



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM VE UYGULAMALARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

HAZIRLAYAN
Zeynel AMAÇ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Behçet ORAL

DİYARBAKIR- 2023

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DIYARBAKIR

Zeynel AMAÇ tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

<u>Ünvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>
---------------	-------------------

Başkan: Doç. Dr. Taha YAZAR

Üye : Prof. Dr. Behçet ORAL

Üye : Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 06/ 11 /2023

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../2023

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Zeynel AMAÇ

06/ 11/2023

ÖN SÖZ

Dünyada veya Türkiye’de herhangi bir sınıfa girdiğinizde karşılaşacağınız manzara şunların bir kısmını veya hepsini içeriyor olabilir: Kalabalık bir sınıf. Öğrencilerin bir kısmı sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı gruplardan geliyor. Bazıları gözlük takıyor. Bir kısmı kahvaltı yapmadan okula gelmiş. Hem annesi hem babası çalışanlar var. Ailesi, engelli maaşıyla geçinenler var. Küçük kardeşine bakmak zorunda olanlar var. Bir tanesi hastalığı nedeniyle geçen dönem iki ay okula gelememiş. Boşanma nedeniyle sadece annesiyle, babasıyla veya aile büyükleriyle yaşayanlar var. Başka şehirden veya ülkeden göç edenler var. Bazıları Türkçeyi ikinci dil olarak yeni öğreniyor. Görsel veya sözel öğrenenler var. Bir tanesinde hiperaktivite var. Diğeri hafta sonları mahalledeki bakkalda çırak olarak çalışıyor. Bir başkasının fiziksel engeli var. Bir diğeri, yaşı büyük yazdırıldığı için akranlarına göre daha iri. Birkaç kız öğrenci başörtüsü takıyor. Bir kısmı defterini bile alamamış. Bazıları şiddete ve zorbalığa maruz kalmış. Bir iki tanesi doğal afetlerden etkilenmiş. Mevsimlik işçilik nedeniyle okuldan uzak kalanlar var. Bunların dışında okula hiç gelemeyenler de var.

Bu durumlardan bir veya bir kaç hatta hepsinin bulunduğu bir sınıf ilk bakışta bir sorun olarak değerlendirilse de eğitimin bir hak olduğu düşünüldüğünde bütün bu öğrencilerin eğitimlerine bir şekilde devam ediyor olmaları, eğitimden ve okuldan uzaklaşmamış olmaları toplum için bir kazançtır. Toplumun, tüm çocukları kapsayan nitelikteki eğitimi onlara sunması ise bir sorumluluktur. Bu sorumluluğun ne kadar ve nasıl yerine getirildiği de araştırılması gereken bir durumdur.

Bu tez de sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamaları üzerine yürütülen uzun bir araştırma ve çalışmanın ürünüdür. Eser, kapsayıcı eğitim içinde ele alınan konuların derinlemesine analizini sunmayı amaçlamaktadır. Tezin hazırlanma süreci, kişisel ve profesyonel gelişimimde büyük bir adım olmuştur. Bu yolculukta bana destek olan herkese minnettarım. Öncelikle bilgeliği, nezaketi, sabrı, kadirşinaslığı ve rehberliği sayesinde bu tezi başarıyla tamamlamama yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Behçet ORAL’a teşekkür etmek isterim.

Tez çalışmamın başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen süre boyunca beni adım adım yönlendiren, rehberliği ve değerli katkılarıyla tezimi zenginleştiren ve her daim

içten bir güvenle destekleyerek beni onurlandıran Sayın Doç. Dr. Taha YAZAR hocama da özel bir teşekkür sunmak istiyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ hocam, tez izleme komitesi üyeliğinden daha fazlasını yaparak tezimin içerik olarak yapılandırılması sürecinde beni sürekli cesaretlendirmesiyle çok önemli katkılarda bulundu. Desteği için çok teşekkür ederim.

Jüri üyesi olarak öneri ve katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ, Doç. Dr. İsmail KİNAY, Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR ve Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER hocalarıma teşekkür ederim.

