



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI
EĞİTİM FARKINDALIKLARI İLE SINIF İÇİ
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

SERDAR YÜKSELER

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

Antalya, 2024

TC.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIKLARI İLE
SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serdar YÜKSELER

Danışman: Doç. Dr. Rabia BAYINDIR

Antalya, 2024

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Serdar YÜKSELER'in bu çalışması 02.09.2024 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : **Prof. Dr. Günseli**
Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim

Üye : **Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN**
Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri/Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Rabia BAYINDIR**
Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf
İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans Tez Çalışması olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

10.08.2024

Serdar YÜKSELER

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin her aşamasında desteğini ve bilgilerini benden esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Rabia BAYINDIR’a, yüksek lisans öğrenim hayatım süresince beni araştırmaya teşvik eden ve deneyimlerinden yararlandığım okul müdürüm Ertuğrul ÖZ’e, her zaman yanımda olan ve bana inanan sevgili eşim Hatice ERSOY YÜKSELER’e, aileme ve veri toplama sürecinde beni kırmayıp yaptığım çalışmaya katkı yapan meslektaşlarıma, arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Serdar YÜKSELER

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIKLARI İLE SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serdar YÜKSELER

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Rabia BAYINDIR

10.08.2024, 111

Kapsayıcı eğitim, her bireyin değerli olduğunu kabul ederek onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, gerçek potansiyellerini ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Dezavantajlı bireylerin dışlanmadan, toplumda var olmalarını destekleyen, eğitim ihtiyaçlarını karşılayan ve herkesi kucaklayan bir eğitim sürecidir. Kapsayıcı eğitimin felsefesini eğitim ortamlarına yansıtacak ve uygulayacak kişiler öğretmenlerdir. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Diğer bir ifadeyle; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde resmi okullarda görev yapan 1450 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme modeli ile seçilen 319 sınıf öğretmeni, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Farkındalık Ölçeği” ile “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; öncelikle betimsel analizler yapıldıktan sonra parametrik testler olan; bağımsız gruplar T testi, tek yönlü varyans analizi “ANOVA” ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile sınıf içi uygulama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının kapsayıcı eğitim sınıf içi

uygulama düzeylerini %51 oranında yordadığı ve kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile sınıf içi uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif, anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, herkes için eğitim, dezavantajlı öğrenciler, sınıf öğretmeni*



ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' AWARENESS OF INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR IN-CLASSROOM PRACTICES

Serdar YÜKSELER

Akdeniz University

Institute of Education Sciences

Master's Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Doç. Dr. Rabia BAYINDIR

10.08.2024, 111

Inclusive education is an approach that accepts that each individual is valuable, meets their interests and needs, and aims to reveal their true potential. It is an education process that supports disadvantaged individuals to exist in society without being excluded, meets their educational needs and embraces everyone. Teachers are the ones who will reflect and implement the philosophy of inclusive education in educational environments. The aim of the research is to examine the relationship between classroom teachers' awareness of inclusive education and their classroom practices. In other words; it was aimed to determine whether the relationship between classroom teachers' awareness of inclusive education and their classroom practices is significant. The population of the research consists of 1450 classroom teachers working in public schools in Alanya and Manavgat districts of Antalya province in the 2023-2024 academic year. 319 classroom teachers selected with a simple random sampling model constitute the sample of the study. This study was conducted with the relational screening model, one of the quantitative research methods. During the data collection process of the research, "Teacher Awareness Scale in Inclusive Education" and

"Inclusive Education Teacher Classroom Practice Scale" were used. In the analysis of data; Firstly, descriptive analyzes were carried out and then parametric tests; independent groups T test, one-way analysis of variance "ANOVA" and regression analysis were used. As a result of the research, it was determined that classroom teachers' inclusive education awareness levels and in-class practice levels were quite high. As a result of the regression analysis, it was concluded that classroom teachers' awareness of inclusive education predicted their levels of inclusive education classroom practice by 51% and that there was a high, positive, significant relationship between inclusive education awareness levels and classroom implementation levels.

Keywords: Inclusive education, education for all, disadvantaged students, classroom teacher

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

BÖLÜM I GİRİŞ

1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
3. Araştırmanın Önemi	5
4. Araştırmanın Varsayımları	7
5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
6. Tanımlar ve Terimler	7

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kapsayıcı Eğitim	9
2.1.1 Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi	14
2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri	20
2.1.3.Kapsayıcı eğitimin Ulusal ve Uluslararası Yasal Dayanakları	21
2.1.3.1.Ulusal Yasal Düzenlemeler	22
2.1.3.2.Uluslararası Yasal Dayanaklar	23
2.1.4.Kapsayıcı Eğitim Uygulama Süreci	26
2.1.5.Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar	28
2.1.5.1. Mülteci, Göçmen Çocuklar	29
2.1.5.2. Özel Gereksinimli Çocuklar	30
2.1.5.3. Yoksul Çocuklar	31
2.1.5.4. İşçi Çocuklar	31
2.1.5.5. Kız Çocukları	32

2.1.5.6. Parçalanmış aile çocukları	33
2.1.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Etkinliği	33
2.2. Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmalar	36
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	42

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi	45
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği	50
3.3.3. Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği	51
3.4. Verilerin Çözümlemesi	52

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına ve Sınıf İçi Uygulamalarına Ait Bulgular	53
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	54
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları	56
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları	59
4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğretmenin Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulguları	61
4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine İlişkin Bulguları	63
4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları	65
4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	68
4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları	68
4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları	70
4.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğretmenin	71

Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulguları	
4.1.11.Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine İlişkin Bulguları	71
4.1.12.Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları	72
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	73
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	76

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Tartışma ve Sonuç	77
5.1.1.Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Farkındalık Düzeyi	77
5.1.2.Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Düzeyi	83
5.1.3.Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişki	85
5.2.Öneriler	86
5.2.1. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler	86
5.2.1.Uygulamaya İlişkin Öneriler	87
KAYNAKÇA	88
EKLER	101
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	101
Ek-2 Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Farkındalık Ölçeği	102
Ek-3 Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	103
Ek-4 Ölçek Kullanım İzni	104
Ek-5 Araştırma İzin Onayı	105
Ek-6 Etik Kurulu Kararı	106
ÖZGEÇMİŞ	107
İNTİHAL RAPORU.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Evren ve Örneklem Sayılarına İlişkin Bilgiler	46
Tablo 2	Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	46
Tablo 3	Katılımcı Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları	47
Tablo 4	Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları	47
Tablo 5	Katılımcı Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları	48
Tablo 6	Katılımcı Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları	48
Tablo 7	Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları	49
Tablo 8	Anketlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları	52
Tablo 9	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına ve Sınıf İçi Uygulamalarına Ait Bulgular	53
Tablo 10	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları.	55
Tablo 11	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 12	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları	58
Tablo 13	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 14	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.	60
Tablo 15	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları.	62
Tablo 16	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları.	64
Tablo 17	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	66
Tablo 18	Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları	67

Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları	68
Tablo 20 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 21 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları	69
Tablo 22 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 23 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları	70
Tablo 24 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları	71
Tablo 25 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları	72
Tablo 26 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	72
Tablo 27 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları	73
Tablo 28 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 29 Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Alt Boyutları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 30 Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi ve Sınıf İçi Uygulama Düzeyi İçin Basit Regresyon Analizi	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri(Kula, 2020)	13
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

BM	:Birleşmiş Milletler
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
UNICEF	:Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
TDK	:Türk Dil Kurumu
MEBBİS	:Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, sınırlılıkları, önemi ve varsayımları ele alınmış, araştırmada yer alan tanımlar açıklanmış, problem ve alt problemlere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, yaşadığımız dünyada özellikle bilişim çağının hızla ilerlemesiyle daha da önemli hale gelmiştir. Her bireyin bilgiye ulaşabilir olması ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin ve teknoloji ile olan bağının derecesini göstermektedir. Eğitim, toplum için donanımlı birey yetiştirme ile dünya ekonomisi ve siyaseti için önemli araçtır (Özaydın, 2021). Özellikle son yıllarda her birey için eğitim hareketiyle, farklı özelliklere sahip bütün çocukların aynı ortamda eğitim almasını ve her öğrenci için ulaşılabilir olmasını düşünen kapsayıcı eğitim anlayışı doğmuştur. İnsanlık, ilk çağın itibaren farklı aşamalardan geçerek; 1960'lerden sonra tüm dünyayı etkileyen insancıl felsefi akımların da etkisiyle bireyleri toplumdan uzaklaştırmak, kurumsallaştırmak gibi olumsuz düşünceler yerini olumlu özellikler ve farklılıkların önemli bir etken olmasına bırakmıştır (Özkan, Kırgöz, ve Beşdere, 2021). Toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmeler ile beraber eğitim; her insanın eşit şekilde yararlanacağı bir hak olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bundan dolayı herkes için eğitim düşüncesini çıkış noktası olarak belirleyip eğitim politikalarını planlayan, bireyin tüm ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini önemseyen, ailelerin de desteğini sağlayan, kişi merkezli aynı zamanda bireysel özellikleri göz önünde bulunduran bir eğitim felsefesine ve bakış açısına ihtiyaç olmuştur (Baykara Pehlivan ve Baykara Acar, 2009). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'na (UNESCO) göre, ülkeler eğitim sistemlerini değiştirip yenilemeye çalışırken bütün bireylerin bu süreçte dahil olmalarının yollarını bulma ve her öğrencinin akademik gelişimleri için eşit fırsatlar sağlama noktasında büyük zorluklar yaşamaktadır. Her çocuğun eşit eğitim hakkına sahip olması birçok uluslararası anlaşma ve metinle belirtilmiş; yasal bağlayıcılığı olan veya bağlayıcılığı olmayan araçlarla onaylanmıştır (Sakız, 2021). Bu sebeple ülkeler, eğitim politikalarını planlayıp güçlendirirken tüm öğrencilerin eğitim hakkını göz önünde bulundurmalı, bu hakları korumalı ve uygulamalıdır.

Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm bireylerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim, planlama ve destek hizmetlerinden yararlanması yoluyla aynı ortamda öğrenmelerini hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olarak açıklanmaktadır. Kapsayıcı Eğitim, başta özel gereksinimli bireylerin, engeli bulunmayan bireylerle eğitim görmesi olarak anılsa da özel gereksinimli bireylerin yanında parçalanmış aile çocukları, göçe maruz kalmış çocuklar, kırsal bölgede yaşayan çocuklar gibi dezavantajlı bütün çocukların diğer çocuklarla beraber eğitim görmesi demektir (UNESCO, 2001). Kapsayıcı eğitim, dünya genelinde son yıllarda önemli bir konu haline gelerek akranlarından farklı niteliklere sahip bir grup öğrencinin çeşitlenen, değişen istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik kuvvetli bir uygulama ve tartışma alanı bulmuştur (Ferguson, 2002). Son yıllarda kapsayıcı eğitim, dezavantajlı bireylerin okula erişimi ve kayıt olmalarının ötesine; eğitim, öğretim ve öğrenim süreçlerine eşit oranda dahil olup yararlanmaları yönünde evrilmiştir. Sadece bazı öğrenci gruplarının değil bütün öğrencilerin erişim ve eğitim öğretim sürecine nitelikli katılımın sağlanması gerekmektedir. Genel olarak eğitim sisteminde kapsayıcılığı inşa etmek için; toplumsal düzeyde istenilen davranışları gösterebilmesi, hem eğitim sistemi hem de öğrenci düzeyinde gelişim ve öğrenmeyi hedeflenen noktaya taşımak amacıyla eğitsel girdilerin ve kaynakların hazırlanması, süreçleri ve ortamları geliştirmeyi hedefleyen güçlü eğitim tasarımlarının tamamlanması ve öğrenciler için değerli yaşantılar ve çıktılar üretilmesi gerektiği üzerinde ortak bir düşünce vardır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim yaklaşımında eşitlik ve sosyal adalet ön plana çıkar ve bireysel farklılıkların herkes tarafından saygı görmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Corbett, 2001; Farrell, 2001; Wah, 2010). Buna benzer olarak Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) kapsayıcı eğitimi, hedeflenen öğrenmelere ulaşılabilmesi için özel programlarla bireysel desteğe ihtiyaç duyan bütün bireylere de gerekli desteği sunan bir eğitim sistem olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2003). Her bireyin kendine özgü bir dünyası ve doğası vardır, bu bakımdan kapsayıcı eğitim “birey aynı oranda önemlidir” (UNESCO, 2017)

Kapsayıcı eğitim anlayışının temelini oluşturan birey merkezli eğitim anlayışı, öğretmen tutumlarının dezavantajlı öğrencilere karşı da demokratik yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Tutumlar, farklılıkları zenginlik gören kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmak ve global perspektif sağlamakta belirgin bir role sahiptir. (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013). Öğretmenlerin sınıf ortamlarında sergileyecekleri olumlu davranış ve tutumlar demokratik sınıf ortamlarının meydana gelmesini sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin de farklı, ırk, dil, kültür, din, etnik özelliklere, cinsiyete veya engelle karşı olumlu tutum göstermesini ve davranışa dönüştürmesini kolaylaştıracaktır (Yıldırım, 2016).

Belirtilen tanımlara bakıldığında kapsayıcı eğitimin bütün bireylerin gelişim ve öğrenmesini hedeflediği, bunu yaparken engel ile tanımlanmış bireyler, kız çocukları, göçmen bireyler ve akranlarına göre başarı düzeyi düşük öğrenciler gibi geleneksel olarak eğitim sistemine dahil edilmeme ve eğitim olanaklarından yararlanmama olasılığı yüksek bireylere özellikle dikkat çektiği ifade edilmektedir.

Kapsayıcı eğitimin, ülkemizin mevcut ılımlı dış politikası, jeopolitik konumu, nüfusun artması vb. sebepler göz önünde bulundurulduğunda ülkemizin eğitim politikasının bir parçası olması gereklilik haline gelmiştir. Özellikle mülteci çocukların entegre olmasında ve programlı bir şekilde eğitim programlarına dâhil olmasında kapsayıcı eğitimin önemi daha da belirgin hale gelmiştir. Dezavantajlı çocukların toplumda birer birey gibi hissedip düşünmeleri için; günümüz çağında ciddi yatırımlara ve güçlü bir eğitim politikasına ihtiyaç vardır. Son yıllarda ülkemizde kapsayıcı eğitim ile ilgili bazı adımlar atılmış olsa da bu kapsamda yer alan grup göz önünde bulundurulduğunda yeterli noktada olduğu söylenememektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği istatistiklerine göre Türkiye’de 2017 yılı verileri için, çeşitli sebeplerden dolayı toplamda 3 milyon 156 bin mültecinin olduğu ifade edilmektedir (UNHCR Statistics, 2021). Yaşanan göç dalgaları nedeniyle günümüzdeki sığınmacı sayısının bu sayıdan daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Bu sığınmacıların yaklaşık üçte birinin 0-17 yaş olduğu ve büyük çoğunluğunun Suriye uyruklu olduğu; bununla beraber Afganistan, Irak, Somali ve İran uyruklu sığınmacıların oluşturduğu bilinmektedir. Türkiye, konumu ve dış politikasından dolayı göçmenler için geçiş yolu olarak kullanılmakta ve sürekli göç almaktadır. (Kara ve Korkut, 2010). Kapsayıcı eğitimin kaçınılmaz olduğu bir eğitim sistemi tasarlamak, bütün öğrencilerin eğitime erişimini planlamak ve mevcut destek gruplarının bu yönden yetiştirilip donatılması ülkemiz için zorunluluk haline gelmiştir. Topluma uyum sağlayan bireylerin hem kendi mutlulukları hem de içinde bulundukları topluma faydalı bireyler olmaları çağın insanlığa verdiği değerle paraleldir. Dolayısıyla dezavantajlı bireylerin eğitime ulaşmaları için birçok etmenin olgunlaşmasının yanında öğretmenlerin de hem kapsayıcı eğitim farkındalıklarının hem de sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının beklenen düzeyde olması gerekmektedir.

Ülkemizin hem jeopolitik konumu hem de insancıl dış politikası nedeniyle; sığınmacı sayısının oldukça fazla olduğu ve diğer dezavantajlı çocuk sayısının da fazla olması nedeniyle kapsayıcı eğitim anlayışı zorunluluk haline gelmiştir. Her bireyin potansiyelinin ortaya çıkarılıp kendi kendisine yeterli olabilmesi için kapsayıcı eğitim anlayışının okulların her kademesine hızlıca uygulamaya geçilmesi ve bu anlayışın gerekliliği olan uygun sınıf

ortamlarının hızlıca oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışını sınıflarında hayata geçirebilmeleri için öncelikle kapsayıcı eğitim anlayışını öğrenip özümsemesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalığına sahip olan bir sınıf öğretmenin sınıfını ve diğer öğrenme ortamlarını her öğrencinin öğrenebileceği yapıda inşa etmesi kaçınılmazdır. Ayrıca bu anlayışta olan bir öğretmenin sınıf içi uygulamaları da zenginleşecek, çeşitlenecek ve kapsayıcı eğitim anlayışına uygun hale gelecektir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin ortaya konması; kapsayıcı eğitim açısından eksikliklerin belirlmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca bu çalışmayla Antalya ilinde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda daha önce benzer çalışma olmaması kapsayıcı eğitim ile ilgili standartların yükseltilmesine fayda sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitim farkındalığına sahip öğretmenlerin, yarınımız olan çocuklarımızın daha demokratik öğrenme ortamlarında, ihtiyaçları doğrultusunda, dezavantajlarını avantaja çevirecek planlamalarla kendilerini daha önemli hissetmelerini sağlayacak sınıf içi uygulamalar hazırlamaları daha da kolay olacaktır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ve kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ile ilgili durumları, tutumları dikkate alınarak birbiriyle ilişkili olabilecekleri düşüncesiyle; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu araştırmanın temel problemi olarak kabul edilmektedir. Temel problem cümlesinden hareketle aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmama değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmama değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları okulun sosyo-ekonomik düzeyi göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları; sınıf içi uygulamalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim birey için sosyal bir haktır. Her bireyin bu haktan eşit oranda yararlanması ve kişisel gelişimini bu hak yardımıyla inşa etmesi beklenmektedir. Geçmişten günümüze kadar, bireysel farklılıklarından dolayı dezavantajlı durumda olan bireylerr var olmuştur. Bu bireyler de toplumun bir parçasıdır ve hem kendilerine hem de yaşadıkları topluma faydalı olma çabasındadırlar.

Kapsayıcı eğitim; topluluk ile kültürlerin farklı gereksinimlerine odaklanan, eğitim sistemindeki eşitsizliği azaltarak, tüm öğrenenlerin eğitim eksikliklerinin karşılanma sürecidir. Kapsayıcı eğitimin temel amacı; bütün çocukların kendi bireysel farklılık ve ihtiyaçlarıyla eğitim faaliyetlerine katılımlarının sağlanması, yaşanan ve yaşanabilecek olan ayrımcılığın, farklılıkların birer zenginlik olduğu anlayışıyla ortadan kaldırılması olarak açıklanabilir. Bütün zorluk, dezavantaj ve engellere rağmen her bireyin önemli ve tek olduğu düşüncesiyle yola çıkan bir yaklaşım olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, her farklılığın ayrı bir zenginlik olduğu anlayışından yola çıkarak dil, din, ırk, etnik köken, sağlık, cinsiyet, akademik başarı ve sosyal statü gibi sebeplerle eğitimden ve eğitim ortamlarından hiç kimsenin dışlanmaması, herkesin kabul görülmesidir. (UNESCO, 2009). Eğitim sisteminin herkesi dahil etme çabası sadece kurumsal ve teknik değişimleri değil, felsefi değeri de içermektedir. Bu süreç, öğrenim çağındaki tüm bireyleri içine alan ortak bir düşünce oluşturulmasını gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitim süreci, devletlerin yaklaşım, içerik, strateji ve yapı değişiklikleri gibi önemli noktalardaki değişimlerin gerçekleştirilmesiyle oluşacak bir süreçtir (UNESCO, 2005).

Güçlü bir gelecek, her öğrencinin farklı ihtiyaç ve yeteneklerini karşılayacak şekilde eğitim ortamının yeniden oluşturulmasıyla, öğrenciler arasında farklılıkları kabul ederek, çeşitlilikle başa çıkan, her öğrencinin başarıya ulaşması için gerekli öğrenci, öğretmen ve personel ihtiyacını sağlayan, aileleri ve okulun dış paydaşlarını farkındalıklara karşı bilgilendiren, değişikliğe ve değişime açık okullar sayesinde vücut bulacaktır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hem farkındalıkları hem de sınıf içindeki uygulamaları, bu eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür.

Bu çalışma, ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının ne düzeyde olduğu, sınıf içi uygulamalarının farkındalık düzeyleriyle doğru orantılı olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeyleri ilkokullardaki dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitim hayatına daha etkin ve sağlıklı katılmaları için oldukça önemlidir. Sınıf içindeki uygulamaların her öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda olması sınıf öğretmenin kapsayıcı eğitim hakkındaki farkındalığına ve tutumuna bağlıdır. Bu konu ile ilgili ulusal düzeyde birçok çalışma yapılmış fakat çalışmaların büyük çoğunluğunun odak noktası göçe maruz kalmış mülteci çocuklarıdır. Fakat kapsayıcı eğitimin temel hedefi; bütün dezavantajlı bireylerin ele alınıp eğitim durumlarının iyileştirilmesidir. Antalya ilini ele aldığımızda; sınıf öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyi ve kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeyi ile bu iki konu arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak başka bir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışma özgün bir çalışmadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ile beraber; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının; dezavantajlı bireylerin eğitime kazandırılması ve sınıf içindeki uygulamaların zenginleştirilerek bu çocukların hayata daha sıkı tutunmalarının sağlayacaktır. Bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının arttırılması ve sınıf içi uygulamalarının belirlenmesi konusunda alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” ile çalışmanın amacına uygun veriler toplanacağı, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ölçekleri içtenlikle, doğru, tarafsız ve kendi yaşamlarına göre doldurdukları varsayılmıştır. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yeterli literatür taraması yapıldığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Katılımcılar, 2023-2024 öğretim yılında Antalya ili Manavgat ve Alanya ilçelerinde çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Eklerde veri toplama aracı olarak kullanılan “Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formuna verilen cevaplar, konuyla ilgili yapılan alanyazın taraması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Terimler

Kapsayıcılık: Eğitim ve öğretimde öğrenmeye katılımı artırarak bütün çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarının farklılığına cevap vermek, kültürler, toplumlar ve eğitim içinden, dışından ötekileştirilmenin ortadan kaldırılması sürecidir (UNESCO, 2020)

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, eğitim öğretim süresi boyunca, bütün bireylere akranlarıyla beraber, öğrenme ortamlarında, eşit fırsatlara sahip eğitim imkanı veren bir eğitim sürecidir (Baykara-Özaydınlık, 2019).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim politika ve programları doğrultusunda eğitim ve öğretim hizmetini sürdürmek ve ilgili yönetsel sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlü olan özel bir ihtisas mesleğindeki kişilerdir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Farkındalık: Farkındalık, nesneleri, olayları hissetme, onlara tepki verme ve bunlar ile ilgili duyarlılığa sahip olma yeteneği veya durumudur. (Gafoor, 2012).

Mülteci: Vatandaş olduğu ülkenin dışında yaşayan; dini, sosyal grup üyeliği, tabiiyeti veya ırkı, siyasi görüşünde sebeple, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korkan ve bu yüzden kendi ülkesinin korumasından faydalanmayan veya faydalanmaktan kaçınan kişidir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 1951).

