil.
Sınıf öğretmenlerinin davranış kontrolüne ilişkin becerileri yeterli değil.
Sınıf öğretmenleri özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alma konusunda yeterli değil.
Sınıf öğretmenleri başarılı kaynaştırma uygulama modelleri hakkında bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme birimi ile işbirliği konusunda yetersiz kalıyor.
Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamaları" üzerine yapılan bilimsel çalışmaları takip etme konusunda yeterli değil.
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri "Kaynaştırma Uygulamaları" konusunda yeterli bilgiye sahip değil.
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri "Kaynaştırma Uygulamalarında" çocuklarına gereken desteği göstermiyor.
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri "Kaynaştırma Uygulamalarında" uygulayıcı öğretmene ve okul idaresine gereken desteği göstermiyor.
Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine "Kaynaştırma Uygulamaları" hakkında eğitim verilmiyor.
Normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinimli bireyler hakkında gerekli eğitim verilmiyor.
Normal gelişim gösteren çocukların ailelerine "Kaynaştırma Uygulamaları" hakkında eğitim verilmiyor.
Okul idarecileri kaynaştırma uygulamalarına gereken ilgiyi ve desteği göstermiyor
Okul idarecileri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değil.
Okul idarecileri BEP geliştirme biriminin çalışmalarını yeterince denetlemiyor.
Okul idarecileri kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmıyor.
Okul idarecileri tarafından kaynaştırma uygulamaları için gereken fiziksel ve sosyal eğitim ortamı düzenlemiyor.
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme, tanılama hizmetlerini yürütmekte yeterli bilgi ve beceriye sahip değil
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrencilerin izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürütmekte yeterli bilgi ve beceriye sahip değil
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerme konusunda yeterli değil.
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrenciler ve ailesine destek eğitim ile rehberlik, psikolojik danışma hizmetleri sunma konusunda yeterli değil.
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kısa ve uzun dönemli amaçları belirlemede yeterli değil.
Milli eğitim müfettişleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına gerekli denetimi göstermiyor.
Milli eğitim müfettişleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değil.
Ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilimsel çalışmalar yeterli değil.
Ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilimsel çalışmalar uygulamaya katkı sağlamıyor.
Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeni eğitim programları yaygın değil.
Kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmetleri (destek eğitim odası, kaynak oda, özel alan öğretmeni vb.) yeterli değil.
Okullarda kaynaştırma uygulamaları için gerekli eğitsel araç, gereç ve materyaller yeterli değil.
Okullarda kaynaştırma uygulamaları için gerekli sosyal ortamlar yeterli değil.
Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), BEP Geliştirme Birimi tarafından öğrencilere uygun hazırlanmıyor.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul ve sınıflardaki fiziki koşullar ihtiyacı karşılamıyor.
Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulamaları ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmiyor.
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili alan çalışanları (öğretmenler, okul idarecileri, milli eğitim denetçileri, RAM yetkilileri) verilen hizmet içi eğitim programlarına gereken ilgi ve önemi göstermiyor.
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri kaynaştırma uygulamalarına gereken desteği vermiyor.
Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okullarda Destek Eğitim odaları uygun fiziki koşullarda düzenlenmiyor.
Milli Eğitime bağlı devlet okulları ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri işbirliği içinde çalışmıyor.
Kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen resmi mevzuat yeterli değil.
Kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen resmi mevzuat uygulanabilir değil.
Kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen resmi mevzuat, alan çalışanları(öğretmenler, okul idarecileri, milli eğitim denetçileri, RAM yetkilileri) tarafından uygulanmıyor.
Okul rehber öğretmeni Rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi ile işbirliği konusunda yeterli değil
Okul rehber öğretmeni, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlama ve yürütme konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni, BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapma konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanması konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni, kaynaştırma öğrencileri için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesi ve uygulamada yer alan öğretmenlere rehberlik etme konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini izleme konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni aile eğitimi konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni özel gereksinimli bireylerin tanınması ve yönlendirilmesi için gerekli çalışmaları yürütmüyor.
Okullarda bulunan yardımcı hizmet personelleri (hizmetli, servis görevlisi, şoför vb.) özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip değil.
Sivil toplum örgütleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgiye sahip değil.
Sivil toplum örgütleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yeterince destek vermiyor.
Sivil toplum örgütleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda farkındalık oluşturacak projelerde yer almıyor.
Toplum engelli bireylerin özellikleri ve gereksinimleri konusunda yeterince bilgilendirilmiyor.
Kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları hakkında toplum yeterince bilgilendirilmiyor.