Önerilerini, desteklerini hiç esirgemeyen ve tezimin olgunlaşmasında önemli katkıları olan kıymetli kardeşlerim, arkadaşlarım ve meslektaşlarım Doç. Dr. Durmuş BURAK ve Doç. Dr. Yakup ALAN'a;

Desteği ve sağladığı motivasyon için “İyi ki varsınız!” dedirten kıymetli hocam Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ'a; sevgili hocam ve arkadaşım Doç. Dr. Yakup DOĞAN'a ve değerli büyüğüm, dekanım Sayın Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR'a;

Tezin raporlama sürecinde kullanılan şekilleri Canva ve Adobe Photoshop gibi programlarda hazırlayan sevgili kızım Zeynep Şaziye'ye; görüşme soruları ve gözlem formunun oluşturulması sürecinde görüşlerini paylaşan ülkemizin farklı üniversitelerinden sayın hocalarıma; çalışmanın gerçekleştirilmesi için sınıflarını bana açan, görüşlerini benimle paylaşan ve süreçte her türlü yardımı yapan katılımcı öğretmenlere, öğrencilere, okul idarecilerine ve çalışanlarına;

Sevgileriyle, destekleriyle, anlayışlarıyla ve sağladıkları motivasyonla bu uzun yolculuk boyunca güçlü olmamı sağlayan, bana enerji veren eşim, oğlum ve kızıma teşekkür ve minnettarlığımı sunuyorum.

Bu tez, bilgiye ve uygulamaya katkıda bulunma amacı taşıyan bir çalışmanın ürünüdür ve gelecekteki uygulayıcılara ve araştırmacılara rehberlik etmesi umuduyla hazırlanmıştır. Umarım bu çalışma, ilgili alanlarda daha fazla araştırmanın yolunu açar ve tüm öğrencilerin gerçekten “kapsandığı” eğitim ortamlarının oluşmasına katkıda bulunur.

Zeynel AMAÇ

İthaf

Çocuklarının eğitimi için tüm kazancını harcıyıp aynı kıyafeti giyen kırmızı ceketli

merhum babama;

“Ben okuyamadım ama kardeşim okusun!” diye çırpınan merhum ağabeyime;

Okula gitme fırsatını hiç bulamayan merhum kayınvalideme;

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen asrın felaketinde hayatını kaybeden başta

öğretmenler, eğitim çalışanları ve öğrenciler olmak üzere tüm vatandaşlarımıza

ve

eşim, oğlum ve kızıma ...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	8
1.6. TANIMLAR	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. KAPSAYICILIK.....	9
2.1.1. <i>Kapsayıcılıkla İlgili Kavramlar</i>	10
2.2. KAPSAYICI EĞİTİM.....	15
2.2.1. <i>Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi ve Türkiye’deki Gelişimi</i>	22
2.2.2. <i>Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri</i>	26
2.2.3. <i>Kapsayıcı Eğitimin Temel Özellikleri</i>	30
2.2.4. <i>Kapsayıcı Eğitimin Amaçları</i>	31
2.2.5. <i>Kapsayıcı Eğitimin Faydaları</i>	35
2.2.6. <i>Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engeller</i>	36
2.3. KAPSAYICI PEDAGOJİ	38
2.3.1. <i>Kapsayıcı Planlama</i>	39
2.3.2. <i>Kapsayıcı Öğretim Stratejileri</i>	40
2.3.2.1. <i>İnsan Hakları Temelli Yaklaşım</i>	41
2.3.2.2. <i>Çok Kültürlü Yaklaşım</i>	41