Sığınmacı: Bir ülkeye kabul edilmek için, mülteci olmak üzere başvuruda bulunup mültecilik statüsüne ait başvurunun sonucunu beklemekte olan kişidir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 1951).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında kapsayıcı eğitim tanımı ve içeriği, tarihsel gelişimi, kapsayıcı eğitimin ulusal ve uluslararası dayanakları, kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri, dezavantajlı gruplar, yaklaşım ve uygulamaları, eğitim süreci ve kapsayıcı eğitimde öğretmenin önemi açıklanmıştır. Bu bölümde yukarıda bahsedilen başlıklar ayrı ayrı ele alınarak kapsayıcı eğitimin tanımı ve içeriği ile ilgili açıklamalar ilk kısımda, tarihsel süreç içerisindeki köklü değişim ikinci kısımda, ulusal ve uluslararası temel dayanaklar ve bununla ilgili tarihsel gelişim üçüncü kısımda, kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin ilişki durumları dördüncü kısımda, dezavantajlı grupların alan yazındaki tanımları ve sınıflamaları beşinci kısımda ve son olarak da kapsayıcı eğitimde öğretmenin rolü altıncı ve son kısımda yer almaktadır. Kuramsal çerçevede, son yıllarda insana bakış anlayışının değişimi net bir şekilde ele alınmış, tarihte ayrıştırılarak heba edilen dezavantajlı bireylerin günümüzde kapsayıcı eğitim anlayışıyla “her birey önemlidir” anlayışına ulaşıldığı görülmüştür.

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, bireyi yenileyen, değiştiren, çağa uyumlu hale getiren ve bireyin varlığını ortaya çıkaran bir süreçtir. Eğitim hakkı insanın temel hak ve özgürlüğü olarak bilinmektedir. Eğitim, çocuğun doğuştan getirdiği yetenekleri ve donanımı ortaya çıkarmaktır. Eğitim, görüş farklılıklarının serbestçe dile getirebildiği çok sesliliğin sağlanarak sosyal uyum içindeki çeşitliliklerin kabul edilip, bu çeşitliliklere saygı duyulduğu, egemenliği tüm topluma dağıtan demokratik, toplumun her bireyini kabul eden toplumların meydana gelmesine katkı sağlar (UNESCO, 2020).

Kapsamak kavramı özü itibarıyla dışlamanın karşıtıdır ve dışarıda bırakmak yerine herkesi dâhil etmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Göngür & Pehlivan, 2021). Kapsayıcılık 21. yüzyılda demokratik öğrenme ortamlarında egemen ilke haline gelmektedir ve kapsayıcı eğitim kavramının engellilik, cinsiyet, din, etnik köken ve diğer farklılıklara bakılmaksızın her bireyin eğitim sistemine katılmasını sağlamak için en iyi yöntem haline geldiği kabul edilmektedir (Mitiku, Alemu & Mengsitu, 2014). Genel anlamda farklı ihtiyaçları olan tüm

çocukların eğitim sistemine katılmasına ısrar edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Abosi & Koay, 2008).

Kapsayıcılık kavramı alanyazında, tüm bireylerin eğitim imkanlarından aynı oranda faydalanmasını önemseyen, onları öğrenme şekilleri, cinsiyet, engellilik, ekonomik durum veya kültürel kimlik gibi öğelerle ayırtırmadan istek ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerine katkı sağlayan bir eğitim felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Alquraini ve Gut, 2012). Mitchell (2005) kapsayıcılık kavramının eğitim ve okulun ötesinde istihdam, iş, sağlık ve yaşam koşullarının tamamını göz önünde bulundurulmasını içerdiğini, bu nedenle tüm hükümet ve kurumlar arasında her düzeyde dönüşümleri içerdiğini düşünmektedir. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili olduğu varsayımının aşıldı, eğitim ve öğretim süreçlerine tüm çocukların dâhil edilmesi düşüncesidir (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Kapsayıcılık, her çocuğu uygun olan azami ölçüde tipik akranlarının katıldığı okulda ve sınıfta eğitime katılma taahhüdünü ifade eden bir terim olmakla beraber çocuğu hizmetlere götürmekten ziyade çocuğa destek hizmetlerinin sunulmasıdır (Winter & O’Raw, 2010).

Altunoğlu (2019)’na göre kapsayıcılık kavramı hem toplumda hem de toplumun kurucu bir unsuru olarak eğitimde, eşitlikçilik ve ayrımcılığa karşıtlık temelinde tartışılmaya başlanmakla beraber; kapsayıcılık farklı noktalara yoğunlaşarak gelişmiştir. Bir süreç olarak ortaya çıkan bu kavram, üç farklı pencereden açıklanmaktadır. Birincisi olarak kapsayıcılığı sadece engellilik olarak düşünen ve engellilerin kapsanması için toplumdan ayırtırılmaması gerektiğini düşünen yaklaşım gelmektedir. İkinci olarak aynı eğitim ortamında eğitim öğretim sürecine dahil edilmenin yeterli olmayacağını, eğitim içerik ve materyallerinin engellilere yönelik olacak şekilde tasarlanması konusunu benimseyen yaklaşım ve son olarak kapsayıcılığı dezavantajlı bireylerin tamamını kabul eden bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Eğitim ve öğretimde kapsayıcılık, bir bakıma diğerini anlama ve tanıma çabası olduğunu, öteki olarak adlandırılan ve dezavantajlı konuma sahip olan bütün bireyleri kapsayan bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (Şimşek vd., 2019). Bir başka ifadeyle kapsayıcılık; toplumların eğitim sistemlerini tasarlarken, özel gereksinimi olan bireylerin başarı ve mutluluklarını önemseyip; zarar verecek değer yargılarla dahil ayrımcılıkla mücadele etmeyi, sahip olduğu her türlü özelliği kabul etmeyi, katılımı teşvik etmeyi, kısaca öğrenmeyi engelleyecek bütün engelleri kaldırmayı hedeflediği belirtilmektedir (Ünal & Sarpkaya, 2021).

Kapsayıcı eğitim, hiçbir bireyi birbirinden ayırmadan, öğrenme ortamlarına dâhil etmeye doğru yöneltme, öğrenme ortamlarındaki bütün bireylere yardımcı cihazlara erişimini

sağlama, öğretmen desteği sağlama ve öğrenciye göre tasarlanmış bir özel programla eğitim öğretim desteğini sunma olarak ifade edilmektedir (Hayes & Bulat, 2017). Kapsayıcı eğitim, eğitim öğretim sürecinin ve okulların, dil, din, ırk, cinsiyet, engel durumu, sağlık durumu ve sosyo ekonomik durum gibi özelliklerden dolayı bireyler ayrıştırılmadan bütün çocukların ihtiyaçları göz önde bulundurularak yeniden düzenlenmesi sürecidir (ERG, 2016).

Eğitimde kapsayıcılık, eğitim sisteminin öğrenme çağındaki tüm bireylere ulaşma kapasitesinin genişletilmesidir (UNESCO, 2017). Kapsayıcı eğitim, doğuştan gelen eğitim ve eşitlik hakkını gerçeğe dönüştürmeye çalışan bir yaklaşım, bir faaliyet ve doğumla başlayıp ölümle biten bir süreç olarak açıklanır. Her ne kadar bireyi merkeze alarak eğitim sistemini çeşitliliğe ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenleyen bir eğitim anlayışı gibi görünse de okul yöneticileri, öğretmen, okul çalışanları, akranları, aileleri ve hatta toplumu dahil eden, bütün bileşenlerin içinde yer aldığı bir eğitim düşüncesidir (Stubbs, 2008).

Kapsayıcı eğitim, eğitimde niteliği arttırmaktır. Her bireyin doğuştan gelen özellikleriyle beraber yaşantı yoluyla biriktirdiği bütün nitelikleri ele alan ve bu nitelikleri zenginlik olarak kabul ederek eğitim öğretimi planlayan, uygulayan bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitim en dar anlamıyla her bireyin eğitime eriştiği ve dışlanmadığı bir eğitim yaklaşımıdır (Haug, 2017). Çocuğun varoluşuna saygı duymak, doğasına saygı duymaktır. Herkes için Eğitim Konferansında engelli öğrencilerin eğitime katılımının teşvik edilmesi için eğitim politikası geliştirilmesi ve eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitim kavramının eğitim sistemlerinde yer alması gerekmektedir (UNESCO, 1990). 1994’de Salamanca Bildirgesinde kavram geliştirilerek her bireyin eğitim alma hakkının olduğu düşüncesinden yola çıkılarak, her çocuğun biricik olduğu, kendine has alaka, beceri ve öğrenme ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim; özellik ve ihtiyaç farklılığı göz önünde bulundurularak eğitim sistemlerinin de bu doğrultuda düzenlenerek, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan öğrenci merkezli eğitim sistemi olarak açıklanmıştır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim aslında bireyin okul örgütünde var olabilme, tanınma ve saygı duyulmasıdır. Farklılıkları sebebiyle sorun yaşama ihtimali olan bütün çocukların, bahsedilen bildirgeyle özel gereksinimler, cinsiyet, din, dil, ırk, etnik köken, kültür, sosyal alan, ekonomik durum vb. konulara bakılmaksızın, dışlanma riskiyle karşı karşıya olan tüm öğrencilerin normal okullarda akranlarıyla eğitime katılımıyla kapsayıcı eğitim dünyaya ilan edilmiştir (UNESCO, 1994).

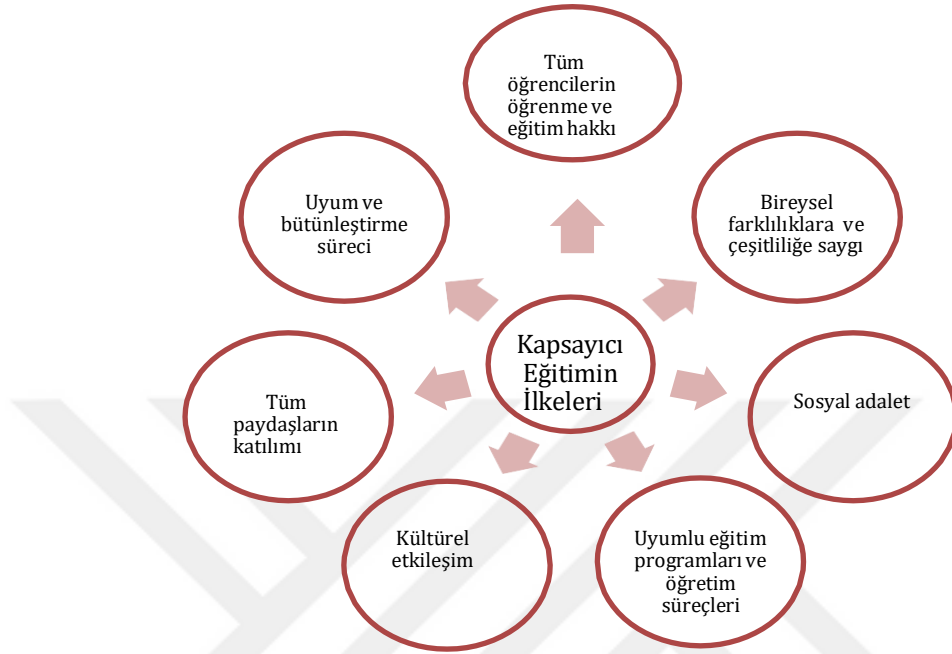
Kapsayıcı eğitimde mesaj net ve açıktır; herkes eşit derecede önemlidir (UNESCO, 2017). Stubbs’a (2008) göre, kapsayıcı eğitimde öğrenci sisteme göre değil sistem öğrencinin

ihtiyaçlarına göre değişir. Bütün öğrenci ve personelin aynı oranda değer gördüğü bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitim, okullarda, toplumdan, program ve kültürden dışlanmış olan öğrenci sayısını azaltarak bu öğrencilerin kazandırılmasını sağlamayı, okullardaki politika, kültür ve uygulamaları yeniden planlama yoluyla öğrenci farklılıklarına cevap oluşturma sürecidir. Kapsayıcı eğitimde önemli olan sadece özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin değil tüm öğrencilerin katılımlarını ve öğrenmeye engel durumlarının azaltılmaya çalışılmasıdır. Bu anlayışla, kapsayıcı eğitim; öğrenciler arasındaki farkı, üstesinden gelinmesi gereken bir problem gibi görmekten çok öğrenmeyi destekleyici kaynaklar olarak görmeyi ve öğrencilerin bulundukları yerdeki eğitim kurumlarında eğitim alma hakkını kabul etmek şeklinde ifade edilir (UNESCO, 2017). Çocuğun doğuştan getirdiği bir hakkı tartışmak ne kadar anlamsızsa kapsayıcı eğitimin, öğrenciler için yararlı olup olmadığını tartışmak bir o kadar anlamsızdır. Eğitimin ön koşulu olan kapsayıcılık, toplumun da sürdürülebilmesi için ön şarttır. “Her öğrenci önemlidir ve eşit derecede önemlidir” prensipleri çerçevesinde yapılacak eğitim, toplumda da engellerin kaldırılmasında sistemli bir çevre oluşturur. Kısaca kapsayıcılık ahlaki bir ön koşuldur (UNESCO, 2020).

Literatürde bulunan kapsayıcı eğitim tanımlamalarından hareketle; hiçbir ayırım yapılmaksızın tüm bireylerin öğrenme etkinliklerine dâhil olmasına ve eğitim öğretim hakkından etkin biçimde faydalanmasına imkan veren kapsayıcı eğitimin, bazı temel düşünceler üzerine inşa edilmesi kaçınılmazdır (Kula, 2020). Eğitim öğretim sürecini kapsayıcılık düşüncesiyle tasarlamak adına 7 adımın yer aldığı bu ilkeler, her bireyin eğitime erişimi ile başlayıp, eğitimin istenilen seviyeye ulaşması ve devamında iş birliği yapılması ile tamamlanır. Bu temel ilkeler aşağıdaki gibi Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1.

Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (Kula, 2020)



Boroson (2017), kapsayıcı okul kültürünü oluşturmayı, farkındalığı yayma ve bunun için de öğretmenlerden okuldaki paydaşlara kadar plan yapmayla gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Farklılıkları olan öğrenciler, eğitim öğretim süreci içinde renklilik ve canlılık demektir (Coşkun, 2023). Bu bakımdan gelecek nesiller için farklılık; toplumun zenginliği, barışın güvencesi ve hayatın ayrılmaz bir unsurudur.

Ainscow’a (2005) göre kapsayıcı eğitimin dört temel unsuru aşağıdaki verilmiştir:

1. Kapsayıcılık, bir süreci ifade eder. Başka bir deyişle, kapsayıcılık, farklılığa karşı toplumsal kabulün yollarını bulmak için tükenmeyen bir arayış olarak düşünülmelidir. Farklılıklardan nasıl ders alınacağını öğrenip bu farklılıklarla nasıl yaşanacağını fark etmekle ilgilidir. Bu şekilde farklılıklar, bireyler arasında öğrenmeyi istenilen seviyeye taşımak için daha cezbedici görünür.
2. Kapsayıcılık, bütün öğrencilerin varlığı, başarısı ve katılımı ile ilgilidir. Burada “varlık”, öğrencilerin ne kadar güvenilir ve nerede eğitildikleri ile ilgilidir; “katılım” eğitim öğretim sürecinde yaşantılarının derinliği ve etkisi ile ilgilidir, bu nedenle öğrencilerin görüşlerini kapsamalıdır ve “başarı” sadece sınav ve çeşitli değerlendirme sonuçları ile değil, süreç sonundaki çıktılarla ilgilidir.

3. Kapsayıcılık, engellerin açıklanıp kabul edilmesi ve onların engel olarak görülmemesi ile ilgilidir. Sonuç olarak, eğitime yönelik uygulamalarda ve programlarda olumlu yönde adımlar planlamak için çok farklı kaynaklardan bilgi elde etmeyi, sentezlemeyi, analiz etmeyi ve değerlendirmeyi içerir. Öğrencinin yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini istenilen seviyeye getirmek için çeşitli türden yöntemleri kullanmakla ilgilidir.
4. Kapsayıcılık, dışlanan, ötekileştirilen, ve öğrenme hızı yavaş olan öğrenci gruplarına özellikle dikkat çeker. Bu, çoğunlukla risk altında olan grupların dikkatle takip edilmesinin ve yeri geldiğinde sistem içinde varlıklarını, başarılarını ve katılımlarını istenilen düzeye çıkarmak için gerçek adımlar atılması gerektiğinin vicdani yükümlülüğünü ifade eder (Ainscow, 2005).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili tanımlara bakıldığında; bireye dezavantaj oluşturacak biyolojik ve çevresel bütün durumların normal kabul edilerek, eğitim öğretim süreçlerine hem fiziksel hem de psikolojik açıdan diğer bireylerle eşit şekilde katılımının sağlanması olarak ifade edilmektedir.

2.1.1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

İnsanlık var olduğundan bu güne değin sürekli bir değişim ve gelişim çabası içindedir. Değişen ve sürekli yenilenen insanlık tarihinde dezavantajlı bireyler hep var olmuştur. İlkçağ toplumlarından tutun günümüze kadar birçok sebepten dolayı bireyler arasındaki eşitliğin hiçbir zaman aynı olmadığını görürüz. Bireylerin doğuştan ya da daha sonra sahip oldukları bazı sıfatlar onları avantajlı duruma getirdiği gibi dezavantajlı duruma da getirmiştir. Dezavantajlı bireylerin tarih boyunca toplumda var olabilmeleri ve kendi potansiyelleri ölçüsünde sosyalleşmeleri tam olarak hak ettiği düzeyde olmamıştır.

Kapsayıcı eğitimin, başlama noktası her ne kadar özel eğitime gereksinim duyan çocuklar olsa da bu eğitim yaklaşımının yapısı; Salamanca Bildirisinde de belirtilen “*herkes için eğitim*”, “*eğitim her çocuğun hakkı*”, “*her çocuk kendine has özelliklere, öğrenme ihtiyaçlarına, yetenek ve ilgiye sahip*” gibi temel ilkeler doğrultusunda belirlenmiştir. Günümüzde kapsayıcı eğitim öğrencilerin arasındaki sosyo-kültürel farklılıklardan, cinsiyet eşitsizliğine, farklı öğrenme şekillerine kadar tüm farklılıkları geniş bir biçimde değerlendirmektedir (Akgündüz, 2019).

Dezavantajlı olan bireylerin var olduğuna ve yaşamları hakkında bilgiler antik çağlara kadar uzansa da bu eğitim öğretim ile ilgili gelişimsel adımlar çok daha yakın tarihlere dayanmaktadır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Antik çağlarda özel gereksinimli bireyler ya yük

olarak ya da utanç olarak kabul edildikleri için birçok toplum tarafından kabul görülmemekteydi fakat semavi dinlerin ortaya çıkmasıyla beraber özel gereksinimi olan bireylere ve onların eğitim haklarına yönelik düşüncelerde de değişiklikler olmaya başlamıştır. Dezavantajlı bireyler toplumdan soyutlaştırma düşüncesi yerini; onlarında birer birey oldukları ve her insan gibi yaşama hakkına sahip oldukları anlayışına bırakmaya başlamıştır (Özsoy vd., 1998). Semavi dinler zamanında, özel gereksinime sahip bireylerin bir günahın karşılığı olarak yeryüzüne geldikleri veya Tanrı'ya daha yakın varlıklar oldukları şeklinde farklı düşünceler olsa da bu düşünceler dini inançların etkisiyle şekillenmiştir (Yücesoy-Özkan vd., 2021).

700'lerde özel gereksinimli bireyleri tedavi etmek ve yaşama hazırlamak maksadıyla ilk akıl hastanesi Orta Doğu'da kurulmuş olup; daha sonra 13., 14. ve 15. yüzyıllarda Avrupa'daki diğer ülkelerde akıl hastaneleri açılmıştır (Osgood, 2005). Bu dönemlerde hayırseverlerin destekleri ve bağışlarıyla özel gereksinime sahip olan bireylerin tedavisi için hastaneler yapılmıştır. Ayrıca ibadethanelerden ve vergilerden toplanan gelirler de bu amaç için kullanılmıştır (Historic England, 2018).

1500'lü yüzyılla birlikte Avrupa'daki kiliselerin tutumları ve düşünürlerin söylemlerinin etkisiyle Almanya, Fransa, ve İspanya gibi ülkelerde işitme engelli olan vatandaşlar için eğitim süreci başlayarak işaret dilinin de tarihsel başlangıcı olmuştur (Akçamete, 2009). Osmanlı İmparatorluğu döneminde de özel yetenekli bireylerin eğitiminin gerçekleştirildiği Enderun Mektepleri açılmış ve pozitif ilimler, İslami ilimler, güzel sanatlar eğitimi, saray protokolü eğitimi ve mesleki uzmanlık eğitimi verilmiştir (Işık & Güneş, 2017).

17. yüzyılda koloni dönemi süresi boyunca başta zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere, işitme ve görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik Kuzey Amerika'da yapılan olumsuz davranışlardan ötürü dezavantajlı bu öğrenciler toplumdan dışlanmış ve uzaklaştırılmıştır (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu dışlanma okullarda da belirgin bir şekilde yaşandığı halde ekonomik durumu iyi güçlü ailelerin çocukları özel eğitim okullarına gidebilirken maddi durumu elverişsiz olan ailelerin çocukları eğitim öğretim den faydalanamamıştır (Historic England, 2018).

1700 ve 1800'lü yıllarda Avrupa'da dez avantajlı bireylere yönelik formal eğitim ortamları tasarlanmaya başlansa da bu eğitim ortamlarının ayrıştırıcı olduğu ve dezavantajlı öğrencilerin ihmale uğradığı görülmektedir (Rossa, 2017).

Engellilerin topluma kabul edilmesi hak sahibi olmaya başlaması ise; maalesef 20. yüzyılın bitimine yakın gerçekleşmiştir. 20. yüzyılın ilk yarısında, iki Dünya Savaşı'nın yaşanması toplumda engellilik olgusunun üzerinde durulması gerekliliğini düşünmeye

yönelmiştir. Savaşlar sebebiyle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerinde sonradan engelli olan bireylerin sayısındaki ciddi artış, üretim yapacak ve çalışan çağ nüfusun azalması gibi sebeplerle engelli bireylerin de çalışma hayatına katılabilmesi için gerekli önlemlerin alınması düşüncesini ortaya çıkarmış ve konunun önemi daha iyi anlaşılmıştır (Çetin, 2017).

20. yüzyılın başlarına değin Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim ihtiyacı olan bireyler normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada normal eğitim ortamlarında öğrenim görmüşlerdir (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu uygulama her ne kadar özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri eğitim öğretim sürecine dahil etme gibi görünse de kapsayıcı eğitim felsefesi ile ilgili öğrencilere yönelik somut adımlar atılmaması, bu öğrencilerin gözden çıkarılmış olma anlayışı gibi öğretmenlerde olumsuz tutumlar geliştirmeye neden olmuş daha sonra öğrencilerin eğitim sürecinden soyutlaştırılmasına neden olmuştur. Özel ihtiyacı olan ve normal gelişim gösteren bireylerin birlikte eğitim görmesinden dolayı yaşanan istenmeyen olaylar bu iki grubun ayrı sınıflarda eğitim görmesi düşüncesine ortam hazırlamıştır. Ayrı eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden ayrı olarak tamamen farklı ve özel bir program dâhilinde yeniden tasarlanmış eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri; ayrıştırılmanın daha net yaşanmasına sebep olmuştur. Ayrıca bu bireyler engel türlerine göre de sınıflandırılmıştır. Kurumsallaşmayla başlayan dönem 1950'lilere kadar ayrışma olarak devam etmiştir (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021). Ancak özel eğitim ihtiyacı bulunan bu bireylerin eğitim öğretimlerinin yapıldığı bu kurumlardaki yaşanan olumsuz durumlar yeni arayışları zorunluluk haline getirmiştir (Güler 2023).