2.3.2.3. Kültürlere Duyarlı Eğitim	43
2.3.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim	44
2.3.2.5. Öğrenmede Evrensel Tasarım	46
2.3.3. <i>Kapsayıcı Değerlendirme</i>	47
2.4. KAPSAYICI ÖĞRETİM	48
2.4.1. <i>Geleneksel Öğretmen</i>	48
2.4.2. <i>Kapsayıcı Öğretmen</i>	48
2.5. KAPSAYICI EĞİTİMLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	51
2.5.1. <i>Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar</i>	52
2.5.2. <i>Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	67
2.5.3. <i>Kapsayıcı Eğitimle İlgili Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi</i>	77
3. YÖNTEM	82
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	82
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	91
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	96
3.3.1. <i>Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi</i>	97
3.3.2. <i>Veri Toplama Süreci</i>	100
3.3.3. <i>Veri Toplama Araçları</i>	101
3.3.3.1. <i>Görüşmeler</i>	101
3.3.3.2. <i>Gözlemler</i>	103
3.3.3.3. <i>Dokümanlar</i>	107
3.3.4. <i>Verilerin Analizi</i>	108
3.3.5. <i>Araştırmacı Rolü</i>	116
3.4. GEÇERLİK, GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI VE ETİK	118
4. BULGULAR	122
4.1. KAPSAYICI EĞİTİM	123
4.1.1. <i>Bir Güç Olarak Kapsayıcı Eğitim</i>	124
4.1.2. <i>Bir Yük Olarak Kapsayıcı Eğitim</i>	128
4.2. KAPSAYICI UYGULAMALAR	132
4.2.1. <i>Kapsayıcı Eğitim Ortamları</i>	133
4.2.2. <i>Kapsayıcı Eğitim Planları</i>	138
4.2.3. <i>Kapsayıcı Öğretim</i>	141

4.2.4.	<i>Kapsayıcı Değerlendirme</i>	145
4.2.5.	<i>Kapsayıcı İletişim</i>	153
4.2.6.	<i>Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler</i>	153
4.3.	KAPSAYICI İŞBİRLİK	155
4.3.1.	<i>Rehberlik Servisi</i>	156
4.3.2.	<i>Diğer Öğretmenler/Zümre Öğretmenler</i>	158
4.3.3.	<i>Velilerle İşbirliği</i>	160
4.3.4.	<i>Okul İdaresi</i>	161
4.3.5.	<i>Millî Eğitim Bakanlığı</i>	161
4.3.6.	<i>Destek Odası/Özel Eğitim</i>	162
4.3.7.	<i>Diğer Paydaşlarla İşbirliklerinin Eksikliği</i>	162
4.4.	KAPSAYICI YETERLİK	162
4.4.1.	<i>Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim</i>	163
4.4.2.	<i>Hizmet İçi Mesleki Gelişim</i>	164
4.5.	KAPSAYICI ÖNERİLER	165
4.5.1.	<i>Okul ve Sınıf Yönelik Öneriler</i>	166
4.5.2.	<i>Öğrencilere Yönelik Öneriler</i>	167
4.5.3.	<i>Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler</i>	168
4.5.4.	<i>Velilere Yönelik Öneriler</i>	168
4.5.5.	<i>Öğretmenlere ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öneriler</i>	169
4.5.6.	<i>Eğitim Programına Yönelik Öneriler</i>	170
4.5.7.	<i>İşbirliğine Yönelik Öneriler</i>	170
4.5.8.	<i>Okul Yönetimine Yönelik Öneriler</i>	171
4.5.9.	<i>Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler</i>	171
5.	TARTIŞMA	172
5.1.	KAPSAYICI EĞİTİM TEMASI	172
5.2.	KAPSAYICI UYGULAMALAR TEMASI	185
5.3.	KAPSAYICI İŞBİRLİK TEMASI	201
5.4.	KAPSAYICI YETERLİK TEMASI	207
5.5.	KAPSAYICI ÖNERİLER TEMASI	213
6.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER	228
6.1.	SONUÇLAR	228

6.2. ÖNERİLER	234
6.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	234
6.2.2. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler	234
6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	235
6.2.4. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	236
7. KAYNAKLAR.....	238
8. EKLER.....	297
ÖZ GEÇMİŞ	322



ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Son zamanlarda ulusal ve uluslararası göç hareketleri ve küreselleşme gibi faktörler nedeniyle farklı kültürlerin bir arada yaşaması giderek yaygınlaşmaktadır. Bu kültürel çeşitlilik, farklı geçmişlerden gelen ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin artık aynı okul ve sınıf ortamlarını paylaştığı eğitim alanında da kendini göstermektedir. Sonuç olarak bu dönüşüm eğitim kurumlarını heterojen ortamlara dönüştürmüştür. Bu değişime yanıt olarak Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim kursları düzenleyerek çeşitli önlemler almaktadır. Bu kurslar sadece öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmak için değil, aynı zamanda kapsayıcı bir eğitim yaklaşımını savunmak için de tasarlanmıştır. 2018'den bu yana bu hedefleri daha da güçlendirmek için yeni eğitim programı uygulanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiş ve ilkökul öğretiminin bir tek durum ve iç içe geçmiş bir yapı olarak kabul edilmesinden dolayı iç içe geçmiş durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri, 38 sınıf öğretmeniyle yapılan yüz yüze görüşmeler ve bu öğretmenlerden 32'sinin sınıflarında yapılan gözlemler ve bu öğretmenlerden toplanan dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Veriler tematik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada, araştırma bulgularına dayanarak beş tema belirlenmiştir: a) Kapsayıcı eğitim, b) Kapsayıcı uygulamalar, c) Kapsayıcı iletişim, d) Kapsayıcı yeterlilik ve e) Kapsayıcı öneriler. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu kapsayıcı eğitime olumlu bakış açısına sahiptir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirirken çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır ve bu zorlukları aşmak için paydaşlarla işbirliği yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların hizmet içi eğitim de dâhil olmak üzere çeşitli kurslara katıldığı ve mesleki gelişimleri için bireysel çaba gösterdiği gözlemlenmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler ve araştırma sonuçlarına dayanarak bir dizi öneri geliştirilmiştir. Bu öneriler, kapsayıcı eğitim uygulamalarını daha etkili hâle getirmeyi ve öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerini artırmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Uygulamalar

ABSTRACT

Classroom Teachers' Views on Inclusive Education and Practices

In recent times, the coexistence of diverse cultures has become increasingly prevalent due to factors such as national and international migration movements and the forces of globalization. This cultural diversity is manifesting within the educational sphere, where students hailing from various backgrounds and possessing distinct learning needs are now sharing the same school and classroom environments. Consequently, this transformation has turned educational institutions into heterogeneous settings. In response to this shift, the Republic of Türkiye Ministry of National Education has been taking proactive measures by organizing in-service training courses. These courses are designed not only to augment the knowledge and skills of teachers but also to advocate for an inclusive education approach. Since 2018, new curricula has been implemented to further reinforce these objectives.

The primary objective of this study was to delve into the perspectives of classroom teachers in primary schools related to inclusive education and its implementation. A qualitative research methodology was adopted, employing a single embedded case design, considering primary school teaching as a singular, intertwined case. Data for this study were gathered through face-to-face interviews with 38 primary school teachers, classroom observations involving 32 teachers, and the scrutiny of pertinent documents. The data underwent a rigorous analysis employing thematic analysis techniques.

The research findings yielded five distinct themes, namely: a) Inclusive education, b) Inclusive practices, c) Inclusive communication, d) Inclusive competence, and e) Inclusive recommendations. The majority of participants displayed a favorable disposition towards inclusive education, despite encountering numerous challenges in its practical implementation. To surmount these challenges, teachers actively collaborate with various stakeholders. The study also observed that participants actively engage in various forms of professional development, including in-service training and self-initiated efforts.

Building on these research findings, a series of recommendations have been formulated. These recommendations are aimed at rendering inclusive education practices more effective and enhancing teachers' competence in this domain.