1900'lü yılların başlarından itibaren çocukların da haklarını içeren uluslararası sözleşme ve anlaşmalar Avrupa Konseyi üye ülkeleri ve Birleşmiş Milletler tarafından imzalanmıştır. 1924'te imzalanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924), çocuk haklarından ilk bahseden ve bu hakların korunmasını güvencede tutmayı amaçlayan uluslararası düzeyde kabul edilen sözleşmedir. Bildirge, çocukların her çeşit istismara karşı korunarak bedensel ve ruhsal bakımdan gelişmesine imkan tanınmasını, fikren geri kalmış çocukların eğitim sürecine dahil edilmesini, tüm çocukların kardeşlik duygularının aşılanarak yetiştirilme zorunluluğunu dile getirmektedir. 1948'de Evrensel İnsan Hakları Beyannamesinde hak ve özgürlüklerden yararlanma konusunda genel bir sınır belirlemektedir. Beyannamenin 25. maddesinde çocukların özel ilgi ve yardım almaya hakkı olduğu belirtilmiştir. 26. maddesi ise eğitimin en azından temel eğitim aşamasının ücretsiz olması ve zorunluluğunu belirtmiş, teknik ve mesleki eğitimi destekleyerek, yükseköğretiminin bireylerin yetenekleri doğrultusunda herkese açıklığına vurgu yaparak eğitim hakkından söz etmiş ve yasa haline getirmiştir (Birleşmiş Milletler, 1948). 1950'de üye ülkeler tarafından imzalanan Avrupa İnsan Hakları

Sözleşmesinin 14.Maddesiyle de cinsiyete bağlı dışlanma yasaklanmaktadır. Ayrıca aynı sözleşmenin 9.uncu maddesi ile din, düşünce ve vicdan özgürlüğü korunmaya alınmıştır (Avrupa Konseyi, 1950).

Eğitim tarihimizin 20. yüzyıldan öncesi ele alındığında; Anadolu’da hüküm süren devletlerde Osmanlılardan önce özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir eğitim çalışmasına rastlanmamıştır, Osmanlılarda ise; özel eğitim çalışmalarının sadece devlet yapısında veya asker olarak görev yapacak kişilerin yetiştirilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir (Doğan, 2019). Sonraki dönemlerde açılan Enderun Mektebi ise dünyada öğrenci seçme, yetiştirme bakımından ilk uygulama olarak kabul edilmektedir (Işık ve Güneş, 2017). Osmanlı İmparatorluğu zamanında II. Abdülhamit döneminde, 1889 yılında ilk Dilsiz Mektebi Ticaret Mektebine bağlı olarak açılmış ve 30 yıl eğitim faaliyetinde bulunduktan sonra bu eğitim öğretim ortamları kapatılmıştır (Tanyeri, 2016).

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde üst üste yaşanan savaşlar sebebiyle kimsesiz, yetim ya da öksüz kalan çocukların bakılma, barınma ve korunmasını sağlayan kurumların var olduğu bilinmektedir (Ünal, 2021). 1908 yılında sonradan ismi “Çocuk Esirgeme Kurumu” olarak değişecek olan “Himaye-i Etfal Cemiyeti”nin çalışmaları mevcut olup, 2011 yılında Sosyal Hizmetler Kanunun değişmesiyle artık bakanlık tarafından ilgili hizmetleri yerine getirmektedir (Doğan, 2019). Türkiye’de de 1924’te İzmir’de Cumhuriyetle beraber “Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesi” kurulmuş olup bu kurumda pozitif bilim derslerinin yanında demircilik, marangozluk, terzilik vb. mesleklerle ilgili dersler de verilerek toplumda faydalı ve üretime katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. (Tanyeri, 2016).

1921’de bir sivil toplum kuruluşu tarafından kurulan Sağır Dilsiz ve Körler Okulunun 1951’de Milli Eğitim Bakanlığına devredilmesiyle Cumhuriyetin ilk yıllarında bir sağlık ve bakım hizmeti olarak kabul edilen özel eğitim ile ilgili hizmetleri yasa haline getirmiştir (Doğan, 2019). Çalışkan ve üstün yetenekli öğrencilerin yurtdışı veya yurt içinde eğitimini amaçlayan Türk Maarif Cemiyeti (TED) 1928 yılından Atatürk’ün teşvik etmesiyle kurulmuştur (Akyüz, 1992). Atatürk’ün talimatı ve isteği ile başlayan ve yine “*Sizi bir kıvılcım olarak yolluyorum, volkan olup geliniz!*” sözü ile sembolleşen üstün yetenekli öğrencilerin yurtdışında eğitim almalarının sağlanması eğitim tarihimiz açısından önemli bir nokta kabul edilmektedir. Bu sebeple; “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” 1929’da yasa haline getirilmiş, üstün yetenekli çocukların öğrenimlerinin tamamlayarak ülkenin eğitimine katkı saplamaları hedeflenmiştir. (Çitil, 2018). 1948’de “Harika Çocuklar Yasası” üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri için verilen önemin bir

örneğidir. Bu kanun, 1956 yılında kanun kapsamı genişletilerek Güzel Sanatların tüm alanını da kapsayan bir yapı haline getirilmiştir (Doğan, 2019).

1950’li yıllarda özel eğitim ihtiyacı olan kişilerin eğitimleri ile ilgili sorumluluk Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan alınıp Millî Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir (Şahin, 2003). Bu olumlu değişiklik özel eğitimi, sağlık problemi olarak görmekten vaz geçip eğitim çatısı altında değerlendirilmesi gereken bir mesele olarak görülmesi kapsayıcılık için atılan önemli bir adımdır.

1960’lı yıllarda kapsayıcı eğitimin temellerinin oluşmasında normalleştirme kavramının gündeme gelmesi önemli rol oynamaktadır. Normalleştirme, özel eğitim ihtiyacı olan kişilere uygulanan insanlıktan soyutlaştırma, ikinci sınıf vatandaşlık ve istismarla savaşmak için bir çıkış yolu olarak düşünülmüştür. (Nar & Cavkaytar, 2019). Bu yıllarda okullarda eğitim, başka bir deyişle ayrıştırma uygulamalarındaki olumsuzluklar, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanması ve soyutlaştırılması sebepleriyle hayatın her alanında ayrıştırmanın tam tersi olan normalleştirme dönemine somut geçişler sağlanmıştır. Normalleşme hareketleri ulusal ve uluslararası düzeyde ayrımcılık, medeni, siyasi, ekonomik, sosyal kültürel haklara ilişkin sözleşmeler, anayasa maddeleri, eğitim kanunları ve yönetmeliklerle desteklenerek kapsayıcı eğitime kabul ve geçişte dönüm noktasıdır (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

Ülkemizde ise 1961 Anayasası ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunuyla özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim haklarından ilk kez açık ve net ifade edilmiştir. (Millî Eğitim Bakanlığı, 1961). Çıkarılan yönetmeliklerle; özel eğitimin amacı, özel gereksinimli çocukların engel oranı ve sınıflarının tanınması, görevlendirilecek personelin alacağı eğitimin içerik, nitelik, görev karşılıkları, özel gereksinimli bireylerin kayıt ve kabul şartları belirtilmiştir.

1970’lere gelindiğinde ise normalleşme kendini daha net hissettirerek; tüm dünyada özel gereksinimli çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarını savunan “en az kısıtlayıcı ortam” görüşünün etkin olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, bu bireylerin aileleri, özel eğitim ihtiyacı olan bu bireylerin haklarını savunan çeşitli sivil toplum kuruluşları ve bir takım hukuksal adımlar ile 1975’te PL 94-142 “Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası” yayınlanmış ve bu adımlarla engel biçimi ne olursa olsun eğitim öğretimin her koşulda ve her bireye parasız olarak sunulması, her bir birey için ihtiyaç ve ilgisi doğrultusunda eğitim programı hazırlanacağı ve bireylerin ayrıştırıcı olmayan ortamda eğitim öğretim haklarından yararlanması yasa haline getirilmiştir (Yücesoy- Özkan vd., 2021). Ülkemizde ise 1973’de Millî Eğitim Temel Kanunu ile özel eğitim ihtiyacı

olan çocukların eğitime katılması ve eğitimden hizmetinden faydalanması hakkı güvence altına alınmıştır (Özkan, Kırgöz ve Beşdere, 2021).

1970'lerden 1980'lere gelindiğinde ise kaynaştırma kavramı ortaya çıkmış ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında kendi ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılarak eğitimlerini sürdürmeleri düşünülmüştür. Türkiye'de özel eğitime; bu alanda adım atılmış ilk kanun olan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" kanunuyla kaynaştırma eğitimine geçilmiştir (Doğan, 2019). Bu yıllar, üniversitelerin eğitim fakültelerinde bu alan ile ilgili öğretmenlik bölümlerinin açıldığı, özel eğitim sertifika programlarının verildiği ve sadece öğretmen yetiştirilmesinin değil hukuksal bir takım adımlar atılarak kanun değişiklikleriyle özel eğitim düzenlemelerinin yapıldığı yıllardır (Kargın, 2004).

1990'lı yıllarda özel eğitim kavramının okullarda yaygınlaşması hız kazanmıştır ve özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim sürecine katılma oranları artmıştır. 1990'da UNESCO'nun "*Herkesiğin Eğitim*" Dünya Konferansında üye ülkeler kendi eğitim sistemlerini de göz önünde bulundurarak eğitim politikalarını özel gereksinimli öğrencilerin katılmalarını ve hedeflenen ölçüde öğrenimin sağlanarak topluma katılımın teşvik edilip bağımsızlıklarının kazandırılması veya katılım teşviki ile sağlamlaştırılmasını kabul etmiştir (UNESCO, 1990). UNESCO her bireye özgü eğitim düşüncesini destekleyerek eğitim politikalarını değiştirmeyi, iyileştirmeyi ve sürdürmeyi hedeflemektedir. Bu yıllarda, normal öğrenme ortamlarında yalnızca ilerleme gösterebileceği düşünülen öğrencilerin yer alması gerektiği düşüncesi ortadan kalkmış ve bu sınıflarda bütün bireylerin gelişim gösterebilecekleri düşüncesi hakim olmuştur (Yücesoy-Özkan vd. 2021).

2000'li yıllarda daha önce hakim olan her bireye özgü eğitim düşüncesi ile birlikte kapsayıcı eğitime yönelik düşünce gelişmeye başlanmıştır. "Herkes Eğitim Hareketi" gereğince; tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanması ve sürece 2015 yılına kadar hedeflenmiş olmasına rağmen; 2000 yılında Dakar'da, Dünya Eğitim Forumunda ülkelerin hedefledikleri niteliklere ulaşamadıkları görülmüştür. Çoğu ülkede önemli ilerlemeler olmasına rağmen dünyada 113 milyondan fazla çocuğun ilköğretime erişemediği, 880 milyon yetişkinin henüz okur-yazar olmadığı, cinsiyet ayrımcılığının devam ettiği, öğrenme düzeylerinin programlarda hedeflenen durumların altında kaldığı belirlenmiştir (UNESCO, 2000). Belirlenen hedefler doğrultusunda ülkeler; herkes için güvenli, sağlıklı, eşit kaynaklarla donatılmış "kapsayıcı eğitim" ortamları oluşturmayı taahhüt etmesiyle birlikte ise kapsayıcı eğitime geçiş süreci başlamıştır. Sosyal ve demokratik düşüncelerin de gelişmesi ile beraber eğitim sistemlerinden sadece özel gereksinimli olan bireylerin yanında diğer bütün dezavantajlı grupların da ayrıştırıldığının fark edilmesi ile

birlikte dezavantaja sahip bütün bireylerin kapsayıcı eğitim çatısı altında toplanması kaçınılmaz olmuştur (Öztürk & Derin, 2021).

Kapsayıcı eğitim tarihsel sürecine bakıldığında kapsayıcı eğitim, fırsat eşitliğinden hareket edilerek daha sonra normalleşme, kaynaştırma ve son olarak bütünleştirme düşüncesi neticesinde ulaşılan deneyim ve bilgiler ile şekillenmiştir (Rakap & Kalkan, 2021). İlk başlarda kapsayıcı eğitime daha çok engelli bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitimi düşüncesiyle yaklaşılarak diğer özel gereksinimli bireyler dikkate alınmamıştır. Uygulanan bu kaynaştırma eğitim yaklaşımında okulların planlanmaması, eğitim öğretim sürecinde ve müfredat hazırlamada arzu edilen gelişmelere ulaşılamamıştır (UNESCO, 2005). Özel gereksinimli bireyler genel sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerine katılmış olsalar da kapsayıcı eğitimin özü olan bütün dezavantajlı bireylerin ihtiyaçları ve eksiklikleri doğrultusunda farklılaştırılmış eğitim düşüncesiyle sürece katılmaları kapsayıcı eğitim anlayışıyla mümkün olmuştur.

Son yıllarda savaşların neden olduğu büyük göçlerin, beraberinde getirdiği sığınmacı çocuklar, bütün Dünya'yı saran salgın ve hastalıklar kapsayıcı eğitimin ne derecede önemli olduğunun bir kez daha altı çizilmiştir. 2019'da başlayan salgınla birlikte alanyazına giren yeni normal eğitimde, geleneksel eğitim ve kurumlarının yapısı hızla değişip, daha esnek yapıya döneceği, öğrencilerin bilgiye ulaşmaktan ziyade bilgiyi kullanma becerilerinin daha değerli olduğu görüşünün merkeze alındığı düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Dolayısıyla sürekli değişen çağın gereksinimlerine cevap verebilmek için daha esnek, her öğrencinin istek ve ihtiyaçlarının dikkat edildiği bir eğitim anlayışı kaçınılmaz olmuştur. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim sadece özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatındaki adaletsizliği kaldırmayı değil aynı zamanda farklı sebeplerden dolayı eğitim öğretim sürecine katılamayan her bireyin kendi hızında ve ihtiyacı doğrultusunda öğreneceği eğitim ortamlarında bilgiyi kullanabileceği becerileri kazanmasını hedeflemektedir.

2.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri

Kapsayıcı eğitim anlayışının doğru olarak anlaşılabilmesi ve eğitim öğretim sürecine doğru aktarılması bileşenlerinin temel felsefesini anlayıp özümsemekle mümkün olmaktadır. Kapsayıcı eğitim; erişim, katılım ve destek olarak üç bileşenden oluşmaktadır (Yılmaz & Karasu, 2018). Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin üçü de bireyi merkeze alan ona uygun hazırlanmış bireysel desteklerin sunulmasını hedeflemektedir. Bireyin kendini eğitim ortamına ait hissetmesi, sosyal ilişkiler geliştirmesi ve öğretmenleri tarafından kendilerine

verilen kaliteli desteğin kesintisiz alması oldukça önemlidir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili gerekli desteği almaları da gerekmektedir.

Erişim: Fiziksel engellerden arındırılarak ortamın her noktasının bütün öğrenciler tarafından ulaşılabilir olması, öğrenmeyi desteklemeye yönelik çeşitli türde etkinliklere izin veren şekilde öğrenme ortamının dizayn edilmesi ve sınıftaki bütün araç gereçlerin öğrenciler tarafından bireysel ihtiyaçları doğrultusunda kullanılabiliyor olmasını ifade etmektedir (Barton & Smith, 2015). Erişim, her türlü engeli ortamdaki zengin öğrenme ortamlarının meydana getirilmesi ile her bir birey için gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik düzenlemelerin yapılmasını içerirken; erişilebilirlik, bireyin yer ve zaman düşünmeksizin istediği şeye güvenli, bağımsız olarak ulaşabilmesi ve bunlardan faydalanabilmesidir. Okul ve sınıflarımızda rampaların olması, merdivenlerin/tırabzanların öğrencilere göre yapılıp düzenlenmesi buna örnek gösterilebilir.

Katılım: Öğrencinin eğitim öğretim etkinliklerine karşı ilgili olması ve öğretmenin her bir öğrencinin aidiyet duygusunu hissetmesi için onları harekete geçirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin oyun ve öğrenme etkinliklerine katılımlarının en önemli göstergesi fiziksel olarak orada bulunmanın yanında bu etkinlikleri hissedip özümsemesidir. Çocukların etkinliklere etkin katılımlarının sağlanmasının temel hedefi; akranlarıyla beraber eğlenerek ve etkin katılım sağlayarak sürece içsel olarak da dahil olmasıdır (McWilliam & Bailey, 1995). Katılım, bireysel farklılığı olan çocukların kapsayıcı ortamlarda fiziksel olarak var olmalarının çok daha fazlasıdır. Öğrencilerin, kişisel gelişimleri ve bireysel öğrenme şekilleri dikkate alınarak, çeşitli düzenlemeler yapıp, etkinliklere ve derslere katılımlarını sağlamaktır.

Destek: Kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamalarının eğitim öğretime aktarılabilmesi için sistem düzeyinde desteklerin altyapısının oluşturulması oldukça önemlidir. Okullarda görevli her çalışanın mesleki gelişimi, kapsayıcı eğitimi destekleyen veri sistemleri ve organizasyon yapıları ile iş birliğini içermektedir (Barton & Smith, 2015).

2.1.3. Kapsayıcı eğitimin Ulusal ve Uluslararası Yasal Dayanakları

Kapsayıcı eğitimin başlangıç noktası engellilik ile ilgili hareketlere dayanmaktadır. Zamanla insan haklarının kanunlarla ve yasal düzenlemelerle güvenceye alınması; dezavantajlı bireylerin de temel hak ve özgürlüklerine kavuşmasına yardımcı olmuştur. 1994 tarihinde UNESCO Salamanca Bildirgesi'nde temel felsefe olarak kabul edilen “herkes için eğitim” hareketi kapsayıcı eğitim ile ilgili mevzuatların varoluş felsefelerinin merkezinde yer

almaktadır. Herkes için eğitim hakkını tanıyan ve dolayısıyla kapsayıcı eğitime giden yolda ulusal ve uluslararası birçok yasal dayanak ayrı başlıklarla ele alınmaktadır.

2.1.3.1. Ulusal Yasal Düzenlemeler

Kapsayıcı eğitim temelinde taraf devletler için yasal bağlayıcılığı olan birçok kanun, sözleşme ve mevzuatla birlikte ülkemizde de ayrıca önem arz eden ulusal yasal düzenlemeler hayata geçirilmiştir. 2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10. Maddesinde “Herkes dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetmeksizin kanun önünde eşittir.” hükmü yer almaktadır ve yine 24. Maddesinde “Herkes vicdan, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.” hükmü yer almaktadır. Anayasa bu maddelerle insan temel hak ve özgürlüğünü güvence altına almıştır.

Ülkemizde kapsayıcı eğitim felsefesine hizmet eden yasal düzenlemelerin bir diğeri de 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’dur. Dezavantajlı bireylerin eğitime katılımının vurgulandığı 12. Madde, Zorunlu eğitim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır. Zorunlu ilköğretim çağı, ilköğretimin kız ve erkek çocuklara parasız olması ve okula devam zorunluluğu gibi konulara da değinilmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri belirlemekte olup ülkenin eğitim ve öğretimdeki bütün görev sorumluluklarının sınırlarını belirtmiştir. “Genellilik ve Eşitlik”, “Eğitim Hakkı” ve “Fırsat ve İmkan Eşitliği” ilkeleri ile her öğrencinin eşit haklara sahip olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu kanundaki maddeler (4,7,8), kapsayıcı eğitimin temel felsefesine yasal zemin oluşturmaktadır. Eğitimde genellikle eşitliğe, vurgu yapılırken, eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğu ilkelerle belirtilmektedir.

5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve K.H.K. Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunun 15. Maddesinde, “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamda, eşitlik ve adalet temelinde, ömür boyu eğitim fırsatlarından, ayırım yapılmaksızın yararlandırılır.” hükmüyle özel gereksinimli bireylerin eğitim almasının sürekliliğini açıkça söz edilmektedir.

573 Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’sinde, özel gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitim’in temel ilkeleri doğrultusunda eğitim öğretime katılma haklarını kullanmalarını sağlamayı amaçlayan esaslar yer almaktadır. Kararname’nin 4. maddesinde,

"Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, eğitsel durumları göz önüne alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapılarak diğer bireylerle beraber eğitilmelerine öncelik verilir." ifadesinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının temel felsefesiyle uyuşan bir düşüncenin varlığı açıkça görülmektedir. Ayrıca, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, özel eğitim programları gibi konular da bu kanunda yer almaktadır. Özel eğitimin temel ilkeleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi, aile katılımları ve ailelerle işbirliği gibi konular da bu kararname ile açıklanmıştır.

6458 Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda, yabancıların Türkiye'de kalış ve Türkiye'den gidişlerinde kontrol sağlama ve yabancıların korunmasına ilişkin usul ve esasları içeren hükümler yer almaktadır. Devletin kurum ve kuruluşlarının görev alanları ve koordinasyonları ile çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları hususunda gerekli tedbirlerin alınması; bu kanunun kapsayıcı eğitim felsefesine dayanak oluşturduğunu göstermektedir.

6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği'nde, koruma altında olan bireylerin eğitimleri ile ilgili düzenlemeler ve uygulama şekilleri MEB tarafından yapılmaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütüleceği; her yaş grubuna dil eğitimi, meslek eğitimi, beceri kursları düzenlenebileceği hükme bağlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaç, ilgi ve isteklerinden hareketle güçlerini en üst düzeyde değerlendirebilecekleri, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanabilecekleri konusundaki tedbirler yer almaktadır.

2.1.3.2. Uluslararası Yasal Düzenlemeler

Kapsayıcı eğitimin tarihsel süreci incelendiğinde; kapsayıcı eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler, ilk çağlardan bu yana sürekli gelişim halindedir. Dışlanan, kabul görmeyen bireyler, zamanla toplumların gelişip uygarlaşmasıyla, dinsel hoş görülerle ve günümüzde birçok kanunla her birey gibi temel hak ve özgürlüklere sahiptir.

Uluslararası bağlamda çocukların korunmasına yönelik ilk yasal düzenleme olan Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi, diğer adıyla Çocuk Hakları Bildirgesi 1924 yılında Milletlerarası Çocuklara Yardım Birliği tarafından yayınlanmıştır. Cenevre Bildirgesi'nde; çocukların doğal biçimde gelişmesine imkan veren, hasta çocukların teşhisi ve tedavisi, kimsesiz ve beslenmesi yetersiz çocukların bakımı, barınması, korunması, beslenmesi ve her türlü istismara karşı korunmasının altı çizilmiştir.

10 Aralık 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş ve her bireyin eşit ve temel haklarının olduğu konusuna vurgu yapılmaktadır. Herkesin doğuştan eşit haklara sahip doğduğunu, temel öğrenim hakkının varlığı ve ilköğretimin parasız ve zorunlu olduğu konularının altı çizilmiştir. Bu belgenin 26. maddesinde tüm bireylerin ulus, dil, din, ırk fark etmeksizin eğitime katılma hakkı bulunduğu belirtilmektedir. Bu bildirme sonrasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ilk sırada olmak üzere diğer birçok ülkede özel gereksinimli bireyler ve özel durumlarına yönelik iyileştirici araştırmalar hız kazanmaya başlamıştır (The Universal Declaration of Human Rights, 1948). Üzerinde durulan konular kapsayıcı eğitim için uluslararası boyutta hukuki zemin sağlamaktadır.

1966 yılında çıkarılan Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. maddesinde eğitim hakkının herkes için geçerli olması gerektiği; ırk, etnik köken ve din faktörleri gözetilmeksizin hoşgörü ve barış kültürünün yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu sözleşmede insan hak ve özgürlüklerine saygı duyulması ve insan onuruna zarar verecek her türlü davranıştan kaçınılması gerektiği belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler, 1966).

1975 yılında ABD'de Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası ve aynı yıl BM Özürlü Hakları Bildirgesi yayınlanmış ve bu yasal mevzuatlarla özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini kendileri için en az kısıtlayıcı ortamda almaları gerekliliği "kaynaştırma" kavramı ile dile getirilmiştir (Baykoç-Dönmez, 2010).

1982 Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme ile özel gereksinimli bireylerin tüm insan hak ve temel özgürlüklerin tam eşit şekilde yararlanmasını sağlamak, özellikle engelli bireylerin eğitim, iş alanlarına istihdam gibi hizmetlere ulaşmalarına sağlamaya yönelik adımlar atıldığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim felsefesiyle uyuşan 24. madde, engellilerin eğitim hakkının varlığı, bu hakkın herkese aynı fırsatın verilerek ayrımcılık yapılmadan sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede özel gereksinimi içine almasını ve ömür boyu eğitim-öğretim fırsatı vermesi, engelleri sebebiyle bireylerin genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve diğer çocuklarla birlikte eğitime katılabilmeleri sağlanmalı gibi düşünceler yer almaktadır. Buna ek olarak 1980 sonrası özel gereksinimli bireylere ilişkin gelişmeler artmaya başlamış, Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu kararıyla 3 Aralık 1981 yılı "Özürlüler Yılı" olarak kabul edilmiş ve bu adım geliştirilecek olan engellilik politikalarına bir başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. 1983-1992 yılları arasında engelli insanların topluma ve eğitime rehabilitasyonu için gerçekleştirilmesi gereken hükümleri içeren "Engelli İnsanlar Dünya Eylem Programı"

hayata geçirilmiş ve bu programın içerdiği maddelerin sözleşmeyi kabul edene devletler tarafından uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Kökkaya, 2006).

1990 yılında Dünya Herkes İçin Eğitim Konferansı düzenlenmiş ve bu konferansla “herkes için eğitim” düşüncesi UNESCO’ nun eğitim alanında geliştirdiği önemli felsefelerden biri olmuştur. Bu konferansta bireysel farklılıklara dikkat çekilerek dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitime erişim, temel eğitimin kaçınılmazlığı, yetişkin okuyazarlığı, eğitimin kalitesi, 2015 yılına kadar kapsayıcı eğitim pratiklerinin uygulamaya dökülmesi konuları gündeme alınmıştır (Bayram, 2019). Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı’nın odaklandığı nokta çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden faydalanmasını hedefleyen uluslararası bir eğitim programı olduğu kabul edilir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sürecine katılmaları ve eğitim öğretim sağlayan kurumların dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği düşüncesi kapsayıcı eğitim felsefesiyle örtüşmektedir (Kuşça, 2023).

1994 yılında İspanya’nın Salamanca şehrinde kabul edilen Salamanca Bildirgesi’nde, özel gereksinimli çocuklar başta olmak üzere eğitimin herkes için en iyi şekilde sunulması gerektiğini; devletlerin ise buna yönelik politika ve uygulamalar gerçekleştirerek eğitim sürecine tüm paydaşların dâhil etmesi gerekliliğinin altı çizilmektedir (The Salamanca Statement and Frame-work for Action, 1994).

2000 yılında Dünya Eğitim Forumu Dekar, Senegal’de gerçekleşmiştir. Bu Forumda, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak adına düşük maliyetli ve ulaşılabilir altı eğitim hedefi üzerinde ortak görüşe varılmıştır. Bu hedefler (UNESCO, 2001):

1. Dezavantajlı bulunan çocukların, erken çocukluk döneminde bakım ve eğitim sürecine dahil olmalarını sağlamak,
2. 2015 yılına kadar, özellikle kız çocukları olmak üzere yetersiz şartlara ve etnik azınlıklara mensup bütün öğrencilerin nitelikli ve parasız ilköğretimi tamamlamalarını sağlamak,
3. Bütün bireylerin öğrenme gereksinimlerine uygun hayat boyu öğrenmelerine olanaklar sağlamak,
4. 2015 yılına kadar, kadın bireyler başta olmak üzere tüm dezavantajlı bireylerin okuryazarlık düzeyini % 50 oranına çıkarmak,
5. 2005 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitsizliğini kaldırmak, ilk ve ortaöğretimde kızların kaliteli eğitime erişimlerini sağlamak,
6. Eğitimin niteliğinin tüm yönlerini iyileştirmek, her birey için ulaşılabilir kılmak ve bireyleri tüm yönleriyle geliştirmek.

Bu hedefler, 2015 yılında yayımlanan UNESCO 2030 Eğitim Raporu'nda tekrar doğrulanmış ve 15 yıldaki gelişmeler değerlendirilmiştir. Tüm bu gelişme ve belgeler, dünya genelinde büyük etki yaratmıştır ve bu gelişmeler kapsayıcı eğitimin içeriğini genişletmekle beraber kapsayıcı eğitimin sadece özel gereksinime sahip öğrencilere sunulan bir eğitim hizmeti olmadığı düşüncesini doğrulamıştır (Baka, 2023)

Ulusal ve uluslararası mevzuatlar incelendiğinde dezavantajlı bireylerin hakları ile ilgili düzenlemeler sürekli iyileştirici niteliğindedir. Kapsayıcı eğitim felsefesinin anlaşılmasının ve eğitim sürecine aktarılmasının zamanla daha da gelişeceği kabul edilmektedir. Değişen ve gelişen toplumlar göz önüne alındığında eşitlik ve adaletin eğitim sürecine yansıtılmasının da zamanla daha da kolaylaşacağı düşünülmektedir.

2.1.4. Kapsayıcı Eğitim Uygulama Süreci

Kapsayıcı eğitim; her bireyin eğitime katılmasını hedefleyen, öğrencinin yaşadığı koşulları ve ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrenciyi merkeze alıp aileyi sürece dâhil eden, farklılıkları saygı gösterip eğitim politikalarının bu doğrultuda gelişmesini hedefleyen sistemdir. Her öğrencinin bireysel farklılıklarının olması insan olmanın doğal sonucudur. Bu farklılıklar bireyin eğitimi, sağlığını, çalışıp toplumla harmanlanması engellememelidir (UNESCO, 2020).

Kapsayıcı eğitimin başarılı olması, her eğitim öğretim kademesinde öğrenci merkezli bir planlanmanın yapılması ve işlevsel olan düzenlemelerin tasarlanmasıyla gerçekleşebilir. Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin bireysel farklılıkları düşünülerek eğitim ortamlarının ve eğitim öğretim uygulamalarının planlanması gerektirmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim ortamlarının tasarlanıp sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (Çolak ve Şahin, 2021). Farklılaştırılmış öğretim ortamının, süreç, içerik ve ürün boyutları bulunmaktadır ve bu boyutların her birinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Değişenin sadece öğrencinin yaşı ve ihtiyaçları olduğu kabul edilerek, farklı kademelerde kapsayıcı eğitimin temel ilkesi, öğrenciye görelilik olması ve topluma uyumu kolaylaştırıcı yönde planlanmasıdır (Çolak ve Şahin, 2021).

Her birey farklı yaşantıya, bilişsel ve duyuşsal özelliğe, hazır bulunuşluk düzeyine, farklı öğrenme şekline, ilgi alanlarına ve sosyo-kültürel yapıya sahiptir (Öztürk, Saydam ve Palancı, 2015). Her öğrencinin biricik olduğu düşüncesi, bireysel farklılıklarıyla nitelikli eğitim alması ve önemli bir birey olduğu kabul görerek başarılı olabilmesi için okulunda, tüm paydaşların

ve uygulamalarının hatta bütün materyallerin içeriklerinin bile kalıp yargılardan kurtarılmasıyla gerçekleştirilebilir.

Kapsayıcı eğitim felsefesiyle hareket edip öğrenme ortamları tasarlarken öğrencinin farklılığı, dezavantajı, ihtiyacı gibi önemli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme süreci başladığında gerek öğretmen, gerek sınıf, gerekse okulun bütün kullanım alanları kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olmalıdır. Eğitim öğretim süreci başladığında öğrenciler gözlemlenerek gerektiği noktada anında destek olunmalı fakat kendi kendilerine çalışmayı başardıkları gözlemlendiğinde ise öğretmenler kendilerini pasifleştirerek onları işe koşmalıdır (Bender, 2002). Belirtildiği şekilde öğrenme ortamını tasarlayan ve zengin sınıf içi uygulamaları planlayabilen, donanımlı ve kaliteli öğretmenler yetiştirmek için gerekli öğretmen eğitimleri verilmelidir. Ayrıca sürece dahil edilecek fonlarla da öğretmen ve öğrencinin ihtiyaçları karşılanarak başarının geleceği kabul edilmektedir (Ko, Sammons & Bakkum, 2014)

Kapsayıcı eğitim anlayışında eğer temel hedef tüm çocukların eğitim sistemine dâhil olmalarını sağlamak için çocuk dostu ve erişilebilir bir öğrenme ortamı oluşturmak olursa kapsayıcı eğitim uygulamalarının hedefine ulaşacağı kabul edilmektedir (Hashmi, Khan & Khanum, 2017). Kapsayıcı öğrenme ortamları, bütün bireylerin özelliklerine ve dezavantajlarına bakılmaksızın aynı ortamda, birlikte öğrenmeyi hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitim ortamlarının amacı; öğrencilere adaletli davranılarak herkesin eşit imkânlarla sahip olması gerektiği düşüncesiyle; öğrencilerin ihtiyaçlarına, destek ihtiyacı hissettikleri alanlara, ilgilerine, becerilerine, güçlü taraflarına ve gelişimsel özelliklerine uygun planlamalarda bulunmaktır.

Kapsayıcı eğitim uygulamaları düşüncesine uygun öğrenme ortamındaki uygulamalarda öğretmenlerin başarılı olabilmesi için bazı öneriler aşağıdadır:

- Yapılandırılmış bir sınıf tasarlayın. Sınıfın günlük programı içerisinde sanat faaliyetlerine ve okuma etkinliklerine yönelik grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar için öğrenme ortamında ayrı alanlar planlayın.
- Uyulması gereken kuralları herkesin göreceği şekilde ilan panosuna asın.
- Programları farklı renkte dikkat çekici olacak şekilde göstererek yayınlayın.
- Sınıf içindeki uygulamaların hedefine ulaşması için sınıf içinde hareketliliklere imkanlar yaratın.

- Öğretim sürecini tasarlamak, materyalleri hazırlamak ve sınıftaki sessizlik ortamını oluşturmak için ipuçları planlayın.
- Günlük planlanan faaliyetlere yönelik geçiş sürelerini hazırlayın
- Kullanılacak malzemeleri kullanım amacına uygun hale getirmek için öğrencilerin kontrol listelerini ve dosyalarını kullanarak materyallerini düzenlemelerine destekte bulunun,
- Öğrenci etkinliklerini gözlemleyip analiz edin (Bender, 2002).

Öğretim sürecini zenginleştirmek, farklı öğrenme tipine sahip bireylerin gelişim ve öğrenmelerini desteklemek maksadıyla içerik, ürün, süreç ve sınıf ortamının çeşitlenmesini sağlamanın, zenginleştirilmiş öğrenme alanı oluşturarak bu öğrenme alanlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleme yapılması, kapsayıcı eğitimin niteliğinin artmasında önemli rol oynadığı kabul edilmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlayarak, her öğrencinin dâhil olabileceği uygun öğrenme ortamları hazırlayıp sunabilmeleri, öğrenme sürecini yönetebilmeleri ve sağlıklı değerlendirmede bulunabilmeleri istenilen hedef olarak kabul edilmektedir (Demirkol, 2022).

2.1.5. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar

Yasal olarak açıklanmış haklar zeminine rağmen, dezavantajlı gruplar gerek eğitim sisteminden gerek diğer kamusal haklardan gerektiği kadar faydalanamamaktadırlar. Dezavantajlı grupların haklarını gözetmek ve toplumsal yaşama ve özellikle eğitim sisteminin içine dâhil etmek için en başta bu dezavantajlı grupların kimler olduğunu anlayıp tanımlamak gerekmektedir. Dezavantajlı grup, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin (2010) ayrımcılıkla ilgili 14. maddesinin ve ilgili içtihatlarına göre; dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, engellilik, özgürlük ve haklardan yararlanma, etnik köken, siyasal fikir, herhangi bir azınlığa bağlılık, servet, dünyaya gelme ve cinsel yönelimde bireysel farklılıklar gibi sebeplerle eşit eğitim alamayan çocuklar olarak açıklanmaktadır. Açıklamalardan yola çıkarak kadınlar, azınlıklar, yoksul çocuklar, sokak çocukları, göçmen ve mülteci çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, çalışan çocuklar, suça itilen, istismara maruz kalan çocuklar ve farklı cinsel kimlikleri temsil eden gençler gibi risk altındaki çocuklar dezavantajlı grup olarak nitelendirilmektedir (Atmacaoğlu, 2021). Dezavantajlı grup, belirli özellikleri sebebiyle ekonomik veya toplumsal uyum ihtimali hiç olamayacak ya da sınırlı olabilecek gruplar için ifade edilmektedir (UNESCO, 1998). Yasal olarak tanımlanmış haklar zeminine rağmen UNICEF'in “Çalınan Bir Gelecek: Genç ve Okula Gitmeyen” Raporuna (2018) göre, dünyada 5 ile 17 yaş aralığında eğitime sürecine

dahil olmayan ya da olamayan toplam 303 milyon çocuk bulunmaktadır. Eğitim, her çocuğun hakkı olmasının ötesinde daha iyi bir hayat için kilit ve ülkelerin daha güçlü, barışçı ve eşitlikçi toplumlar meydana getirebilmesi için kritik önem ifade etmektedir (UNICEF, 2015).

Kapsayıcı eğitim düşüncesinin tanımladığı dezavantajlı gruplar Türkiye’de genel olarak yerinden edilmiş (göçmen, mülteci, sığınmacı) çocuklar, özel gereksinime sahip çocuklar, yoksul çocuklar, işçi çocuklar, kız çocukları, parçalanmış aile çocukları olarak gruplandırılmaktadır (Şimşek, 2019)

2.1.5.1. Mülteci, Göçmen Çocuklar

Göç, kişilerin belirli bir zaman diliminde toplumsal, maddi veya siyasal sebeplerden ötürü var olan yerleşim bölgelerinden ayrılıp başka bir yerleşim bölgesine geçiş yapması olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2004). Artan savaşlar, siyasi hareketlilikler, ülkelerin iç olayları ve tutumları göçe maruz kalan kişi sayısını hızla artmasına sebep olmaktadır. Göçe maruz kalan bu bireyler, temel hak ve özgürlükler noktasında eksiklikler yaşayarak benlik ve var olma konusunda ciddi sıkıntılarla karşı karşıya gelmektedir. Bir yerleşim yerinden diğerine geçişi tanımlayan göç kavramının, en fazla çocukları etkilediği çocukların üzerinde biyolojik ve psikolojik açıdan birçok etkisi olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2004).

Farklı sebeplerle meydana gelen iç ve dış göçler karşısında en çok savunmasız kalan ayrıca iç ve dış göçlerin olumsuz sonuçlarından en çok etkilenen gruplar çocuklar ve gençlerdir. Bu grupların yaşadığı en önemli temel hak kaybı eğitimidir. Çocukların eğitime erişimleri sağlanamamakta ve eğitim süreçleri onlar için oldukça zorlu bir süreç haline gelmektedir (Koçak, 2020). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin istatistiklerine göre, yeryüzünde 2020 yılının ilk yarısı itibariyle çeşitli nedenlerle farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmış insan sayısı 80 milyona varmışken bu sayının yaklaşık 26 milyonu ise eğitim çağında olan 18 yaş altındaki bireylerdir.

Yalnızlık, güven eksikliği, ilgisizlik, çatışma ortamına maruz kalma, aidiyet yoksunluğu gibi nedenlerden dolayı çocuklar sağlıklı düşünememekte ve olumsuz olay, durum veya kişilere yakınlık gösterebilmektedir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016). Mülteciler için bu olumsuz durum ve eğilimler, temel haklarını elde etmelerini engelleyecek dezavantajlı bir iklimin oluşmasına yol açtığı için bu bireyler başta eğitim olmak üzere sosyal, psikolojik, duygusal konularda desteklenmelidir (Tuğluk & Avcı, 2018). Türkiye’deki geçici koruma statüsündeki göçmen sayısı 2021 yılı itibariyle 3.721.057 kişi olarak kaydedilmiştir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). 2021 yılı raporuna göre, Türkiye’de

uluslararası koruma ihtiyacı olan 4 milyon kişi bulunmakta bu kişilerden 3,6 milyonu geçici koruma durumundaki Suriyelilerden, 330 bin kişi ise diğer yabancı uyruklu kişilerden meydana gelmektedir (UNHCR, 2021). Türkiye’de okul çağındaki Suriyeli çocukların sayısı 967.292 olarak raporlanmıştır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021).

2.1.5.2. Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel gereksinimli çocuklar, bir veya daha fazla engel durumu olan çocuklardır. Her bireyin hayatının bir bölümünde kalıcı veya geçici olarak engelli olma ihtimali insan olmanın var olmasının bir sonucudur. Çünkü hem yaşın ilerlemesi ile birlikte uzuvlarda fonksiyon kaybı hem doğuştan gelen engeller hem de yaşam süreci içerisinde yaşantı yoluyla meydana gelen engel durumları oluşabilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011). Özel eğitim gereksinimi olan birey, doğum öncesi, sırası ve sonrasındaki gelişimi sırasında meydana gelen çeşitli sebeplere bağlı olarak gelişim alanlarından biri ya da birkaçında ölçme araçlarıyla ölçülebilecek düzeyde yetersizlik, gerileme ya da ilerleme tespit edilmesi ile normal kabul edilen eğitim öğretimden faydalanamayan ya da kısmi düzeyde faydalanabilen bireylerdir (Baykoç-Dönmez 2010). Engellilik, fiziksel, kültürel, sosyal, ya da psikolojik veya ekonomik gibi sebeplerle oluşmuş eksikliktir. “Engelli” kavramı ise fiziksel ve zihinsel yapı açısından kişinin kavramsal ve toplumsal çevresi ile bütünleşmesini engelleyen durum olarak açıklanmaktadır (Dalbay, 2009).

Özel eğitim; bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki var olan özellikleri nedeniyle akranlarından farklı olan ve bu farklılıktan dolayı eğitimini özel yetiştirilmiş öğretmen, eğitim stratejisi ve materyallerle gerektiğinde özel olarak hazırlanmış sınıflarda alan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için tasarlanan eğitimidir. Özel eğitim tanısı olan bireyler için en yaygın eğitim ortamları; genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi, genel eğitim okulunda özel eğitim sınıfları, ayrı özel eğitim okulları ve bunların yanında sağlık durumundan ötürü sağlık kurulunun vereceği raporla örgün eğitime devam edemeyecek olan çocuklar için ise evde eğitim olarak ifade edilmiştir (Akçamete, 2009). Bireylerin bu eğitim ortamlarında eğitim sürecine dahil olmasında ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamı felsefesi göz önünde bulundurulmalıdır (Acarlar, 2013).

Kapsayıcı eğitimin var olma noktası özel gereksinimli bireyler olsa da özellikle Warnock (1979) raporunda göç, toplumdaki etnik çeşitliliğin artması, toplumsal gelişim vb. gibi değişen yaşam koşulları neticesinde okullarda sadece özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere odaklanmanın diğer dezavantajlı gruplar için sorun olabileceği ifade etmiştir. Bu bağlamda

Warnock, özel gereksinime ek olarak farklı sebeplerle dezavantajlı duruma dönüşen öğrencileri de kapsayacak şekilde bir okul ve sınıf ortamının tasarlanmasını önermiştir.

2.1.5.3. Yoksul Çocuklar

Yoksulluk, bir toplumun veya toplumun bir bölümünün, ülkenin yaşam standartlarının çok altında olması; eğitim, beslenme, barınma, sağlık, giyinme gibi temel ihtiyaçları karşılayamayacak düzeyde olmasına denir. Yoksulluk toplumlar arası olabildiği gibi toplum içinde farklı düzeyler arasında da olabilir (Atmacaoğlu, 2021). Yoksul bireylerin yaşam şekilleri: kötü beslenme ve barınma koşulları, dışlanma, ayrımcılık, yüksek düzeyde kaygı ve korku, düşük özgüven ile aile fertleri arasındaki olumsuz ilişkiler çerçevesinde şekillenmektedir (Engle & Mauren, 2008). Çocuklarda yoksulluk, çocuğun gelişim alanlarının biri ya da birkaçında meydana gelen istenmeyen yöndeki değişimlerden dolayı beslenme, eğitim, güvenlik, sağlık, barınma vb. haklarından yararlanamamasıdır (Öztürk, 2008).

Ailenin maddi düzeyi ile çocuk yoksulluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yoksul çocuklar, ailenin içinde bulunduğu düşük sosyo-ekonomik koşullardan dolayı yetersiz beslenme, psikolojik ve fiziksel şiddete maruz kalma, çocuk yaşta çalışmak zorunda kalma, eğitim ve sağlık hizmetlerinden faydalanamama gibi birçok istenmeyen durumla karşı karşıya kalmaktadır (Kaya, 2018). Yoksullar sadece ekonomik alanın dışında kalma, temel yaşamsal gereksinimlere ulaşamama gibi sosyal açıdan dışlanma problemi ile karşı karşıya gelmezler. Bunlarla beraber medeni, sosyal ve siyasi hakların tam olarak elde edilememesi, hizmetlerden faydalanamama ve asosyal olup toplumun dışına itilme gibi birden çok sosyal dışlanmaya da maruz kalırlar (Atmacaoğlu, 2021)

Dünya genelinde 385 milyon çocuk aşırı yoksul, 1.2 milyar çocuk ise yoksul olarak tespit edilmiştir. 2018 yılında 0-15 yaş yoksul çocukların dünya nüfusunun dörtte biri iken 2020 yılında bu oran üçte bir olarak raporlanmıştır (UNICEF, 2020).

2.1.5.4. İşçi Çocuklar

Hayatını devam ettirmek, temel ihtiyaçlarını karşılamak veya ailesine ekonomik olarak destekte bulunmak için çalışmak zorunda kalan 18 yaşından küçük bireyler çocuk işçi olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 2004). Çocuk işçiliğinde: 14 yaşını doldurarak ilköğretimini bitirmiş çocuklar, gelişimlerine ve eğitimlerine engel teşkil edilmemesi koşuluyla hafif işlerde çalıştırılabilmektedir (4857 Sayılı İş Kanunu, 2003, m. 71).

Çocuk işçiliği, eğitim sürecine dahil olamama konusunda büyük bir engel olarak kabul edilmektedir. Çocuk işçiliği, çocuklara zarar verdiği gibi kendi benliklerini bulmalarına ve çocukluklarını yaşamalarına da engel olmaktadır. Bunun gibi birçok sebepten dolayı çocuk işçiliği, önlem alınması gereken büyük bir tehlikedir (Beyazova, 2019). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 2012-2016 yılları arasını kapsayan çocuk işçiliğine yönelik küresel tahminler raporunda; dünyada 152 milyon çocuğun işçi olarak çalıştığı ve bunların da 73 milyonunun tehlikeli işlerde çalıştığı raporlanmıştır. Tespit edilen bu çocukların %42'si (64 milyonu) kız, %58'i (88 Milyon) erkek çocuğudur. Çocukların %70,9 u tarım alanında, %11,9 sanayi ve %17,2 hizmet alanında çalışmaktadır. Dünya genelinde 5 ile 14 yaş aralığındaki çalışan çocukların %32'si eğitimden hiçbir şekilde faydalanamamakta, %68'sinin de çalışmadan arta kalan zamanlarda okula devam etse de istenilen verim alınamadığından akademik başarılarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 2017). Türkiye'de durum daha iyi olsa da TÜİK 2019 verilerine göre; ülkemizde 720 bin 5-17 yaş grubundaki çocuğun herhangi bir ekonomik faaliyette olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların 473 bini okula devam etse de 247 bini eğitimden faydalanamamaktadır (TÜİK, 2019).

2.1.5.5. Kız Çocukları

Ataerkil yapının güçlü olduğu toplumlarda erkek rolüne sahip olmak beraberinde birçok avantaj sağlarken; kadın olmak tam tersi birçok olumsuzluğu ve ayrımcılığı da beraberinde getirir. Toplumsal cinsiyete dönük ayrımcılık neredeyse her toplumda görülmektedir fakat her ülkede ayrımcılığın şiddeti ve göstergesi farklıdır. Ülkemizde cinsiyete dayalı ayrımcılık Anayasa ve diğer pek çok belgeyle yasaklanmasına rağmen kız çocuklarının eğitimde kapsayıcılığı istenilen düzeyde değildir (Atmacaoğlu, 2021). Türkiye'de kız çocukların eğitime katılmama nedenleri incelendiğinde ne yazık ki; kız çocuklarının aşmaları gereken birden çok engel bulunmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde okula göndermede ailenin kızlardan değil de seçimini erkek çocuktan yana kullanması, dini inançların okul ortamıyla örtüşmemesi, düşük ekonomik gelir ve kalabalık ailenin iş yükü bu engellerden bazılarıdır. Bunların yanında erken evlilik, kız çocuğunun ailedeki görevi, yardımcı annelik gibi yüklenen görevler okula devamı etkileyen unsurlardır. Kırsal bölgelerde ve nüfus yoğunluğu az olan köylerde okulun kapatılması, bunun sonucunda yatılı veya taşınmalı eğitim sorunu, eğitim programlarının gündelik hayatın gerçeklerini işleyememesi de kız çocuklarının eğitimini olumsuz etkileyen unsurlardır (Tunç, 2009).