Keywords: Classroom Teachers, Inclusive Education, Inclusive Practices

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Süreci.....	23
Tablo 2.	Kapsayıcı Eğitimle İlgili Ulusal Mevzuat.....	28
Tablo 3.	Kapsayıcı Eğitimle İlgili Uluslararası Mevzuat.....	29
Tablo 4.	Kapsayıcı Eğitimin Faydaları.....	35
Tablo 5.	Araştırma Soruları ile Araştırma Sürecinin Eşleştirilmesi.....	91
Tablo 6.	Görüşme Yapılan Katılımcı Bilgileri.....	94
Tablo 7.	Uzmanlar ile İlgili Bilgiler.....	98
Tablo 8.	Gözlem Süreci.....	104
Tablo 9.	Gözlem Yapılan Sınıflar, Dersler ve Öğrenci Bilgileri.....	105
Tablo 10.	Sınıfların Fiziki Ortamı.....	136
Tablo 11.	Öğretmenlerin En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikler.....	143
Tablo 12.	Öğretmenlerin En Çok Kullandıkları Değerlendirme Stratejileri.....	146
Tablo 13.	Öğretmenlerin En Sık Kullandıkları Alternatif Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.....	147
Tablo 14.	Öğretmenlerin En Sık Kullandıkları Geleneksel Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.....	148
Tablo 15.	Sınıf İçi Gözlemlere Göre Değerlendirme Durumu.....	151
Tablo 16.	Sınıf Panolarında Yer Alan Çalışmaların Kapsayıcılık Açısından Durumu.....	151
Tablo 17.	Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Aldıkları Kapsayıcı Eğitime Yönelik Dersler.....	164
Tablo 18.	Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kurs/Seminer Alma Durumları	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Durum Çalışması Süreci.....	87
Şekil 2.	İç İçe Geçmiş Tekli Durum Deseni.....	89
Şekil 3.	Araştırma Süreci.....	90
Şekil 4.	Çalışma Grubunun Belirlenmesi Süreci	93
Şekil 5.	Veri Toplama Süreci	97
Şekil 6.	Tematik Analiz Sürecinin Aşamaları	111
Şekil 7	Tema ve Kategoriler.....	113
Şekil 8.	Temaların Genel Görünümü.....	122
Şekil 9.	Kapsayıcı Eğitim Teması ve Kategorileri	123
Şekil 10.	Kapsayıcı Uygulamalar Teması ve Kategorileri	132
Şekil 11.	Kapsayıcı İşbirlik Teması ve Kategorileri.....	156
Şekil 12.	Kapsayıcı Yeterlik Teması ve Kategorileri.....	163
Şekil 13.	Kapsayıcı Öneriler Teması ve Kategorileri.....	166

GİRİŞ

Bu bölümde; mevcut araştırmanın problem durumu, kuramsal çerçevesi, amacı ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, ilk çağlardan beri bireyin toplumsallaşması için bir araç olmuştur. Toplumsallaşma süreci, bireylerin yaşanan değişim ve dönüşüme ayak uydurmasını ve bu süreçte sorumluluk almasını gerektirmektedir. Zira bireyin toplumsal değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlaması, bu süreçte rol alması ve bu süreci daha sonraki kuşaklara aktarabilmesinde eğitim önemli bir paya sahiptir. Öte yandan günümüzde toplumsal değişim ve dönüşüm, küreselleşme, kültürlerarası iletişim, göçler ve teknolojik ilerleme ile çok daha hızlanmış ve toplumlar daha heterojen bir yapıya bürünmüştür. Bu heterojen toplum yapısında engelli veya üstün yetenekli gibi farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip bireyler, mülteciler ve yerel alt kültür toplulukları gibi farklı kesimler de yer almaktadır. Bu kapsamda eğitimin toplumsallaşma işlevinin sağlıklı bir şekilde işlemesinde bireyi merkeze alan yaklaşımlar benimsenmelidir. Başka bir açıdan da eğitimin, bünyesinde yer alan kurumlarla hatta sınıf ortamlarıyla küçük bir toplumsal model olması, bu ortamlardaki bireylerin tamamını kendi içinde ve toplumla bütünleştirmesi de önemli bir gereklilik olmuştur. Dolayısıyla günümüzde heterojenleşen toplumun küçük bir modeli olan sınıf ortamlarının (Shevlin, 2010) gereksinimlerini karşılayabilecek yeni anlayış ve yaklaşımlara her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar eğitim ve öğretim anlayışlarının da farklılaşmasını gerektirmektedir. Farklılıklara duyarlı bir eğitim-öğretimin hangi kurumlarda ve nasıl yürütüleceği geçmişten günümüze değin tartışılmıştır. Ancak en temel insan hakkı olarak eğitimin, ayırım yapılmadan her öğrenci için sağlanması ve bunun da en iyi şekilde yani nitelikli bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Günümüzde eğitim uygulamalarına bakıldığında öğretim faaliyetlerinin genel olarak grupla öğrenen özellikleri dikkate alınarak yürütüldüğü görülmektedir. Ancak öğrencilerin farklı kesimleri temsil etmeleri, farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlara sahip olmaları aynı ortamda bile öğretim