2.1.5.6. Parçalanmış Aile Çocukları

Çocuk, ailesi aracılığıyla toplum ile ilk etkileşimini gerçekleştirmekte ve sosyalleşmektedir (Kır, 2011). Ailenin eğitici yönüyle sunduğu sosyalleşme süreci, çocuğun davranışları üzerinde adeta bir kontrol mekanizması gibi hareket ederek çocuğu sosyal hayata hazırlama, motivasyon sağlama, gelişimini destekleme, hayata karşı güdüleme gibi konularda desteklemektedir. Ayrıca aile bireyin kendine yönelik özbenlik geliştirip sevmesini, kendine güven duymasını, kişilik oluşumunu, günlük hayatla baş edeceği beceriler geliştirmesini sağlamaktadır (Aydınlı, 2002).

Aileler başta ölüm, ayrılık ve boşanma olmak üzere birçok sebepten dolayı parçalanır (Şentürk, 2006). Parçalanmış aile çocuklarında; akademik açıdan başarısızlık, çeşitli davranış bozuklukları, düşük benlik algısı, akran iletişimde kopukluklar, beraber kaldığı ebeveynle yaşanan çatışmalar görülen başlıca istenmeyen durumlardır. Bir ailede parçalanma, çocuğun ebeveynlerine yönelik güven duygusunun zarar görmesine, ayrılık kaygısı ve kaybetme korkusu hissetmesine sebep olmaktadır (Özağı, 2004). Parçalanmış ailelerde yaşayan çocuklar, okulla ve çevreyle sağlıklı bağ kurma noktasında güçlük çektiklerinden dolayı okulun tüm paydaşlarının bu süreçte bilinçli davranıp veliyle işbirliği yaparak çocuğun okula karşı güven duymasını ve hayata tutunmasını desteklemelidir.

2.1.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Etkinliği

Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisi öğretmenlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıfta var olmalarının temel amacı öğrenme düzeyini yükseltmek, deneyimler edinmektir. Eğitim sürecinde öğrenciyle doğrudan etkileşimde olan, süreci hazırlayan ve eğitim öğretim faaliyetini yürüten öğretmenlerdir. Kapsayıcı eğitimde eğitim öğretim personeli ve öğrenci aileleri işbirliği içinde olmalıdır. Bu konuda kilit ve planlayıcı kişi öğretmendir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamlarında sahip olması gereken yeterlilikleri düşünüp planlayarak gerek normal gelişim gösteren bireylerin gerekse bireysel farklılıkları bulunan bireylerin özelliklerini öğrenebilecekleri ve onları sürekli geliştirebilecekleri yönünde eğitimler almaları zorunlu bir gereksinimdir (Çolak ve Şahin, 2021). UNESCO (1994) raporunda, öğretmenlerin dezavantajı bulunan öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabileceklerini, sorumluluğu almakta istekli olduklarını fakat öğretmenlerin büyük bir kısmının bunu gerçekleştirecek akademik bilgi ve beceriye sahip olmadığını ve bu bağlamda

seminerler almaları gerektiği belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitimin başarısı öğretmenlerin yeterlikleri ve farkındalıkları ile doğru orantılıdır. (Cant, 1994).

Kapsayıcı eğitime uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliğini arttırmak için planlanacak hizmet içi eğitim ve seminerlerde aşağıdaki konulara özen gösterilmelidir:

- Sosyal ve kültürel konular, farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilecek durumlar ile ilgili öğretmenlerin yeterliliği geliştirilebilir.
- Derste aktarılması düşünülen bilginin, bütün öğrencilerin öğrenmesini destekleyen, kanıta dayalı, öğretim stratejilerine uygun geliştirildiğinden emin olun.
- Birlikteçalışma becerilerini geliştirmeyi destekleyin.
- Yaratıcı uygulamalar için imkanlar tanıyın.
- Öğrenme ile ilgili verileri toplayıp analiz edin.
- Yetkin akademisyenlerle ve profesyonel uygulayıcılarla hizmet içi eğitimler planlayarak öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimde donanımlı ve deneyimli olmasını sağlayın.
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının tasarlandığı eğitim öğretim ortamlarında uygulama yaşantıları planlayın ve destekleyin (Graham & Scott, 2016).

Kapsayıcı eğitimde okulun temel hedefi olduğu gibi öğretmenlerin de temel hedefi dezavantajlı bireyler için eşitlik ve adaletin olduğu öğrenme ortamların sağlanması ve kapsayıcı eğitim ikliminin yaratılmasıdır (UNESCO, 2003). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ile eğitim süreçlerine katılabilmelerini ve eğitimden anlamlı seviyede yararlanmalarını sağlayacak pratikleri sınıfa yansıtabilecek öğretmenlerle uygulanır (Sakız, 2021).

Kapsayıcı bir sınıf ikliminin oluşabilmesi için öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecini sağlıklı yürütebilmeleri için aynı zamanda bazı görevler de üstlenmelidir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmenin görevleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin seçimlerine ve görüşlerine değer verir ve onlara güçlü/zayıf yanları, zorlukları ve tercih ettikleri öğrenme yöntemleri hakkında kendilerini ifade etme imkanı verir.
- Aktif çalışan öğrenci toplulukları için velilerle işbirliği içinde olur.

- Öğrencilerin mutlak başarısı için ve güven duygularının gelişmesi için öğrenme ortamları planlar ve öğrencilerin sürece etkin şekilde katılımlarını sağlar.
- Öğrencilere otoriter yaklaşımdan onlarla birlikte öğrenen ve kolaylaştırıcı olan görevini öncelikle kabul eder.
- Kapsayıcı eğitimin amacı doğrultusunda hareket ederek sınıfı yönetir ve eğitim sürecini tasarlar.
- Öğrencilerin çok yönlü gelişimi için okulun bütün paydaşları ile düzenli olarak iletişim kurar (Aytaç, 2023).

Kapsayıcı eğitim felsefesini benimsemiş bir öğretmenin her öğrencinin ihtiyacına göre eğitim öğretim sürecini planlayıp farklı yöntem tekniklerle, zengin materyallerle, süreci sürdürmesi beklenmektedir. Öğrenciye sınıf içinde güven ve mutluluk hissettiren, kabullenici ve destekleyici yaklaşan, bireysel farklılıklarını zenginlik kabul eden öğretmenler; kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimsemiş demektir. Öğretmenin kapsayıcı sınıf iklimine sahip olabilmesi için yeterli donanımına sahip olması ve kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalığının anlamlı düzeyde olması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalığı yüksek olan öğretmenin sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının da yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenin her öğrencinin sınıf içinde engel bırakmadan öğrenmeye erişimini sağlaması ve öğrenciye gerçek benliklerini ortaya koyacakları fırsatlar sunması kapsayıcı eğitim anlayışının önemli bir şartıdır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim uygulamalarının hedeflenen niteliğe ulaşabilmesi için öğretmen farkındalığının ve yeterliliğinin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimde istenilen öğretmen yeterlilikleri şu şekildedir:

1. Öğretmenin sınıftaki dezavantajlı çocukları fark etmesi
2. Tespit edilen çocukların daha profesyonel inceleme için uzmanlara yönlendirilmesi
3. Engelli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmesine yönelik çalışmalar planlanması
4. Normal ve engelli çocuklar arasında okul ikliminde olumlu tutum geliştirme
5. Çocukların sınıfta uygun yerlere yerleştirilmesi ve çocukların kendilerini rahat hissedecekleri, sağlıklı iletişim kuracakları sınıf düzeni sağlanması
6. Mümkün olan her yerde fiziksel engellerin kaldırılması, böylece fiziksel engelli olan çocuklar bağımsız hareket alanlarının oluşturulup erişiminin sağlanması
7. Engelli çocukların öğrenme sürecindeki tüm faaliyetlere dâhil edilmesi
8. Müfredat işlemlerinde uygun düzenlemelerin yapılması, böylece engelli çocukların yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre öğrenmeleri

9. Öğretim araçlarının öğrenci gereksinimlerine uygun hazırlanması ve öğretim sürecine uyarlanması böylece dezavantajlı çocukların öğrenmesine yardımcı olacak olanakların sunulması
10. Ebeveyn rehberliği ve danışmanlığı ve toplumsal farkındalık için okul etkinlikleri aracılığıyla programların yapılması
11. Tıbbi ve fizyolojik kanallarla işbirliği yapılması, sosyal çalışmaların planlanması, ebeveynlerle iş birliği ile özel öğretme desteğinin sunulması
12. Başarı ve teşhis aracının oluşturulması
13. Özel ihtiyaçları olan çocuklar için değerlendirmede düzenlemelerin yapılması
14. İhtiyacı olan çocuklara iyileştirici eğitimlerin tasarlanıp uygulanması (Tyagi, 2016).

Öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrenciler de olmak üzere tüm öğrencilerin yaşamını şekillendirecek, zenginleştirecek ve onların gelişmelerini sağlayacak büyük bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı, eğitim politikalarında meydana gelen gelişmeler ve değişikliklerle ilgili kültürel normlar da dahil olmak üzere, tarihsel süreçlerin aracılık ettiği belirli ulusal bağlamlarda, kapsayıcı eğitimin gelişiminin ilerlemesinde, öğrenci grupları arasında eşitsizliklerin yok edilmesinde ve başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarının planlanmasında öğretmen yeterlikleri oldukça önemli görülmektedir (Grumm, Hein & Fingerle, 2011).

2.2. Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmalar

İlgili alanyazın tarandığında kapsayıcı eğitim uygulamalarının hem yurt içinde hem de yurtdışında yakın zamana kadar yoğun çalışılmadığı; özellikle 2010'dan sonra çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmalarda kapsayıcı eğitim, mülteci, yoksul, dışlanma ve özel eğitim gibi alt konularla ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar, öğrenci, öğretmen ve okulun diğer paydaşlarına yönelik çalışmalardır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde 2017 yılına kadar yurt içinde lisansüstü veya doktora tez çalışması olarak herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış, makale ve bildiri çalışmaları olarak birçok çalışma örneğine rastlanılmıştır. 2017 yılı sonrası özellikle artan mülteci nüfusuna bağlı olarak kapsayıcı eğitim ile ilgili birçok çalışma örneğinin olduğu; lisansüstü tez çalışması olarak 33, doktora tez çalışması olarak da 12 çalışmanın olduğu, çalışmaların genellikle öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları, tutumları, algıları, yeterlilikleri ve sınıf içi kapsayıcı eğitim iklimi ile ilgili çalışmalar olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2017) ‘Sosyal Bilgiler dersi bağlamında sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi’ adlı çalışmada dezavantajlı gruptaki öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcılık), okul – öğretmen ve öğrenci paydaşlarının birbiriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokulda uygulanmış ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kapsayıcı eğitime yönelik anlayışlarını ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olup; araştırmada üç sosyal bilgiler öğretmeni, yedi mülteci öğrenci, on dört Türk öğrenci, bir okul müdürü, iki okul müdür yardımcısı ve iki rehber öğretmen yer almaktadır. Araştırmada bazı sınıflarda yan yana oturan sığınmacıların en arka sırada oturdukları ve iletişimden dolayı akademik başarılarının düşük olduğu gözlemlenmiş fakat bazı sınıflarda Türk öğrencilerle oturan mülteci çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi ile hem akademik hem de sosyal açıdan daha iyi durumda oldukları gözlemlenmiştir.

Şimşek (2019) ‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması isimli doktora tez çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik tutum ve özyeterliliklerini sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak birbiriyle olan ilişkileri ortaya koymuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış; uygulama Ankara ve Aksaray il merkezlerinde görev yapan 405 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve özyeterlilik algılarının sınıf içi uygulamalarının yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2019), ‘Milli Eğitim Bakanlığının temel eğitim sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları’ isimli çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatında kapsayıcı eğitime ne kadar yer verdiğini ve uygulamada ne kadar başarılı olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda genellikle özel eğitim ile ilgili mevzuatların yer aldığı fakat uygulamalarda dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışmaların ve uygulamaların yetersiz olduğu, kapsayıcı eğitim görüşüne göre hem uygulamaların hem de mevzuatın yetersiz olduğunu ortaya çıkmıştır.

Kırılmaz (2019), ‘Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitim gerçekleştirme durumunun incelenmesi’ adlı yüksek lisans tez çalışmada farklı nedenlerle dezavantajlı olan bireylerin toplumda kabul görmeleri, öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki sınıf içi yaşantıları, öğrenci-öğretmen sınıf içi etkileşimlerinin incelenmesi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma Zonguldak ili Ereğli ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir

ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara; sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sevgi, saygı ortamının sağlanmasında sınıf öğretmenlerin sınıf kuralları konusunda katı hareket ettiği, öğrenciler arasında yardımseverlik duygusunun gelişmesine için sık sık tekrarlar yaptığı, derslerin düz anlatımla stratejisine uygun işlendiği görülmüştür. Ayrıca dikkat çekici materyallerle ders girişlerin ve oyuna dayalı ders anlatma tekniklerinin öğrencileri derse katılımını olumlu etkilediği, öğrencilerin kendilerini rahat ifade ettiği ve aktif katıldığı dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olduğu görülmüştür.

Bayram (2019), ‘Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları’ adlı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile kapsayıcı eğitim algıları arasındaki ilişkiyi ve anlamlılığını ortaya koymayı amaçlamış; karma model kullanılarak 325 sosyal bilgiler öğretmenine anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu fakat sınıf içi uygulamalarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yamaçlı (2020), ‘Fen Bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi’ isimli çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili aldıkları hizmetiçi eğitimlerin ders tasarımları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları ile yapılmış ve Trabzon ilinde görev yapan 30 fen bilgisi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin aldıkları hizmetiçi eğitimlerin, kapsayıcı eğitime karşı olumlu tutum sergilemelerine ve kapsayıcı eğitim felsefesi doğrultusunda ölçme değerlendirme, ders tasarımı, öğretimsel uygulamalar, laboratuvar uygulamaları planlamalarına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

Ünal (2021), ‘4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi’ adlı çalışmayla ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitime yönelik etkinliklerin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntemle elde edilen verilerden hareketle kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine olumlu yönde etki yaptığı ortaya konmuştur.

Fırat (2021), ‘Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim’ isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları, deneyim ve uygulamaları ile 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na yaklaşımlarından hareketle Sosyal Bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitimin ile ilgili uygulamaların yöntemini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma, nitel bir araştırmadır ve beş öğretmene uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin; kapsayıcı

eğitime için olumlu bir algıya sahip oldukları fakat bu kapsayıcı eğitim yaklaşımını gerçekçi görmediklerinden eğitim süreçlerinde kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2021)'ın, yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarını ve özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında; yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Öner (2022), 'Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler dersinin uygulanması: Bir eylem araştırması' isimli çalışmasında ortaokul düzeyinde akademik başarı ve değer gelişimini destekleyici kapsayıcı eğitim felsefesiyle sosyal bilgiler öğretimini tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmekle beraber, kapsayıcı eğitim felsefesi ile uygulanan sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve değer kazanımına etkisinin yanı sıra yaklaşımın iletişim ve sınıfın sosyal durumuna etkisini de incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgularda kapsayıcılığın başarılı olacak şekilde uygulanabileceğini ve kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla uygulanan sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin ulaştıkları kazanımların eğitim sürecinde verilen enerjiye değer olduğunu ortaya konulmuştur.

Aksungur'un (2022) okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada; okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İlçin (2022), 'Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları etkililiğini artırma' adlı çalışmasında okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algıları ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma nitel çalışma yöntemine örnek olup 4 bağımsız okuldaki 12 okulöncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sadece bir kısmının kapsayıcı eğitime yönelik doğru açıklamada bulunabildiği, sınıftaki uygulamalarda ise farklı faktörler dikkate alındığında birçok konuda sorunla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Şengöz (2022)'ün okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada; İlişkisel tarama modeli ile Erzurum ilinde 200 okulöncesi öğretmenine uygulama gerçekleştirilmiştir. Kapsayıcı eğitim yönelik özyeterliliklerinin cinsiyet faktörüne göre değişiklik göstermediği tespit edilmiş; sınıf yönetiminde kullanılan yöntemlerden destekleyici yöntemler kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde özyeterliliğin yaşa göre farklılık gösterdiği, mesleki deneyim değişkenine göre kapsayıcı eğitim özyeterliliklerini

doğru planlama, sorumluluk alabilme ve sınıf yönetimi stratejileri boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ovalı (2023), ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimini kapsayıcı eğitim açısından incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada; elde edilen veriler incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için eğitim öğretim sürecinin başında bir sistemin bulunmadığı, öğrencilerin sınıflarda Türkçeyi duydukça gizil bir şekilde öğrendiği, okul genelinde yabancı uyruklu veli ve öğrencilerin Türkçeyi konuşmakta güçlük çektikleri tespit edilmiştir.

Dumlu (2023), mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ve farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlikleri arasında ilişkinin varlığı ile ilgili yüksek lisans tez çalışması yapmış; çalışma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerini ve farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlilikleri arasında ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma, nicel araştırma yöntemine göre yapılmış ve uygulamaya 155 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır.

Kuşça (2023), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutumları ve özyeterliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının; cinsiyet, yaş, okulun bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutumlarının; meslek deneyimine göre, öğretmenlerin istihdam türüne, okulun öğrenim şekline, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkenlerine göre anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algıları ele alındığında, kapsayıcı sınıf deneyimine göre ve öğretmenlerin istihdam biçimi değişkenine göre anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Mazı (2023), ilkokul 4. Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin matematik dersi geometri başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında; nicel araştırma yöntemi yarı deneysel desen kullanılmış ve Hatay ilindeki 40 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ile kontrol grubundaki 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Güler (2023), öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ortaya koymak amacıyla yaptığı tez çalışmasında; nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitim farkındalıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2023), öğretmenlerin, bireysel özelliklerine göre kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile çalıştıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında; okul müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını yordadığı, iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2023), kapsayıcı eğitimin önemi ve amaçlarına odaklanılarak, geçici koruma altında öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin bulunduğu okulların kapsayıcı eğitime uygunluklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; karma yöntem kullanılmış ve Samsun ilindeki 240 sınıf öğretmenine uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenleri, kapsayıcı eğitime yönelik etkinlikler yaptıklarında, geçici koruma altında bulunan öğrencilerin sınıf ortamını olumsuz etkiledikleri ve bu olgunun öğretmenlerde olumsuz yansımaları olduğu fark edilmiştir. Yapılan çalışmada en büyük eksikliğin kapsayıcı eğitimin tam olarak anlaşılmamasında kaynaklandığı tespitinden hareketle bu durum ile ilgili eğitim politikalarının yeniden tasarlayarak eğitimde yer alan tüm paydaşlara hizmet içi eğitim sunulması önerilmektedir.

Toktay (2023), yüksek lisans tez çalışmasında göçmen öğrencisi bulunan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmalara ilişkin bilgi almak ve onların görüşlerine ulaşmayı hedeflemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve Bursa ili Gemlik ilçesinde görev yapan 12 okul yöneticisine uygulama yapılmıştır. Araştırmada; okul yöneticileri, problemlerin çözümü ile ilgili öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili konularda desteklenmelerini ve ihtiyaçlarının karşılanmalarını, veli ve öğrencilerin Türkçe konusunda planlama dâhilinde desteklenmeleri gerektiği ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dil eğitimi ile ilgili ortak bir işlevsel program planlayıp uygulaması gerektiğini ifade etmiştir.

Uruk (2023), kapsayıcı eğitimin uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlilik algılarını farklı değişkenler açısından incelemek ve sınıf öğretmenlerinin tutumları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında özyeterlilik ölçeğinde; kapsayıcı eğitimde doğru planlama, kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilmenin zorluğu alt boyutları ile öğretmen tutum ölçeğinde; kapsayıcı eğitime karşı ilginin artırılması alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farkın olduğu ortaya konmuştur.

Baka (2023), ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algıları ve tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; karma araştırma yöntemi kullanılmış ve Sivas ilinde görev yapan 369 öğretmene uygulama yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde, Öğretmenlerin tutumları ile özyeterlilik algı düzeyleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Aygün (2024), , okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları ve örgütsel bağlılıklarının düzeyini ortaya koymak amacıyla tez çalışması yapmış; çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarının örgütsel bağlılıklarını orta düzeyde yordamakta olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışı çalışmalar ile ilgili alanyazın incelendiğinde 2011 yılında önce kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmanın az olduğu, çalışmaların genellikle makale örnekleri olduğu, yapılan çalışmaların büyük bir kısmının özel gereksinimli bireylerle ilgili olduğu görülmektedir. 2011 yılından sonraki çalışmaların kapsayıcı eğitim felsefesini bütüncül ele aldığı ve bu çalışmaların dezavantajlı grupların farklı alt boyutlarını da ele aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile ilgili çalışmalara rastlanılmakta fakat kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkin incelenmesi ile ilgili çalışma örneğine raslanılmamıştır.

De Boera, Pijlb ve Minnaerta (2011) araştırmalarında kaynaştırma eğitiminde anne babaların tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ebeveyn tutumlarının olumlu olduğu ve yaygınlaştırılması için desteklenmesi gerektiği ancak ailelerin okulda verilen kaynaştırma eğitimi ve yürütülen tüm bu faaliyetler ile ilgili kaygıları olduğu belirtilmiştir. Kraska ve Boyle (2014), ilkokul ve okul öncesinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; kapsayıcı eğitimde, öğretmenlerin birincil önceliğe sahip görüldüğü ve tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Smother (2018), öğretmen adaylarının kapsayıcı bir sınıfta öğretime yönelik özyeterlilik algısını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada karma araştırma yöntemini kullanmış ve çalışmanın ilk aşamasında nicel araştırma yöntemiyle 100 katılımcıya, ikinci aşamasında nitel araştırma yöntemiyle de 8 katılımcıya ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda; özel eğitime giriş dersinin öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıflarında öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının

kapsayıcı bir sınıfta öğretme konusunda teorik olarak yeterli olduklarını, ancak öğrendiklerini uygulamak için öğretmenlik deneyimine ihtiyaç duyduklarını ve davranışları yönetme konusunda özgüven eksikliğinin devam ettiğini ortaya koymuştur. Ganesan ve Joseph (2021), öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları makale çalışmasında; nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 140 öğretmene çalışma uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Maheshwari ve Shapuskar (2015), öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları makale çalışmasında; nicel araştırma yöntemini kullanmış ve 260 öğretmen uygulamaya katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğu, tutumlarının ise orta düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim hakkında her ne kadar olumlu tutumları olsa da yeteri kadar farkındalığa sahip olmadıklarından dezavantajlı öğrencilerin sınıfa kabulünde temkinli oldukları ve kapsayıcı eğitim sürecinde zorlandıkları saptamıştır.

Anderson (2020), ilkokul müdürlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, tutum ve uygulamaları isimli çalışmasında; Avustralya'nın Queensland eyaletindeki ilkokullarda görev yapan yedi okul yöneticisi ile uygulama yapmıştır. Çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve okul belgelerini analiz etmek için tematik analizden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularında; yedi yöneticinin her biri kapsayıcı eğitimi, eğitimin okullar tarafından öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak şekilde belirlenmesine izin veren bir devamlılık olarak algılamıştır. Yöneticiler, kapsayıcılık kavramına karşı çoğunlukla olumsuz bir tutum sergilemiş ve bu tutumlarına neden olarak; üzerinde etkileri olmayan etkenleri göstermişlerdir. Yöneticilerin sahip oldukları kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi düzeyleri; kapsayıcı eğitim liderlik uygulamalarını önemli ölçüde etkilemiştir.

Tsakiridou ve Polyzopoulou'nun (2014), okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları ve bu tutumların özyeterlilik algılarından nasıl etkilendiğini ortaya koymak için yapmış olduğu çalışmada; 416 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlilik faktörünün öğretmenler için daha olumlu tutumları yordamaktan çok eğitim sürecindeki zorluklarla başa çıkma kapasitesini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle; yüksek özyeterliliğe

sahip olan öğretmenlerin, özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim sürecinde önlerine çıkan engelleri aşmaları konusunda onları destekledikleri tespit edilmiştir.

Islam, Salahuddin ve Mahmud (2016), Bangladeş'teki ilköğretim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve anlayışlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler ilkokul öğretmenlerinden ve çeşitli eğitim çalışanlarından toplanmıştır. Öğretmenler, amaçlı örnekleme stratejisi kullanılarak üç ilçeden seçilmiş ve uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman analizi ve açık uçlu görüşme teknikleri kullanılmıştır. Tematik analiz sonucunda öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitimi konusunda net bir anlayışa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut ilköğretim öğretmenlerinin süreçte kullandıkları eğitim kılavuzlarında kapsayıcı eğitim vurgulanmamıştır. Bu bakımdan mesleki eğitim müfredatlarında kapsayıcı eğitime yeteri kadar yer verilmeli ve uygulamada da önem verilmelidir. Ayrıca Bangladeş'te kapsayıcı eğitim sisteminin geliştirilmesine ilköğretim düzeyinden itibaren öncelik verilmesi gerektiği bildirilmiştir.

Abbas ve Naz (2016), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusundaki farkındalıklarının araştırılmasına yönelik yaptıkları çalışmada, tarama türünde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla geliştirilen anket ilk ve ortaöğretim okullarından tesadüfi örnekleme tekniği ile örneklem olarak 300 öğretmen seçilerek uygulanmıştır. Öğretmenlerin özellikle kırsal kesimdeki ilköğretim öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin iyi derecede olmadığı tespit edilmiştir. Niteliği yüksek öğretmenlerin yaş grupları (25-30), özel eğitim ve kapsayıcı eğitim konusunda güçlü farkındalık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Üst yaş grubunun (51-55) ise özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında farkındalık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların almış oldukları üniversite ve hizmetiçi eğitim durumları, özel eğitim ve kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, verileri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli, ölçek ve görüşme gibi veri toplama araçlarını kullanan bir model olup; ihtiyaç analizlerinde, program değerlendirmelerinde, tutum ölçümlerinde, politik analizlerinde, eylem ve örneklem özelliklerini basitçe tanımlama gibi çeşitli durumları ortaya koymak için kullanılmaktadır (Hocaoğlu ve Aysal, 2019). Tarama modeli, gerçekleşmiş ya da hâlâ gerçekleşmekte olan bir durumu herhangi bir müdahale yapılmadan, kendi koşulları içinde, olduğu şekliyle tanımlayıp, betimlemeyi amaçlayan ve değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisini ortaya koyan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011). Bu modelin amacı; araştırma konusuyla ilgili durumun açıklanıp betimlenmesinin yapılmasıdır. En belirleyici avantajı ise mümkün olduğunca fazla sayıda örneklemden alınan bilgileri araştırmacıya sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Tarama modelinde araştırmacılar, kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak ortaya çıkan sonuçlara göre tanımlama yapmaktadırlar. (Creswell, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Manavgat ve Alanya ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan toplam 1450 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, her birimin örnekleme girme olasılığının aynı ve birbirinden bağımsız olduğu bir örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2021). Araştırmanın örneklemi, Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından ortaya konan örneklem büyüklüğü belirleme kriterleri dikkate alınarak ,05 hata payı ve ,95 güven aralığında 304 öğretmenin yeterli olduğu belirlenmiştir. Evreni temsil eden öğretmenlerin görev yaptığı Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde MEB'e bağlı okullara

ölçekler dağıtılmış ve toplanan veriler üzerinden araştırma sürdürülmüştür. Örneklem belirleme sürecinde dağıtılan ölçeklerden 397'sinden geri dönüş sağlanmış fakat eksik doldurma, çift ve hatalı işaretleme yapılan 78 anket değerlendirme dışı bırakılarak örneklem büyüklüğü 319 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ait evren ve örneklem dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Evren ve Örneklem Sayılarına İlişkin Bilgiler

İlçeler	Evren		Örneklem	
	N	Yüzde(%)	n	Yüzde(%)
Alanya	800	55,1	169	52,9
Manavgat	650	44,9	150	47,1
Toplam	1450	100	319	100

Örneklem olarak kabul edilen öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde(%)
Kadın	200	62,7
Erkek	119	37,3
Toplam	319	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %62,7'si (n=200) kadın, %37,3'ü (n=119) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Katılımcı Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi	Frekans(f)	Yüzde(%)
1-5	12	3,8
6-10	27	8,4
11-15	52	16,3
16-20	73	22,9
21 ve Üzeri	155	48,6
Toplam	319	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %3,8'i (n=12) 1-5 yıl, %8,4'ü (n=27) 6-10 yıl, %16,3'ü (n=52) 11-15 yıl, %22,9'u (n=73) 16-20 yıl, %48,6'sı (n=155) 21 ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Katılımcı Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yüksekokul	18	5,6
Lisans	275	86,2
Lisansüstü	26	8,2
Doktora	0	0
Toplam	319	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %5,6'sı (n=18) yükseköğretim, %86,2'si (n=275) lisans, %8,2'si (n=26) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Katılımcı Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim	Frekans(f)	Yüzde(%)
Hizmet İçi Eğitim Aldım	217	68
Hizmet İçi Eğitim Almadım	102	32
Toplam	319	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %68'i (n=217) daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim kursu veya semineri aldığı, %32'sinin (n=102) ise kapsayıcı eğitim ile ilgili herhangi bir kurs veya seminere katılmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

Katılımcı Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları

Dezavantajlı Öğrenci	Frekans(f)	Yüzde(%)
Dezavantajlı Öğrenci var	219	68,7
Dezavantajlı öğrenci yok	100	31,3
Toplam	319	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %68,7'sinin (n=219) sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunduğu, %31,3'ünün (n=100) sınıfında ise dezavantajlı öğrenci bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Sosyo-ekonomik Düzey	Frekans(f)	Yüzde(%)
Düşük Gelirli	36	11,3
Orta Gelirli	270	84,6
Yüksek Gelirli	13	4,1
Toplam	319	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerin %11,3'ünün (n=36) çalıştığı okulda düşük gelirli, %84,6'sının (n=270) çalıştığı okulda orta gelirli ve %4,1'inin (n=13) çalıştığı okul ise yüksek gelirli ailelerin öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki farklı ölçek kullanılmış ve bilimsel etik gereği ölçeklerin kullanılabilmesi için geliştiricilerden elektronik posta yoluyla gerekli kullanım izinleri alınmıştır (EK-4). Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13/11/2023 tarih ve 488 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır (EK-6). Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 04/01/2024 tarih ve 93661829 sayılı makam onayına (EK-5) binaen gönüllülük esasına dayalı olarak Manavgat ve Alanya ilçelerinde bulunan ilkokullarda ölçekler uygulanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı, 3 kısımdan meydana gelmektedir (EK-1, EK-2, EK-3). Birinci bölümde kişisel bilgiler kısmı yer alırken, ikinci bölümde Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği (KEYFÖ), üçüncü bölümde yine, Şimşek (2019) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeği (KESUÖ) yer almaktadır. Alt bölümlerde sırasıyla; Kişisel Bilgi Formuna, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğine ve Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulama Ölçeğine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının ilk bölümü; öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik, cinsiyet, hizmet süresi, öğrenim durumu, kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim katılım durumu, okuttuğu sınıfta dezavantajlı öğrencinin bulunma durumu, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek olarak iki grupta, hizmet süresi değişkeni 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri olarak beş grupta incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni; yüksekokul, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört grupta incelenmiştir. Hizmetiçi eğitime katılım durumu değişkeni; aldım, almadım olarak iki grupta, okuttuğu sınıfta dezavantajlı birey bulunma durumu değişkeni; var, yok olarak iki grupta incelenmiştir. Son olarak okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu değişkeni; düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olmak üzere üç grupta ele alınıp incelenmiştir.

3.3.2. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen farkındalık ölçeği; öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerini ortaya koymak maksadıyla Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK 2). Ölçeğin son halini alması için yapılan uygulamada ulaşılan bulgular sonucunda ölçek, 22 madde olarak son hâlini almış, Açıklayıcı Faktör Analizi(AFA) sonrasında; ölçek beş alt boyut olarak şekillenmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık ölçeğini oluşturan alt boyutlar; “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” boyutu yedi maddeden, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim ” isimli boyutu dört maddeden, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” boyutu dört maddeden, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” boyutu dört maddeden ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” isimli boyut ise üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş; Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2) ve Kesinlikle Katılmıyorum(1) cevap seçenekleriyle oluşturulmuştur.

İslamoğlu ve Alınacı (2019) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının aşağıdaki gibi yorumlanabileceğini ifade etmişlerdir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise güvenirliği olmayan ölçektir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise düşük derecede güvenilir ölçektir.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir ölçektir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir ölçektir.

Bu ölçek için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenilirlik testi sonuçlarına göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı; “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunda 0.78, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim alt boyutunda 0.79, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat alt boyutunda 0.73, Kapsayıcı Eğitimde Başarı alt boyutunda 0.74 ve son olarak Kapsayıcı Eğitimin Kökeni alt boyutunda ise 0.62'dir. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, beş alt boyut da orta düzeyde güvenilirliğe sahiptir. Ölçeğe yönelik Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88'dir. Ölçeğin geçerlilik testi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.88 ve Bartlett testi ($\chi^2=2296.964$; $sd=231$; $p<0.05$) olduğu saptanmıştır. Elde edilen bilgiler kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir ve anlamlı geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında Cronbach's Alpha katsayısına bakılarak ölçeğin 0.80 ve üstü bir değerde olmasının o ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd, 2019).

3.3.3. Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ölçeği; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili sınıf içi uygulamalarını ortaya koymak amacıyla Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK 3). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında; ölçek, 22 maddelik ve tek boyut olarak son halini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı oluşumlara varmayı amaçlayan istatistiksel bir yoldur (Büyüköztürk, 2008). Kapsayıcı Eğitime Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeğini oluşturan alt boyut; “Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği” olarak adlandırılmış ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş; Kesinlikle Katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2) ve Kesinlikle Katılmıyorum(1) cevap seçenekleriyle oluşturulmuştur.

Kapsayıcı Eğitime Sınıf İçi Uygulamaları Ölçeği için toplanan veriler kullanılarak yapılan güvenilirlik testi sonuçlarına göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı; tek alt boyut olan “Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği” boyutunda 0,97'dir. Kalaycı (2009) Cronbach alpha ile ilişkin aşağıdaki gibi yorumlanabileceğini ifade etmiştir:

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliğe sahiptir.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilir ölçektir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek seviyede güvenilirdir.

Bu bilgiler ışığında ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd, 2019). Ölçeğin geçerlilik testi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.968 ve Bartlett testi ($\chi^2=8687,578$; $sd=406$; $p<0.05$) olduğu saptanmıştır. Elde edilen bilgiler kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir ve anlamlı geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd, 2019).

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Okullardan toplanan anketler incelenerek eksik işaretlemeli, doldurulmayan kısımlı, çift işaretli vb. 27 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 360 anket değerlendirilmeye alınarak uç değerler ayıklanmış ve 41 anket daha değerlendirme dışı bırakılmıştır. Son olarak değerlendirilmeye alınan 319 anket, toplanma tarihine göre numaralandırılarak analiz için IBM SPSS Statistics 23 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programına kaydedilmiştir. Verilerin analizi için parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağını saptamak amacıyla kapsayıcı eğitimde farkındalık ölçeği ve kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarına Skewness-Kurtosis ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmış ve uygulama sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Anketlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Farkındalık Ölçeği	.257	-.892
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	.119	-.919

Tablo 8 incelendiğinde ölçeklerin çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) değerleri Tabachnik ve Fidell (2007) ile George (2011)'un normal kabul ettiği (+1.5 ile -1.5, +1 ile -1) aralıkta olduğu görülmektedir. Yukarıdaki değerler göz önünde bulundurulduğunda verilerin normal dağılım gösterdikleri tespit edilmesiyle parametrik testlerin uygulanması kanaatine varılmıştır. Verilerin analizinde; öncelikle betimsel analizler yapıldıktan sonra parametrik testler olan 'Bağımsız gruplar T testi' ve tek yönlü varyans analizi 'ANOVA' kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına ve Sınıf İçi Uygulamalarına Ait Bulgular

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ölçeği 5 alt boyuttan, 5’li Likert tipinde 22 maddeden meydana gelmektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutları: “Kapsayıcı Eğitimin Amacı”, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim”, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat”, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ve Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” olarak isimlendirilmektedir. Ölçekler değerlendirilirken “ranj-kategori eşitliğine” bakılarak yorumlama yapılmıştır. Tekin (2002), 3.6-5.00 aralığını yüksek, 2.3-3.6 aralığını orta ve 1-2.3 aralığını düşük değer olarak açıklamaktadır. Kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeği ise bir alt boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeklere ve alt boyutlarına ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarına ve Sınıf İçi Uygulamalarına Ait Bulgular

	Alt Boyut	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Kapsayıcı	Amaç	319	4.51	.36
Eğitim	Dezavantajlı Gruplar	319	4.53	.42
Farkındalık	Mevzuat	319	4.10	.55
	Başarı	319	4.38	.45
Ölçeği	Köken	319	3.92	.63
	Farkındalık Toplam	319	4.34	.33
Sınıf İçi Uygulama		319	4.38	.37

Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” 7 maddeden oluşmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.51’dir. Buna göre kapsayıcı eğitim amaçlarına yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” 4 maddeden oluşmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.53’tür. Buna göre dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” 4 maddeden oluşmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.10’dur. Buna göre kapsayıcı eğitim ve mevzuata yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” 4 maddeden oluşmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 4.38’dir. Buna göre kapsayıcı eğitimde başarıya yönelik öğretmenlerin farkındalıkları yüksektir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin alt boyutu “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” 3 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu alt boyuta verdikleri cevapların ortalaması 3.92’dir. Buna göre kapsayıcı eğitimin kökenine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yüksektir.

Kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeği incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 4.38’dir. Elde edilen sonuçlara göre kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarına yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yüksektir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p = .16$, $p > .05$)

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları.

	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Amaç	Kadın	200	31.8	2.59	2.16	.031*
		Erkek	119	31.2	2.53		
	Dezavantajlı Gruplar	Kadın	200	18.2	1.75	1.63	.103
		Erkek	119	17.9	1.59		
	Mevzuat	Kadın	200	20.8	2.57	.26	.791
		Erkek	119	20.7	2.39		
	Başarı	Kadın	200	17.6	1.82	.82	.411
		Erkek	119	17.4	1.78		
	Köken	Kadın	200	13.1	1.54	1.20	.230
		Erkek	119	12.9	1.61		
	Farkındalık Toplam	Kadın	200	96.2	7.6	1.82	.06
		Erkek	119	94.6	7.9		

Tablo 10 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kadın öğretmenler lehine istatistiksel farkın olduğu görülmektedir. ($t=2.16$, $p<.05$). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=31.8$), erkek öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutundan aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=31.2$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.63$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın da anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.26$, $p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı

Eğitimde Başarı” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.82, p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu ele alındığında; cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.20, p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.82, p>.05$). Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıklarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11 ve Tablo12’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p=.82, p>.05$).

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	<i>n</i>	$\bar{x}$	Ss
Amaç	A.1-5 yıl	12	32.58	1.78
	B.6-10 yıl	27	32.22	2.59
	C.11-15 yıl	52	31.92	2.64
	D.16-20 yıl	73	32.21	2.53
	E.21 ve üzeri	155	31.00	2.55
Dezavantajlı Gruplar	A.1-5 yıl	12	18.33	1.48
	B.6-10 yıl	27	18.37	1.57
	C.11-15 yıl	52	18.13	1.70
	D.16-20 yıl	73	18.53	1.67
	E.21 ve üzeri	155	17.87	1.71
	A.1-5 yıl	12	18.25	1.81
	B.6-10 yıl	27	20.92	2.46

Mevzuat	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	Ss
	C.11-15 yıl	52	21.07	2.55
	D.16-20 yıl	73	20.84	2.69
	E.21 ve üzeri	155	20.80	2.37
	A.1-5 yıl	12	17.58	1.78
	B.6-10 yıl	27	17.59	2.04
Başarı	C.11-15 yıl	52	17.80	1.89
	D.16-20 yıl	73	17.49	1.71
	E.21 ve üzeri	155	17.47	1.80
	A.1-5 yıl	12	13.32	1.27
Köken	B.6-10 yıl	27	13.11	1.64
	C.11-15 yıl	52	13.33	1.33
	D.16-20 yıl	73	12.94	1.73
	E.21 ve üzeri	155	13.03	1.58

Tablo 11 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 1-5 yıl ($\bar{x}$ =32.58) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 21 ve üzeri ($\bar{x}$ =31.00) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 16-20 yıl ($\bar{x}$ =18.53) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 21 ve üzeri ($\bar{x}$ =17.87) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl ($\bar{x}$ =21.07) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 1-5 yıl ($\bar{x}$ =18.25) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl ($\bar{x}$ =17.80) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 21 ve üzeri ($\bar{x}$ =18.47) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 11-15 yıl ($\bar{x}$ =13.33) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 16-20 yıl ($\bar{x}$ =12.94) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı Fark
Amaç	Gruplar Arası	94.225	4	23.556	3.638	.006*	D-E
	Gruplar İçi	2033.317	314	6.476			
	Toplam	2127.542	318				
Dezavantajlı Gruplar	Gruplar Arası	24.380	4	6.095	2.139	.076	
	Gruplar İçi	894.604	314	2.849			
	Toplam	91.,984	318				
Mevzuat	Gruplar Arası	82.358	4	20.590	3.371	.010*	A-B A-C A-D A-E
	Gruplar İçi	1917.937	314	6.108			
	Toplam	2000.295	318				
Başarı	Gruplar Arası	4.713	4	1.178	.356	.840	
	Gruplar İçi	1040.378	314	3.313			
	Toplam	1045.091	318				
Köken	Gruplar Arası	5.646	4	1.411	.569	.686	
	Gruplar İçi	779.395	314	2.48			
	Toplam	785.041	318				

Tablo 12 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark vardır ($F=3.638$, $p<.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane testinin sonuçlarına göre, D(16-20 yıl) grubunun ($\bar{x}=32.21$) ortalamalarının E(21 ve üzeri) grubu ($\bar{x}=32.21$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel

olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=2.139$, $p>.05$). “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F=3.371$, $p<.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane testinin sonuçlarına göre, A(1-5 yıl) grubunun ($\bar{x}=18.25$) ortalamalarının diğer bütün grupların ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=.356$, $p>.05$). Son olarak “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=.569$, $p>.05$).

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo14’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p= .51$, $p>.05$).

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Amaç	yüksekokul	18	31.62	2.54
	lisans	275	31.65	2.56
	yükseklisans	26	31.77	2.64
Dezavantajlı Gruplar	yüksekokul	18	17.61	2.35
	lisans	275	18.16	1.62
	yükseklisans	26	18.07	1.91
Mevzuat	yüksekokul	18	21.38	2.30
	lisans	275	20.69	2.50
	yükseklisans	26	21.11	2.65
Başarı	yüksekokul	18	17.54	1.72
	lisans	275	17.55	1.83
	yükseklisans	26	17.61	1.74
Köken	yüksekokul	18	13.77	1.30
	lisans	275	13.06	1.55
	yükseklisans	26	12.76	1.79

Tablo 13 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek lisans ($\bar{x}=31.77$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek okul ($\bar{x}=31.62$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup lisans ($\bar{x}=18.16$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek okul ($\bar{x}=17.61$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek okul ($\bar{x}=21.38$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da lisans ($\bar{x}=20.69$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek lisans ($\bar{x}=17.61$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek okul ($\bar{x}=17.54$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek okul ($\bar{x}=13.77$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek lisans ($\bar{x}=12.76$) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Tablo 13 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin bütün alt boyutlarına verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Amaç	Gruplar Arası	2.678	2	1.339	.19	.82	
	Gruplar İçi	2124.865	316	6.724			
	Toplam	2127.542	318				
Dezavantajlı Gruplar	Gruplar Arası	5.224	2	2.612	.90	.40	
	Gruplar İçi	913.760	316	2.892			
	Toplam	918.984	318				

		Kareler	sd	Kareler	F	P	Anlamlı
Mevzuat	Gruplar Arası	11.414	2	5.707	.90	.40	
	Gruplar İçi	1988.881	316	6.294			
	Toplam	2000.295	318				
Başarı	Gruplar Arası	.199	2	.100	.03	.97	
	Gruplar İçi	1044.891	316	3.307			
	Toplam	1045.091	318				
Köken	Gruplar Arası	11.365	2	5.683	2.32	.10	
	Gruplar İçi	773.676	316	2.448			
	Toplam	785.041	318				

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” ($F=.19$, $p>.05$), “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” ($F=.90$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” ($F=.90$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ($F=.03$, $p>.05$) ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” ($F=2.32$, $p>.05$) alt boyutlarının tamamında verdikleri cevaplarda öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Öğretmenin Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğretmenin kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p=.34$, $p>.05$)

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları.

	Alt Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Amaç	Aldım	217	31,7	2.56	1.12	.260
		Almadım	102	31,4	2.62		
	Dezavantajlı Gruplar	Aldım	217	18,2	1.70	1.68	.093
		Almadım	102	17,9	1.67		
Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Mevzuat	Aldım	217	21,1	2.32	3.94	.001*
		Almadım	102	19,9	2.71		
	Başarı	Aldım	217	17,5	1.84	.37	.710
		Almadım	102	17,4	1.75		
Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri	Köken	Aldım	217	13,1	1.58	.76	.446
		Almadım	102	12,9	1.55		
	Farkındalık Toplam	Aldım	217	96.6	7.50	3.26	.001*
		Almadım	102	93.7	6.98		

Tablo 15’e göre kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin ““Kapsayıcı Eğitimin Amacı”” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.12$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.68$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=3.94$, $p<.05$). Bu bağlamda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=21.1$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt

boyutundan aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=19.9$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu ele alındığında; öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.37$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.76$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın eğitim alan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t=3.26$, $p<.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıklarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p=.35$, $p>.05$)

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları.

	Alt Boyutlar	Dezavantajlı Öğrenci	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kapsayıcı	Amaç	Var	219	31.57	2.61	.70	.483
		yok	100	31.79	2.52		
Eğitim	Dezavantajlı Gruplar	Var	219	18.01	1.71	1.67	.096
		yok	100	18.36	1.65		
Farkındalık	Mevzuat	Var	219	20.69	2.47	.76	.446
		yok	100	20.93	2.57		
Düzeyleri	Başarı	Var	219	17.53	1.76	.09	.923
		yok	100	17.56	1.92		
	Köken	Var	219	13.37	1.56	2.25	.025*
		yok	100	12.94	1.54		
	Farkındalık	Var	219	95.4	7.23	.80	.42
		Toplam	100	96.1	7.81		

Tablo 16'ya göre kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin ““Kapsayıcı Eğitimin Amacı”” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.70$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.67$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.76$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci

bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutu ele alındığında; öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.09$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutu incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=2.25$, $p<.05$). Bu bağlamda sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=13,37$), sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutundan aldıkları ortalama puandan ($\bar{x}=12.94$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” alt boyutunun ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneli incelendiğinde öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=.80$, $p>.05$). Bu bulgulara göre sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalıklarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo18’de verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p=.11$, $p>.05$).