gereksinimlerini farklılaştırmaktadır (Riding & Rayner, 2012). Eğitim kurumlarının bireyin özelliklerini grup içerisinde göz ardı ederek bu farklı gereksinimleri karşılamaya çalışması birçok öğrenme problemine neden olmakta ve öğretimin verimini düşürmektedir (Gültekin & Burak, 2019; Jonassen & Grabowski, 1993). Öte yandan da bireyin farklı özelliklerinin göz ardı edilmesi eğitimin toplumsallaşma işlevine de ket vurabilmekte, farklı ihtiyaçlara ve gereksinimlere sahip öğrencilerin toplumun dışında kalmasına neden olabilmektedir. Bu sorunların önüne geçebilmek için eğitim kurumlarında grupla öğretim sürecinde farklılıklara, farklı ihtiyaç ve gereksinimlere yanıt verebilecek ve farklı kesimlerden öğrencileri bütünleştirebilecek yeni uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İlkokullar, geleceğin toplumunu oluşturan temel eğitim kurumlarıdır. Öğrencilerin bu düzeyde kazandığı bilgi, beceri ve tutumlar, onların sonraki eğitim kademelerindeki başarılarını büyük ölçüde etkilemekte (Yaşar, Sözer, & Gültekin, 2000) ve yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasına temel oluşturmaktadır (Ersoy, 2006). Buna göre ilkokulda yapılan öğretim, öğrencilerin yaşamından -kısaca toplumun genel yapısından- kopuk olmamalıdır. Başka bir deyişle ilkokul öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıflar toplumun küçük bir modeli ve bu sınıfların öğretmenleri de öğretim sürecinde bunun bilincinde olmalıdır. Zira toplumun farklı kesimlerinden farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarla gelen öğrencilerin temel eğitim kurumu olan ilkokulda bütünleştirilmesi, toplumsallaşma sürecinin en önemli adımıdır. İlkokul öğrencilerinin bu kademedede edindiği bilgi, beceri ve değerler hem gelecek öğretim yaşamlarını hem de toplumsal rollerini derinden etkilemektedir. Bu süreçte yaşanabilecek ötekileştirme ve dışlama gibi olumsuzluklar toplumun genel yapısını oluşturan farklılıkların bütünleştirilmesi noktasında sorunlara kaynak olabilmektedir. Bu kapsamda özellikle sınıf öğretmenlerinin, farklı kesimlerden gelen öğrencilerin farklı ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayabilecek ve toplumsal bir model oluşturacak uygulamalara ihtiyacı bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ilkokul programındaki kazanımları öğrencilere aktaran, onları araştırmaya teşvik eden, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olan, girişimcilik becerileri kazandıran ve eğitime ve hayata olumlu tutumlar kazandırmaya çalışan önemli figürlerdir (Güleç ve diğerleri, 2023). Sınıf öğretmenleri aynı zamanda, öğrencilere etkili iletişim kurma becerileri kazandırmaya odaklandıkları için öğrencilerin karakterini ve yeteneklerini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadırlar. İlkokul, özel gereksinimli öğrenciler açısından önemli görülmektedir çünkü sınıf öğretmenleri öğrencilerle farklı dersleri işledikleri ve daha fazla iletişim halinde oldukları için öğrencilerinin öğrenme becerileri, ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel gözlem ve

düzenli değerlendirme gibi farklı yöntemleri kullanarak daha erken belirleme konusunda çeşitli imkânları bulunmaktadır. Bu, öğrencilerinin özel durumlarının farkında olma ve belirleme konularında sınıf öğretmenlerine önemli avantajlar sağlayabilir (OECD, 2021).

Bu bağlamda değişen ve dönüşen ihtiyaçlar içerisinde farklılıklardan oluşan günümüz toplumunun gereksinimlerini karşılayabilecek ve toplumsallaşma sürecinde temel değer ve becerilerin kazandırılması amaçlanan ilkokulları işlevselleştirebilecek anlayış, yaklaşım ve uygulamalara her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, kapsayıcı eğitim önemli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Göransson ve Nilholm (2014) yaptıkları çalışmada kapsayıcı eğitimin araştırmalarda farklı şekillerde algılandığını belirtmektedir. Onlara göre a) Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarının olduğu sınıflara yerleştirilmesine odaklanması (kaynaştırma/mainstreaming), b) Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarına odaklanması, c) Tüm öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarına odaklanması ve d) "topluluk oluşturulmasına" odaklanması. Bu çerçevede a ve b seçeneklerindeki kapsayıcı eğitim tanım veya yaklaşımları “dar kapsamlı” c ve d seçeneklerindeki ise “geniş kapsamlı” (Haug, 2016) olarak değerlendirilebilir. Salamanca Bildirgesi (UNESCO, 1994) kapsamında geniş kapsamlı yaklaşım bu araştırmanın kapsayıcı eğitim tanımına uygundur.