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Amaç	Düşükgelir	36	31.69	2.56
	Ortagelir	270	31.67	2.58
	Yüksekgelir	13	30.76	2.65
Dezavantajlı Gruplar	Düşükgelir	36	18.00	1.86
	Ortagelir	270	18.16	1.69
	Yüksekgelir	13	17.61	1.32
Mevzuat	Düşükgelir	36	20.58	2.56
	Ortagelir	270	20.78	2.52
	Yüksekgelir	13	21.07	2.13
Başarı	Düşükgelir	36	17.52	1.82
	Ortagelir	270	17.55	1.80
	Yüksekgelir	13	17.38	2.02
Köken	Düşükgelir	36	12.63	1.67
	Ortagelir	270	13.15	1.56
	Yüksekgelir	13	12.61	1.26

Tablo 17 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup düşük gelirli ($\bar{x}=31.69$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}=30.76$) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu orta gelirli ($\bar{x}=18.16$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}=17.61$) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek gelirli ($\bar{x}=21.07$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da düşük gelirli ($\bar{x}=20.58$) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup orta gelirli ($\bar{x}=17.55$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}=17.54$) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı

Eğitimin Kökeni” alt boyutunun okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup orta gelirli ($\bar{x}=13.77$) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek gelirli ($\bar{x}=12.76$) okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Tablo 17 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin bütün alt boyutlarına verilen cevap ortalamalarının okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Amaç	Gruplar Arası	10.277	2	5.139	.46	.51	
	Gruplar İçi	2117.265	316	6.700			
	Toplam	2127.542	318				
Dezavantajlı Gruplar	Gruplar Arası	4.407	2	2.204	.76	.46	
	Gruplar İçi	914.577	316	2.894			
	Toplam	918.984	318				
Mevzuat	Gruplar Arası	2.514	2	1.257	.19	.82	
	Gruplar İçi	1997.780	316	6.322			
	Toplam	2000.295	318				
Başarı	Gruplar Arası	.375	2	.188	.05	.94	
	Gruplar İçi	1044.716	316	3.306			
	Toplam	1045.091	318				
Köken	Gruplar Arası	11.506	2	5.753	2.35	.09	
	Gruplar İçi	773.534	316	2.448			
	Toplam	785.041	318				

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitimin Amacı” ($F=.46$, $p>.05$), “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” ($F=.76$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat” ($F=.19$, $p>.05$), “Kapsayıcı Eğitimde Başarı” ($F=.05$, $p>.05$) ve “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni”

($F=2.35$, $p>.05$) alt boyutlarının tamamında verdikleri cevaplarda okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.

4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p=.23$, $p>.05$)

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları.

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamaları	Kadın	200	96.05	7.94	2.43	.015*
	Erkek	119	93.87	9.35		

Tablo 19 incelendiğinde, bir alt boyut olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevaplara göre ortalamalar arasındaki farkın kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($t=2.43$, $p<.05$). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarında aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=96.05$), erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarında aldıkları ortalama puandan ($\bar{X}=93.87$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulamalarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir. Analize başlamadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p=.61$, $p>.05$).

Tablo 20.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Hizmet Süresi	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	A.1-5 yıl	12	96.00	7.74
	B.6-10 yıl	27	94.70	7.21
	C.11-15 yıl	52	95.94	7.38
	D.16-20 yıl	73	95.19	8.38
	E.21 ve üzeri	155	95.06	7.81
	Toplam	319	95.24	7.79

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının hizmet süresi değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup 1-5 yıl ($\bar{x}$ =96.00) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da 6-10 yıl ($\bar{x}$ =94.70) hizmet süresine ait olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin hizmet süresine değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 21.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı Fark
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	Gruplar Arası	45.287	4	11.322	.18	.94	
	Gruplar İçi	19257.126	314	61.328			
	Toplam	19302.414	318				

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($F=.18$, $p=.66$, $p>.05$).

4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını bulmak için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir. Analize başlamadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p = .09$, $p > .05$).

Tablo 22.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	yüksekokul	18	97.11	8.12
	lisans	275	95.26	7.90
	yükseklisans	26	93.69	6.09
	Toplam	319	95.24	7.79

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup yüksek okul ($\bar{x} = 97.11$), en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da yüksek lisans ($\bar{x} = 93.69$) öğrenim durumuna ait olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamalarının benzer özellikte olduğu görülmektedir.

Tablo 23.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı Fark
Sınıf içi Uygulama Ölçeği	Gruplar Arası	125.476	2	62.738	1.03	.35	
	Gruplar İçi	19176.938	316	60.687			
	Toplam	19302.414	318				

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($F= 1.03$, $p= .35$, $p>.05$).

4.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Öğretmenin Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almış Olma Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğretmenin kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p= .19$, $p>.05$)

Tablo 24.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları.

	Hizmet İçi Eğitim	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kapsayıcı Eğitim	Aldım	217	95.75	7.60	1.75	.080
Sınıf İçi Uygulamaları	Almadım	102	94.12	8.09		

Tablo 24 incelendiğinde, tek alt boyut olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevaplar neticesinde öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.75$, $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenin hizmet içi eğitim almış olma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulamalarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını bulmak için “t-test” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir. Analize başlamadan

önce varyansların homojen dağılıp dağılmadığını test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p = .52$, $p > .05$)

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Değişkenine Göre T-Test Sonuçları.

	Dezavantajlı	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kapsayıcı Eğitim	Var	219	94.85	7.35	1.31	.180
Sınıflı	Yok	100	96.09	8.64		

Tablo 25 incelendiğinde, tek alt boyut olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevaplar neticesinde öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($t=1.31$, $p > .05$). Bu bulgulara göre öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeninin, kapsayıcı eğitim öğretmen sınıf içi uygulamalarının ortalamalarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.1.12. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını bulmak için “tek yönlü varyans analizi (OneWay Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir. Analize başlamadan önce varyansların homojenliğini test etmek için “Levene Testi” yapılmış ve varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p = .08$, $p > .05$).

Tablo 26.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sosyo-Ekonomik Durum	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Sınıf İçi Uygulama Ölçeği	A-düşükgelir	36	92.58	8.96
	B-ortagelir	270	95.71	7.62
	C-yüksekgelir	13	92.84	6.08
	Toplam	319	95.24	7.79

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarının okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik durum değişkenine göre puan ortalamalarının en yüksek olduğu grup orta gelir ($\bar{x}$ =95.71) , en düşük puan ortalamalarına sahip olan grubun da düşük gelir($\bar{x}$ =93.69) sosyo-ekonomik durumuna ait olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ölçeğine verilen cevap ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre yüksek olduğu ve grupların ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalarının Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları.

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf içi Uygulama Ölçeği	Gruplar Arası	388.505	2	194.252	3.24	.04*	B-A
	Gruplar İçi	18913.909	316	59.854			
	Toplam	19302.414	318				

Tablo 27 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre orta gelirli okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t= 3.24$, $p<.05$). Bu bağlamda orta gelire sahip okullarda çalışan öğretmenlerin altıkları ortalama puan ($\bar{x}$ =95.71), düşük gelirli okullarda çalışan öğretmen ortalama puanından ($\bar{x}$ =92.58) daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama ortalamalarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ve alt boyutları ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı bulmak amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir. Büyüköztürk vd (2018), korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişkinin olduğu; 0.7-0.3 arasında olması orta düzeyde ilişkinin olduğu; 0.3-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. İlişkinin

yönü ise; değişkenler arasındaki katsayı” –“ ise negatif, “+” ise pozitif yönlü olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2020).

Tablo 28.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		Amaç	Dezavantajlı	Mevzuat	Başarı	Köken	Farkındalık
Amaç	R	1	.609	.366	.470	.329	.759
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Dezavantajlı	R	.609	1	.394	.459	.311	.714
	p	0.00		0.00	0.00	0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Mevzuat	R	.366	.394	1	.559	.319	.804
	p	0.00	0.00		0.00	0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Başarı	R	.470	.459	.559	1	.382	.733
	p	0.00	0.00	0.00		0.00	0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Köken	R	.329	.311	.319	.382	1	.711
	p	0.00	0.00	0.00	0.00		0.00
	N	319	319	319	319	319	319
Farkındalık	R	.759	.714	.804	.733	.711	1
Toplam	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	N	319	319	319	319	319	319

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ($r=.609$, $p<.05$), kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ($r=.366$, $p<.05$), kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ($r=.470$, $p<.05$) ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları ($r=.329$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ($r=.394$, $p<.05$), kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ($r=.459$, $p<.05$) ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları ($r=.311$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat

farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ($r=.559$, $p<.05$) ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları ($r=.319$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları ($r=.382$, $p<.05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeği ile alt boyutlarının tamamı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 29.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Alt Boyutları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		Amaç	Dezavantajlı	Mevzuat	Başarı	Köken	Farkındalık Ölçeği Toplam
Sınıf İçi R		.491	.470	.554	.593	.669	.717
Uygulama p		0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*	0.00*
Ölçeği N		319	319	319	319	319	319

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.491$, $p<.05$). Öğretmenlerin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.470$, $p<.05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.554$, $p<.05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.593$, $p<.05$). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=.669$, $p<.05$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.717$, $p<.05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri arttıkça sınıf içi uygulama puanları da artar.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerinin, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi ve Sınıf İçi Uygulama Düzeyi İçin Basit Regresyon Analizi

Değişkenler	B	ShB	Beta	t	p	r	R ²
Sabit	30.411	3.580		8.495	.000		
Sınıf içi Uygulama	.685	.037	.717	18.288	.000*	.717	.513

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile sınıf içi uygulamaları arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.717$, $p<.05$). Sonuç olarak; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.717$, $R^2=.513$, $p<.05$). Kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyine ilişkin toplam varyansın %51’inin sınıf içi uygulama düzeyi ile açıklandığı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerini arttırmak isteyen sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerini arttırmaları önemlidir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Farkındalık Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeğinden elde edilen bilgiler ışığında yorumlama yapılmış ve çözümler noktasında önerilere yer verilerek çalışma sonlandırılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde, her bir ölçekten elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınıp; son olarak iki değişkenin birbiriyle olan ilişkisi değerlendirilmiştir.

5.1.1. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Farkındalık Düzeyi

Çalışmanın bu bölümünde, kapsayıcı eğitimde sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeyleri her bir değişken için değerlendirilmiştir. Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere bakıldığında; öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalık ölçeğinin alt boyutları ele alındığında; öğretmen farkındalıklarının en düşük olduğu alt boyut “Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” iken en yüksek farkındalığın olduğu alt boyut ise “Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim” olmuştur.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları “Cinsiyet” değişkenine göre ele alındığında; kadın öğretmenlerin farkındalıklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı Eğitimin Amacı alt boyutu ele alındığında; kadın öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, kadın sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutu ile ilgili farkındalık düzeyleri erkek sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerine göre oldukça yüksektir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutundan cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular ele alındığında, kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farkın bulunmadığı fakat kadın sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde, yine kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Kadın ve

erkek sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıklarının benzer olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutundan “Cinsiyet” değişkenine göre elde edilen bulgular yorumlandığında; kadın ve erkek sınıf öğretmenlerin arasında anlamlı farkın olmadığı ve farkındalıklarının benzer olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutundan cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ve bu alt boyut ile ilgili farkındalıklarının benzer olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalık ölçeğinin geneli ele alındığında kadın sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve bir alt boyutta kadın sınıf öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Güler (2023) çalışmasında kapsayıcı eğitim öğretmen farkındalığının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığını tespit etmiş fakat kadın öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Şimşek (2019) tarafında yapılan çalışmada da kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla uyuşmamaktadır. Kanbur ve Sağlam (2017) yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre ele alındığında; kadın öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ile çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular benzerlik göstermektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıklarının yüksek olması, erkek sınıf öğretmenlere oranla dezavantajlı gruplara karşı hassasiyetlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı olarak yorumlanabilir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları “Hizmet Yılı” değişkenine göre incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutunda elde edilen bulgulara göre; “21 ve Üzeri” hizmet yılına sahip olan sınıf öğretmenlerin farkındalıklarının diğer sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu ve “1-5 “Yıl” hizmet süresine sahip olan sınıf öğretmeni grubuyla istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutundan “Hizmet Yılı” değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığı fakat “21 ve Üzeri” hizmet yılına sahip öğretmenlerin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının diğer öğretmenlerin puanlarına göre düşük olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu ele alındığında “Hizmet Yılı” değişkeni için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. “1-5 yıl” hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıklarının diğer bütün öğretmenlerin farkındalıklarına göre düşük olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutundan

“Hizmet Yılı” değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. “21 ve Üzeri” hizmet yılına sahip öğretmenlerin bu alt boyuttaki farkındalıklarının diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutundan “Hizmet Yılı” değişkenine göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. “16-20” ve “21 ve Üzeri” hizmet yılına sahip öğretmenlerin bu alt boyuttaki farkındalıklarının diğer öğretmenlere göre düşük olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin geneli ele alındığında, kapsayıcı eğitim farkındalıklarının en düşük olduğu grup “21 ve Üzeri” hizmet yılına sahip sınıf öğretmenlerinin olduğu ve sadece “Kapsayıcı Eğitimde Mevzuat” alt boyutunda “1-5 Yıl” hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerin farkındalıklarının diğer gruplara göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle “1-5 Yıl” hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim Mevzuat” alt boyutunun farkındalığının düşük olmasının sebebi, yeni mezun oldukları için mevzuat konusunda bilgi eksikliğinden ve hizmetiçi eğitim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. “21 ve Üzeri” hizmet yılına sahip sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının düşük olmasının sebebi ise; artan yaş ve hizmet yılı ile beraber ilgi ve isteğin azalması olarak yorumlanabilir. Abbas ve Naz (2016) çalışmalarında öğretmenlerin kıdem yılları ve yaşları ilerledikçe kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının azaldığını, göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Aygün (2024) çalışmasında kıdem yılı artan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin düştüğünü ve bu durumun sebebi olarak kapsayıcı eğitim ile ilgili yeni kavram ve yeniliklere uyum sağlamadıklarından kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları “Öğrenim Durumu” değişkenine göre incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutunda elde edilen bulgulara göre; gruplar arasında anlamlı fark yoktur fakat öğrenim durumu yüksek lisans olan grubun farkındalık düzeyi diğer grupların farkındalık düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutundan öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farkın bulunmadığı fakat “Lisans” öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının diğer öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu ele alındığında öğrenim durumu değişkeni için gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Öğrenim durumu “Yüksek Lisans” olan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıklarının diğer bütün öğretmenlerin farkındalıklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutundan öğrenim

durumu değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. ğrenim durumu “Yüksek Lisans” olan sınıf ğretmenlerinin bu alt boyuttaki farkındalıklarının diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutundan öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında; gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. ğrenim durumu “Yüksek Okul” olan sınıf ğretmenlerinin bu alt boyuttaki farkındalıklarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde ğretmen farkındalık lğinin geneline bakıldığında, öğrenim durumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farkın bulunmadığı fakat “Yüksek Lisans” ğrenim durumuna sahip sınıf ğretmenlerinin farkındalıklarının diğer öğrenim durumlarına sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. ğrenim durumu “Yüksek Lisans” olan sınıf ğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının yüksek olmasının sebebi, kendilerini geliştirmeye yönelik açık olan öğretmenlerin bulunduğu grup olarak yorumlanabilir. Ewing vd. (2018) kapsayıcı eğitim ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğrenim durumunun kapsayıcı eğitim farkındalığını etkileyen bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular çalışmamızdan elde edilen bulgularla benzerlik gösterse de “Yüksek Lisans” mezunu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerinin yüksek olması ile ilgili elde ettiğimiz bulgularla örtüşmemektedir.

Kapsayıcı eğitimde ğretmen farkındalıkları “Kapsayıcı Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma” değişkenine göre incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutunda elde edilen bulgulara göre; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur fakat hizmet içi eğitim almış sınıf ğretmenlerinin farkındalık düzeyi hizmet içi eğitim almamış sınıf ğretmenlerinin farkındalık düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutundan hizmet içi eğitim alma değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığı fakat hizmet içi eğitim alan sınıf ğretmenlerinin bu alt boyuttaki ortalama puanlarının hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu ele alındığında; hizmet içi eğitim alma değişkeni için gruplar arasında hizmet içi eğitim alan sınıf ğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alan sınıf ğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıklarının hizmet içi eğitim almayan sınıf ğretmenlerinin farkındalıklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutundan hizmet içi eğitim alma değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı fakat hizmet içi eğitim alan sınıf

öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutundan hizmet içi eğitim alma değişkenine göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuttaki farkındalıklarının hizmetiçi eğitim almamış sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde farkındalık ölçeğinin geneli incelendiğinde, elde edilen bulgulara hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının hizmet içi eğitim alamayan sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Güler (2023) yaptığı çalışmada elde edilen bulgular da çalışmamızın bulgularıyla örtüşmekte ve kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili seminer ve eğitimlerin kapsayıcı eğitim farkındalığını doğrudan etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Ülkemizde MEB'in mülteciler için çalışmalar gerçekleştirerek öğretmenlere kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimler verdiği, 2023 vizyonunda bu konuya önem verdiği, resmi ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde olarak kapsayıcı eğitim farkındalığı için çözüm aradığı belirtilmektedir (Güngör ve Pehlivan, 2021)

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları “Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma” değişkenine göre incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutunda elde edilen bulgulara göre; gruplar arasında anlamlı fark yoktur ve sınıfında dezavantajlı öğrenci olan sınıf öğretmenleri ile sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan sınıf öğretmenlerinin ortalama puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutundan sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farkın bulunmadığı ve grupların ortalama puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu ele alındığında, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkeni için sınıfında dezavantajlı birey bulunmayan sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutundan sınıfında dezavantajlı birey bulunma değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı ve grupların ortalama puanlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutundan sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma değişkenine göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuttaki farkındalıklarının benzer oldukları görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin tamamı ele alındığında; sınıfında dezavantajlı birey bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farkın bulunmadığı görülmektedir. Sınıfında dezavantajlı birey bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfında dezavantajlı birey bulunmayan sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları benzerlik göstermektedir. Şimşek (2019) ve Güler (2023) çalışmalarında, sınıfında dezavantajlı birey bulunan öğretmenler ile sınıfında dezavantajlı birey bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile ilgili ortalama puanların benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların çalışmamızla benzer sonuçlar verdiği ve sınıfında dezavantajlı bireyin bulunup bulunmamasının öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili ortalama puanlarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları “Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi” değişkenine göre incelendiğinde, kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutunda elde edilen bulgulara göre; gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur fakat çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutundan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farkın bulunmadığı ve çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük sınıf öğretmenlerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu ele alındığında çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni için çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının diğer grupların farkındalık düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutundan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı ve grupların ortalama puanlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutundan okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi orta olan sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuttaki farkındalıklarının gruplar arasında en yüksek olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalık ölçeğinin tamamı ele alındığında, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığı görülmektedir fakat sosyo-ekonomik durumu düşük olan okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının diğer gruplardaki sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması; ekonomik durumu kötü olan ailelerin bu bölgeye göç etmesi, parçalanmış ailelerin düşük maliyet gerekçesiyle bu bölgelere göç etmesi, sığınmacıların ekonomik şartlardan bu

bölgelere göç etmesi vb. durumlar gerçekleşmekte ve bu ailelerin çocukları okullarda öğrenimine devam etmektedir. Sonuç olarak, okulun sosyo-ekonomik durumunun düşük olduğu bölgelerde çalışan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir. Pit-ten Cate vd. (2018)'de yaptıkları çalışmada ise; özel okullarda çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları devlet anaokullarında çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları çalışmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir.

5.1.2. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Düzeyi

Çalışmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalar düzeyleri her bir değişken için değerlendirilmiştir. Antalya ili Alanya ve Manavgat ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamaları “Cinsiyet” değişkenine göre değerlendirildiğinde; kadın sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama puanlarının erkek sınıf öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu fakat sınıf öğretmenlerin geneline bakıldığında kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama puanlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamaları “Hizmet Yılı” değişkenine göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir fakat “1-5 Yıl” hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama puanlarının diğer sınıf öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “1-5 Yıl” hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarında daha başarılı olmalarında, idealist düşünceleri ve farklı yaklaşımlara daha aşina olmaları olarak yorumlanmaktadır.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamaları “Öğrenim Durumu” değişkenine göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Grup puanlarına bakıldığında yüksek okul mezunu sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama puanlarının diğer sınıf öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu ve kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalarında daha başarılı olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamaları “Hizmet İçi Eğitim Almış Olma” değişkenine göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulama düzeylerine bakıldığında, hizmet içi eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alan bireylerin sınıf içi uygulamalarında, hizmet içi eğitim almamış bireylere göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamaları “Sınıfta Dezavantajlı Birey Bulunma” değişkenine göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulama düzeylerine bakıldığında, sınıfta dezavantajlı birey bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfta dezavantajlı bireyin bulunmadığı sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulama puanları yüksektir ve benzerlik göstermektedir.

Son olarak kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıf içi uygulamaları “Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi” değişkenine göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında, orta gelirli okullarda çalışan sınıf öğretmenleri puanlarının düşük gelirli okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin puanlarına göre anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; orta gelire sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulama düzeyleri, düşük gelirli okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında; Şimşek’in (2019) yaptığı çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiş fakat cinsiyet değişkeninde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmamızda, sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiş. Bu doğrultuda kapsayıcı sınıflardaki başarının yüksek olması kaçınılmazdır. Nitekim Carroll vd. (2003) çalışmalarında, kapsayıcı sınıfların gerçekliğinin artırılması, ortak sınıf ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin sınıf içinde uygulamaları daha çok önemsemesi yani etkinliklere odaklanması başarıyı beraberinde getireceği vurgulamaktadır. Fuchs (2010) ülkelerin çoğu, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri, örgün eğitim kurumlarındaki sınıflara dahil etmeyi tavsiye etse de sınıfların kapsayıcı eğitime uygun olmamalarından istenilen sonuçların elde edilemediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili sınıf içi uygulama düzeylerinin artmasıyla beraber bir takım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Lindsay vd. (2013) özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretime dahil edilmesinde; öğretmenlerin, pedagojik uzmanlık, materyal hazırlama, kaynaklar, fiziki eksiklikleri tamamlama ve artan iş yüküne bağlı olarak stres düzeylerinin arttığı vurgulanmaktadır. Sonuç olarak; zaman ilerledikçe her şeyde olduğu gibi eğitim dünyası da sürekli gelişim içindedir. Bununla beraber her bireyin değerli olduğu inancı kapsayıcı eğitimin ve kapsayıcı sınıf içi uygulamalarının değerini arttırmaktadır.

Kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaların özel gereksinimli bireylere fayda sağlamasının yanında öğretmenler için de bir takım zorluklar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin başarısını destekleyip bu zorlukları aşması; ülkenin eğitim politikası ve diğer paydaşların desteği ile mümkün olacaktır.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişki

Kapsayıcı eğitimde sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeyi ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıkları ile ilgili ölçeğin alt boyutlarının kendi arasındaki ilişkiye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları, kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları, kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ve kapsayıcı eğitimin kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları, kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ve kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile kapsayıcı eğitim kökeni farkındalıkları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalıklarının bütün alt boyutlarının birbiri ile orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişkide oldukları tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen farkındalık ölçeğinin alt boyutları ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin amacına yönelik farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve mevzuat farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde başarı farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf

öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kökeni farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyi ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada özetle, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerini arttırması, sınıf içi uygulamalarına da olumlu yansıdığı görülmektedir. Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri, kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili edindikleri bilgi ve becerinin sınıf içindeki uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulama düzeylerini arttırmak isteyen sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim farkındalık düzeylerini arttırmaları önemlidir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bulgularından ve sonuçlarından hareketle gelecekte yapılacak olan araştırmalarla yönelik öneriler “Araştırmacılara İlişkin Öneriler” başlığı altında, karar alınıp planlama yapan, programı düzenleyen uzmanlara, politika yapıcılara, ve okullarda uygulayıcı olan öğretmen ve yöneticilere yönelik öneriler “Uygulamaya İlişkin Öneriler” başlığı altında ele alınarak sunulmuştur.

5.2.1. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Çalışmanın evreni ilkokullar oluşturmuştur. Sonraki çalışmaların evreni olarak okul öncesi, ortaokul ve ortaöğretim kurumları oluşturulabilir.
2. Çalışma sınıf öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Sonraki çalışmalar okul yöneticilerine ve diğer branş öğretmenlerine yönelik yapılabilir.
3. Bu çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bir çalışmadır. Sonraki çalışmalarda nitel araştırma yöntemi kullanılarak da çalışılabilir.
4. Bu çalışmanın evreni Antalya ili olarak belirlenmiştir. Farklı özelliklere sahip bölge ve illerde de bu çalışma yapılabilir.

5. Bu çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Sonraki çalışmalarda kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmen tutum, benlik algısı vb. konular ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki incelenebilir.
6. Bu araştırmada öğretmenlerin hem kapsayıcı eğitim farkındalıkları hem de sınıf içi uygulama düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin bu özelliklerine bakılarak öğrenme ortamlarının kapsayıcı eğitime uygun düzenlenmesi vb. gibi konularda yeterli olup olmadıkları incelenebilir.
7. Bu araştırma; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışına karşı bilgi ve uygulamalarına yönelik bir araştırmadır. Sonraki çalışmalarda; eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının kapsayıcı eğitim anlayışına göre tasarlanıp tasarlanmadığı ve eğitim programlarının ders içeriklerinde kapsayıcılığın yeterli düzeyde olup olmadığı incelenebilir.

5.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında hizmet içi eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin hem kapsayıcı eğitim farkındalıklarının hem de sınıf içi uygulama düzeylerinin diğer öğretmenlere göre düşük olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim seminerleri planlarken, kapsayıcı eğitim ile ilgili seminer almamış öğretmenlere yönelik seminerler planlayabilir ve daha önce eğitim alan öğretmenlere yönelik güncel eğitimler planlanabilir.
2. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile hizmet içi eğitim almamış öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Planlanacak yeni eğitimlerin, içerik açısından daha da zengin olmasına dikkat edilebilir.
3. Bakanlık ve İl Müdürlüklerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili yapacakları seminer planlamalarına okul yöneticileri de dahil edilebilir. Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik, kapsayıcı eğitime ile ilgili uluslararası gelişmelerin ve yapılan çalışmaların örnekleri seçilip okullarda uygulanabilir projeler halinde sunulabilir.
4. Kapsayıcı eğitim ile ilgili velilere yönelik de eğitimler verilerek bu konudaki farkındalıkları arttırılabilir.
5. Eğitim ortamlarının kapsayıcı eğitim bileşenlerine uygunluğunun yeniden düzenlenmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında başarıya ulaşmalarında katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbas, F.ve Naz, T. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Abosi, O. ve Koay, T. L. (2008). Attaining development goals of children with disabilities: implications for inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-10.
- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B.Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 21-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A.G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 29-76). Kök.
- Akgündüz, M. M. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları* içinde (ss. 45-65). Pegem Akademi.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Akyüz, Y. (1992). “Atatürkün eğitim düşüncesinin kökenleri”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* , 8 (23), 233-239.
- Alquraini, T. ve Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde (ss.25-43). Ankara: Pegem A.
- Anderson, J. (2020). *Leader ship for inclusive education: The knowledges, attitudes and practices of primary school principals*. [Unpublished doctoral dissertations]. University Of New England, Australia.
- Atmacaoğlu, H. (2021). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitiminde dezavantajlı gruplar* (ss. 162-180). Pegem Akademi.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (2010). Erişim tarihi, 17.01.2024, <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf>.

- Avrupa Konseyi. (1950, 11 4). *İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve Buna Ek Protokolün Tasdiki Hakkında Kanun*. 15 Mart 2024 tarihinde https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/09/01/AIHS_1950.pdf adresinden alınmıştır.
- Aydınlı, H. (2002). *Çocuk eğitiminde sık sorulan sorular ve cevaplar*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Aygün, G. (2024). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aytaç, T. (2023). Herkes için kapsayıcı eğitim. H. Şimşek & S. S. Kula (Eds.), *Kapsayıcı eğitimin paydaşları ve rolleri içinde* (ss. 207-225). Vizetek.
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). “Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi”. *Electronic Turkish Studies* , 8 (3), 47-60.
- Beyazova, A. (2019). *Kapsayıcı ve Katılımcı Okullar İçin Eğitimcilere Yönelik Çocuk İşçiliği ve Ayrımcılığa Yönelik Mücadele Rehberi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Baykara Pehlivan, K. ve Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitime giriş içinde* (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 20-27). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Birleşmiş Milletler. (1948). 217 A (III). *Universal Declaration of Human Rights*. UN Documents Gathering a body of global agreements:<http://www.undocuments.net/a3r217a.htm> adresinden alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (1951). 25.03.2024 tarihinde <http://www.multeci.org.tr:http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> adresinden alındı
- Birleşmiş Milletler (1966). Ekonomik, Sosyal Ve Kültürel Haklar Uluslar arası Sözleşmesi. <https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf> adresinden 01.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2020). “Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 6 (3), 112-142.
- Borosan, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (26. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Educational Administration, Theory Practice*, 32, 470-483
- Cant, H. (1994). Inclusive education. The Alberta Experience. *Practising Administrator*, 16(3), 38-41.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (1924). <https://hukukbook.com/cocuk-haklaribeyannamesi>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.
- Coşkun, Ö. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM.
- Çetin, B. I. (2017). “Sanayi devrimi’nden 21. Yüzyıla batı dünyasında engellilik”. *Sosyal Güvenlik Dergisi* , 7 (1), 91-121.

- Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çitil, M. (2018). "Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi". *Milli Eğitim Dergisi* , 47 (1)
- Çolak, A. ve Şahin, C. H. (2021). "Kapsayıcı Eğitim ve Geçiş Sürecinin Planlanması". H. Gürgür ve S. Rakap (Dü), *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 157-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Dalbay, R. (2009). *Özürlü Yakınlarının Özürlülere Yönelik Sosyal Politikalara İlişkin Bilgi, Beklenti ve Memnuniyet Dereceleri (Isparta Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı . Isparta.
- De Boera, A., Pijlb, J. S. & Minnaerta, A. (2011). "Regular primary school teachers’ attitudes towards inclusive education: A review of the literature". *International Journal of Inclusive Education* , 15 (3), 331-353.
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (Ed.), Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya) içinde (s.51-85). Ankara:Pegem A.
- Doğan, A. (2019). "Kuantum Liderlik". A. Gürer içinde, 21. *Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları* (s. 223-246). İstanbul: Hiper Yayın.
- Dumlu, B. (2023). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dünya Sağlık Örgütü; (2011). *Dünya Engellilik Raporu-Malta*. Cenevre.
- Engle, P. L. & Mauren, M. B. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 243- 256. DOI:10.1196/annals.1425.023
- ERG. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politik önlemler*. ERG
- Erkuş, A. (Ed.). (2021). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Ankara: Seçkin.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., and Kielblock, S. (2018). Teachers’ attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. doi: 10.1080/02667363.2017.1417822

- Ferguson, P. M.(2002). A place in the family: A historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *Journal of Special Education*, 36, 124-130.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo- psikolojik bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49.
- Fuchs, C. (2010). Alternative media as critical media. *European Journal of Social Theory* 13(2), 173-192.
- Gafoor, K. A. (2012). *Considerations in the measurement of awareness*. National Seminar on Emerging Trends in Education.
- Ganesan, P. & Joseph, A. (2021). Awareness Of Inclusive Education Among Teachers In Relation To Morale. *Journal of Positive School Psychology*, 21(2), 278-286
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update, 10/e. Pearson Education India.
- Graham, L., ve Scott, W. (2016). Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development, Melbourne Graduate School of Education/ Prepared for the Victorian Department of Education & Training. Australia.<http://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Grumm, M., Hein, S. ve Fingerle, M. (2011). Predicting aggressive behavior in children with the help of measures of implicit and explicit aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (4), 314-350.
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güngör, A. T. ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Hashmi, S., Khan, I. K. & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1).32-47.
- Haug, P. (2017). “Understanding inclusive education: ideals and reality”. *Scandinavian Journal of Disability Research* , 206-217.

- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). *Disabilities inclusive education systems and policies guide for low- and middle-income countries*. RTI Press Publication No. OP-0043-1707. Research Triangle Park, NC: RTI. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>
- Historic England (2018). Disability history. https://infidels.org/library/modern/michael_moore/disabled.html
- Hocaoğlu, N. ve Aysal, E.A. (2019). Nicel araştırma modelleri-Desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s.66-119). Ankara: Pegem A.
- Islam, S., Salahuddin, M. & Mahmud, A. (2016). Primary Teachers' Understanding About Inclusive Education. *Primary Education Journal*, 6(3), 61-73.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). “Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: osmanlı Enderun mektebi”. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* , 4 (3), 1-13.
- İlçin, M. (2022). *Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- İslamoğlu, A. H. ve Alınacak, Ü. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (6 b.). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- İş Kanunu. (2003, 7 Ekim). Resmi Gazete (25134).
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2009). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (4. baskı). Ankara: Asil.
- Kanbur, N.İ. ve Sağlam, H.İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University of Journal of Education*, 7(2), 310-333. doi: 10.19126/suje.335877
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467, 153-162.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). “Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 5 (2), 1-19.
- Kaya, E. D. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. (2018). *Çocuk yoksulluğu: Türkiye’de mevcut durum analizi ve ülke örnekleriyle karşılaştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Kılcan, B. ve Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70285> adresinden 15.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Ko, J. Sammons, P. & Bakkum, L. (2014). Effective teaching. The Hong Kong Institute of Education and Oxford University Department of Education. Education Development Trust.
- Koçak, S. (2020). Göç ve Eğitim”. F. Nayır (Dü.) “, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (s.53-92). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kökkaya, Z. (2016). *Avrupa birliği yolunda Türkiye’de özürlü insanların ekonomik ve sosyal hakları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* ,42 (3), 228-246.
- Kula, S. (2020). *Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı*. VIIth International Eurasian Educational Research Congress. Conference Proceedins, 770-784.
- Kuşça, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin tutumları ve özyeterlilikleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thompson, N. (2013). Exploring elementary school teachers’ strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classroom classes. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Maheshwari, P. & Shapurkar, M. (2015). Awareness and attitudes of primary grade teachers towards inclusive education. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 9(11), 3959-3964.

- Mazı, A. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- McWilliam, R. A. & Bailey, D. B. Jr. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123- 147.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222>. pdf adresinde 10 Haziran 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973) 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739>. pdf adresinde 10 Haziran 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Mitiku, W., Alemu, Y. & Mengistu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 1(2), 118-135.
- Nar, S. ve Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 929-953. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578185>
- Osgood, R. L. (2005). *The history of the inclusion in the United States*. Gallaudet University Press.
- Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özağı, A. (2004). *Depresyon düzeyi yüksek parçalanmış aile çocuklarıyla yapılan eğitsel grup oyunlarının depresyon düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentselleşme ve kentsel değişim*. Ankara: Ekin Kitabevi.
- Özkan, Ş. Y. Kırgöz, S. ve Beşdere, B. (2021). “Normalleştirmeden Kapsayıcı Eğitime: Tarihsel Gelişim”. H. Gürgür ve S. Rakap (Dü) içinde, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s. 17-53).

- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim. Karatepe.
- Öztürk, A. B. (2008). *Kentteki çocuk yoksulluğu: keçiören örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. ve Derin, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Demir-Başaran (Ed.), *Kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 1-36). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Saydam, A. ve Palancı, M. (2015). Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi İlkokul 4.Sınıf İçin Etkinlik Önerileri. Kayseri.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma Kılavuzu Spps ile Adım Adım Veri Analizi* (3 b.). (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Rakap, S. ve Kalkan, S. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar içinde* (2. baskı, ss. 271-291). Pegem Akademi.
- Rossa, C. (2017). The history of special education. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 209-227. <https://doi.org/10.1515/pepsi-2017-0011>
- Sakız, H.(2021). Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim. *Nobel Yayın Dağıtım*, 2021, 2(2), 10-60.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Smother, M. (2018). *Preservice teachers' sense of self-efficacy toward teaching in an inclusive classroom*. Unpublished doctoral dissertations, Ball State University.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive Education Where there are few resources. *The Atlas Alliance* .Oslo, Norway.
- Şahin, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitimin tarihçesi içinde* (ss. 41-57). Gündüz Eğitim.
- Şengöz, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karatay Üniversitesi, Konya.

- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler(malatya uygulaması)*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlilikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turk Arch Otorhinolaryngo*, 54, 1-4
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 19.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- The Salamanca Statement and Frame Work for Action. (1994). [http://www.aimjf.org/download/Laws_EN/Disabled_people/THE_SALAMANCA STATEMENT OF PRINCIPLES POLICY AND PRACTICE IN SPECIAL NEED EDUCATION](http://www.aimjf.org/download/Laws_EN/Disabled_people/THE_SALAMANCA_STATEMENT_OF_PRINCIPLES_POLICY_AND_PRACTICE_IN_SPECIAL_NEED_EDUCATION.pdf). pdf adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- The Universal Declaration of Human Rights. (1948). United Nations. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights> adresinden 20.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Toktay, G. (2023). *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tsakiridou, H. ve Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers’ attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tuğluk, M. N. ve Avcı, Z. (2018). Türkiye’deki suriyeli çocuklar ve eğitimleri. Z. Seçer(Ed.). *Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 169-161). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- TUİK. (2019). *Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları*, 2019. 03 17, 2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807> adresinden alındı
- Tunç, A. İ. (2009). “Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği”. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* , 6 (1), 237-269.
- Tyagi, G. (2016). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Education and applied research*, 6(1), 115-116.
- Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO). (2017). *Global Estimates Labour Results and Trends 2012-2016*. Cenova.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for all*. 03 22, 2024 tarihinde <https://www.ohchr.org>. adresinden alındı
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 04 22, 2024 tarihinde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. adresinden alındı
- UNESCO. (1998). *Education Strategies for Disadvantaged Groups, UNESCO Working Documents in the Series IIEP Contributions*. 04 22, 2024 tarihinde <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-strategies-disadvantagedgroups-some-basic-issues>. adresinden alındı
- UNESCO. (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. 04 22, 2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. adresinden alındı
- UNESCO. (2001). Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2003). *Open file on inclusive education support materials for managers and administrators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines for Inclusion UNESCO 2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines%20for%20Inclusion%20UNESCO%2006.pdf)
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. 03.02.2024 tarihinde http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/singleview/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education/. adresinden alındı.
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO Publishing
- UNESCO. (2015). Education For All global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges. UNESCO Publishing

- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. 04 22, 2024 tarihinde <http://www.unesco.org>: http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/ adresinden alındı
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020 :Inclusion and education: All means all*. Paris: Unesco.
- UNHCR. (2021). Global trend. <https://www.unhcr.org/flagshipreports/globaltrends/> adresinden 09.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- UNİCEF.(2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf adresinden 15.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF. (2015). *2015 Sonrası Çocuklara Uygun Bir Dünya*. 12.04.2024 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/media/2311/file/TURmedia_HER%20%C3%87OCUK%202015%20G%C3%BCndemi.pdf%20. pdf. adresinden alındı
- UNICEF. (2018, Eylül 19). *Dünyada her 5 çocuktan 1'i okula gidemiyor!* 12.04.2024 tarihinde <https://www.unicefturk.org/yazi/okulagitmeyen> adresinden alındı
- UNICEF & World Bank Group. (2020). Poverty and shared prosperity 2020: overview reversals of fortune. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/211602ov.pdf> adresinden 12.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Binalı Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (Ed.), (2021). Eğitim Hakkı kitabı. Ankara: Anı yayıncılık Ünal, R. (2021) *4.Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, B. ve Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim*, 19(1), 25-44.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S., ve Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim içinde* (2. Baskı, ss. 17-53). Pegem Akademi.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1, 667-668. DOI:10.1136/bmj.1.6164.667.
- Winter, E. & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland*.

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak yürütülmektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgileri tespit etmeye, ikinci bölümde kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık durumlarınızı belirlemeye, üçüncü bölümde ise kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarınızı belirlemeye yönelik sorular içermektedir. Bu formu doldurduğunuzda araştırmaya gönüllü katıldığınızı kabul etmiş olursunuz. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluk ve içtenliği araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışma için kullanılacak, kesinlikle gizli kalacak ve dilediğinizde araştırmanın sonunda veriler sizlerle paylaşılacaktır.

Destekleriniz ve vereceğiniz yanıtlar için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım. İyi çalışmalar.

Serdar YÜKSELER

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri:

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

2. Hizmet süreniz:

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16-20 yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

3. Öğrenim Durumunuz:

Yüksekokul ()

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

4. Kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

1. Aldım ()

2. Almadım ()

5. Sınıfınızda /sınıflarınızda dezavantajlı öğrenciler var mı?

1. Var ()

2. Yok ()

6. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?

Düşük gelirli ()

Orta gelirli ()

Yüksek gelirli ()

EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Farkındalık Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimin Amacı	1	Kapsayıcı eğitimin ilk koşulu eğitim olanaklarına erişimdir.					
	2	Kapsayıcı eğitimin amacı herkese kaliteli eğitim sunmaktır.					
	3	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim önemlidir.					
	4	Kapsayıcı eğitimde okul paydaşları etkileşim içinde olmalıdır.					
	5	Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir.					
	6	Farklı materyallerin sınıf ortamında yer alması kapsayıcı eğitimin ön koşullarından biridir.					
	7	Kapsayıcı eğitimin, yalnızca dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim hakkı ile sınırlı olmadığını bilirim.					
Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim	8	Sınıf ortamında bulunan dezavantaj gruplardaki öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunu farkındayım.					
	9	Dışlamanın her türüne kapsayıcı eğitimin karşı olduğundan haberdarım.					
	10	Kapsayıcı eğitim, ülkelerin eğitim politikalarından öğrenme ortamlarına kadar olan geniş bir süreci kapsar					
	11	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesinde bütün öğrencileri okul ortamına kabul etmenin önemli olduğunu bilirim.					
Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat	12	Kapsayıcı eğitim çerçevesinde hazırlanmış olan özel destek odalarının işlevlerinden haberdarım.					
	13	Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin haklarını içeren ilgili mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim.					
	14	Kapsayıcı eğitime ilişkin okul pratikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
	15	Kapsayıcı eğitimde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında veli görüşleri dikkate alınmaktadır.					
Kapsayıcı Eğitimde Başarı	16	Kapsayıcı eğitime dayalı hazırlanmış öğretim programlarında esneklik önemlidir.					
	17	Kapsayıcı eğitimde önemli noktalardan biri fırsat eşitliğinin sunulmasıdır.					
	18	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında, kaynaştırma eğitim büyük bir rol oynamaktadır.					
	19	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında okul paydaşlarına destek eğitimi sağlanması önemlidir.					
Kapsayıcı Eğitimin Kökeni	20	Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim.					
	21	Kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi olan öğrenci gruplarından haberdarım.					
	22	Kapsayıcı eğitimin temel uygulamalarından haberdarım.					

EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği

Faktörler	Madde No	Maddeler	(5)Kesinlikle katılıyorum	(4)Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2)Katılmıyorum	1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliliği	1	Sınıfta hassas grupların olduğunu düşünerek vereceğim örneklerde seçici davranırım.					
	2	Sınıftaki bütün öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini alırım.					
	3	Konuyla ilgili hazırlanan materyal temelli etkinliklerde dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere sorumluluklar veririm					
	4	Kapsayıcı eğitime yönlendirici faaliyetler yaparak öğrencilere tartışma ortamı sağlarım.					
	5	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere hitap eden filmleri diğer öğrencilere izlettirerek ön yargıları ortadan kaldırmaya çalışırım.					
	6	İşlenen konular için her zaman kapsayıcı eğitimle örtüşecek bakış geliştiririm.					
	7	Farklılıklara saygı gösterilmesi hususunda öğrencilerden kalıp yargıları yıkmaya yönelik görüş geliştirmelerini isterim.					
	8	Sınıf içerisinde ayrımcılığı eleştiren görsel-işitsel videolar kullanarak öğrencilerde ayrımcılığa karşı farkındalık oluştururum.					
	9	Farklılıklara saygı temalı yapmış olduğumuz etkinliklerle dersin konusu arasında bağlantılar kurarak öğrencilerde farkındalık yaratmaya çalışırım.					
	10	Derslerde öğrencilerle farklılıklarımız üzerine konuşup tartışırım.					
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin arkadaşlarıyla vakit geçirerek sosyalleşmeleri için etkinlikler uygularım.					
	12	Sınıf oturma planını öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde yaparım.					
	13	Yöntemleri/teknikleri dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak seçerim.					
	14	Konuları dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin seviyelerine göre küçük parçalar halinde anlatırım.					
	15	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri göz önünde bulundurarak konularla ilgili sözel/ sayısal/ işitsel/ görsel ipuçları sunarım.					
	16	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak derste konuları olabildiğince somutlaştırırım.					
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak için sıklıkla ders tekrarı yaparım.					
	18	Öğrenme gerçekleşikten sonra öğrencilere öğrendiklerini farklı ortamlarda uygulama fırsatları sunarım.					
	19	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri sınıf içerisindeki çalışma gruplarına katılmaları hususunda teşvik ederim.					
	20	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınavları hazırlarım.					
	21	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınav sonunda öğrencilere sıklıkla dönüt veririm.					
	22	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarına göre kişisel hedefler belirlerim.					

EK 4. Ölçek Kullanım İzni

Merhabalar Hocam

Ben Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Rabia BAYINDIR hocamın danışmanlığında yürüteceğim; *Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* isimli yüksek lisans tez çalışması için geliştirmiş olduğunuz "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği" ile "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği"ni izniniz olması halinde atıf göstererek kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Serdar YÜKSELER



Ünal Şimşek

24 Eki 2023 14:38 (9 gün önce)

Alıcı: ben

Merhabalar Serdar Bey

Ölçeği kullanabilirsiniz. Araştırmanıza katkı sağlaması temennisiyle. İyi çalışmalar. Kolaylıklar dilerim

EK 5. Araştırma İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2024-820836



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-93684744
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Serdar YÜKSELER

05.01.2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/12/2023 tarih ve 806124 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serdar YÜKSELER'in, Doç. Dr. Rabia BAYINDIR danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları İle Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Alanya ve Manavgat ilçelerinde bulunan sınıf öğretmenlerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 04/01/2024 tarih ve 93661829 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mukaddes BİRŞEN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (4 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

EK 6. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2023-779339



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 13.11.2023

TOPLANTI SAYISI : 20

KARAR SAYISI : 488

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Rabia BAYINDIR'ın danışmanlığını, Serdar YÜKSELER'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Serdar YÜKSELER

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Manavgat Sağırın Kepez İlkokulu (Sınıf Öğretmeni)
Diyarbakır Mehmet Merdanoğlu İlkokulu (Sınıf Öğretmeni)
Alanya Alara Şevket Demirel İlkokulu (Sınıf Öğretmeni)
Manavgat Çağlayan İlkokulu (Müdür Yardımcısı)
Manavgat Gül Salih Şenli İlkokulu (Müdür Yardımcısı)

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih : 10.08.2024

İNTİHAL RAPORU

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIKLARI İLE SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 20	% 17	% 13	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	abis-files.atauni.edu.tr İnternet Kaynağı	% 4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 4
3	Dumlu, Betül. "Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	% 1
4	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.ijetsar.com İnternet Kaynağı	% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1

EK-9. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Serdar YÜKSELER]