UNESCO (1994) kapsayıcı eğitimi öğrencilerin farklı gereksinimlerine karşılık vermek amacıyla eğitim sistemlerindeki ayrımcılığı azaltarak ve onların eğitim, kültür ve toplumsal katılımını artırmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Oral (2016: 3) ise, kapsayıcı eğitimin, eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyo-ekonomik durum gibi özelliklerden bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek şekilde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreç olduğunu bildirmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin okul öncesi öğretmenleriyle (Kahrıman Pamuk & Bal, 2019; Şengöz, 2022); okul öncesi öğretmen adaylarıyla (Akbulut & Akşin Yavuz, 2021); ortaokul sosyal bilgiler öğretmenleriyle (Şimşek, 2019; Yıldırım, 2020); ortaokul öğretmenleriyle (Şimşek & Kılcan, 2019); tüm kademedeki öğretmenlerle (Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2021) ve eğitim fakültesi öğretim üyeleriyle (İra & Gör, 2018) nicel ve nitel çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

İlkokul seviyesinde yapılan araştırmalar (Aktan, 2020; Kılınç, 2019; Kırılmaz, 2019; Olçay Gül & Vuran, 2015; Özokçu, 2017; Sakız, 2017; Söğüt & Deniz, 2018; Ünal & Aladağ, 2020) incelendiğinde; genel olarak sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere, engeli olan öğrencilere veya üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutumlarına odaklanıldığı görülmektedir. Farklılıkları olan tüm öğrenciler bağlamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu söylenebilir.

Alanyazında sınıf öğretmenleriyle kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmaların (Aas, 2019; Bayar & Üstün, 2017; Can & Kara, 2017; Chiner & Cardona, 2013; Çınar, 2020; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017; Morse, 2020; Savolainen, Malinen, & Schwab, 2022; Wilson, Marks Woolfson, & Durkin, 2020) bulgularına göre kapsayıcı eğitimde öğretmen algı ve tutumlarının önemli olduğu ve öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı uygulamalarda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama konusunda zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Öte yandan yapılan alanyazın taramasında mültecilerin (geçici koruma altındaki Suriyeliler, sığınmacılar vb.) yoğun olarak yaşadığı ve mülteci öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı okullarda Türk öğrencilerle birlikte eğitim aldığı şehirlerde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşleri ve uygulamalarına odaklanan bilimsel çalışmaların sayısı sınırlıdır. Mevcut araştırmanın, alanda yaşanan sorunların tespiti ve sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesi, kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalık sağlama bakımından ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine katkıda bulunacağı ve ileride bu alanda yapılacak olan bilimsel araştırmalara ışık tutması ümit edilmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde, eğitim artık sadece bireylerin kişisel gelişimiyle sınırlı olmayıp sürdürülebilir kalkınmanın da temel bir belirleyicisi olarak da kabul edilmektedir. Bu fikir, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP] (2020) tarafından açıklanan 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden Hedef 4'te (Goal 4) somut bir şekilde ifadesini bulmuştur. Bu hedefler arasında en önemli olanlardan biri, nitelikli eğitime erişimin tüm dünya genelinde sağlanmasıdır (Sakız, 2021). Bu, kapsayıcı ve nitelikli eğitimin, sürdürülebilir kalkınma için önemli bir unsur olduğunu ortaya koyduğu için Türkiye de bu uluslararası hedefi benimseyerek, her bir çocuğun nitelikli eğitim alabilmesi için bir dizi

politikalar geliştirmiş ve çeşitli önlemler almıştır. Öncelikle sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin bilinciyle, kapsayıcı eğitim önemli bir eğitim politikası olarak 11. kalkınma planı (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019), bu noktada önemli bir vurgu yapmış ve her bireyin kapsayıcı ve nitelikli eğitime erişiminin sağlanması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, 20. Millî Eğitim Şûrası (MEB, 2021) temel eğitimde fırsat eşitliği teması etrafında toplanarak, kapsayıcılığın eğitim sistemimizin temel bir önceliği olduğunu belirtmiş ve eğitime erişimi artırmaya ve eğitim kalitesini yükseltmeye yönelik öneriler sunmuştur. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, eğitim sisteminin daha kapsayıcı, eşitlikçi ve sürdürülebilir bir yapıya dönüşümündeki temel belirleyicilerinden birini oluşturmaktadır. Mevcut çalışmanın bu dönüşüm sürecini değerlendirme ve geliştirme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte Suriye'den gelerek Türkiye'ye sığınanların çocukları da 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren Türk okullarında Türk öğrencilerle birlikte Türk öğretmenlerden eğitim almaya başlamışlardır. 2022 yılı itibariyle devlet okullarındaki farklı uyruklardan öğrencilerin yaklaşık 387.000'i ilkokul seviyesinde kapsayıcı eğitim sınıflarında Türk öğrencilerle birlikte Türk öğretmenlerden eğitim almaktadırlar (MEB, 2022a). Bu öğrencilere ilaveten uluslararası koruma altındaki Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen kökenli öğrenciler de Türk akranlarıyla birlikte aynı okul ve sınıflarda birlikte eğitim almaktadırlar (MEB, 2022a). Bir başka ifadeyle Türkiye'deki okullarda sadece Suriye kökenli değil diğer kökenlerden öğrenciler de Türk akranlarıyla birlikte aynı okul ve sınıflarda birlikte eğitim almaktadır. Bu durum sınıfların kültürel, dil ve etnik köken açısından çeşitliliğini artırmaktadır.

Bu duruma ilaveten özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamlarında eğitim almaları imkânı da artış göstermiştir. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenci sayısının arttığı görülmektedir (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014). MEB istatistiklerine göre de bu öğrencilerin yaklaşık 130.000'i (83.000'i erkek ve 47.000'i kız) eğitimlerini normal ilkokullarda sürdürmektedirler (MEB, 2022b). Öte yandan, MEB tarafından son yıllarda uygulamaya konan adrese dayalı okula kayıt sistemi de özel gereksinimli öğrencilerin ve farklı sosyo-ekonomik ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin aynı okullarda eğitim almalarına imkân tanımaktadır. Tüm bu uygulama ve gelişmeler, okullardaki öğrenci profilinin değişmesini sağlamıştır. Günümüz Türkiye'sinde okullar, farklı grup ve deneyimlerden gelen öğrencilerin aynı ortamda eğitim

gördüğü yapılara dönüşmüştür. Bu bağlamda mevcut çalışma öğretmenlerin bu farklılıklara nasıl yaklaştığını ve bu öğrencilere nasıl eğitim sunduklarını anlamamıza yardımcı olabilir. Bu, eğitim sisteminin daha adaletli ve çeşitliliğe saygılı hale gelmesine katkı sağlayabilir.

Son yıllarda sınıfların heterojen yapılara dönüşmesi, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin de aynı sınıf ortamında eğitim alması, öğretmenlerin üzerindeki yükü artırmış ve sorumluluklarını derinleştirmiştir. MEB, bu yeni gerçeklere hızlı bir şekilde adapte olarak, daha nitelikli bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi, beceri, uygulama ve görüşlerini araştırmaya olan ihtiyaç da artırmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini, ihtiyaçlarını ve yaşadıkları sorunların daha iyi anlaşılması açısından önemli veriler sunabilir.

Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, eğitim sistemimizin ve geleceğimizin şekillenmesi açısından özellikle değerlidir. Bu araştırma, bu kritik konuyu ele alarak sınıf öğretmenlerinin perspektiflerini daha derinlemesine incelemeyi ve böylece öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma eğitim sistemimizin daha kapsayıcı hale getirilmesi için gerekli dönüşümün sağlanması açısından önemli bir adım olarak görülebilir.

Kapsayıcı eğitim, küresel çapta önemli bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir ve bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri ve deneyimleri dikkate alınmalıdır. Eğitim, sürdürülebilir kalkınmanın temel bir unsurudur ve kapsayıcı eğitim, bu önemli unsuru daha geniş bir toplumsal kesime yayma konusunda kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, sadece çocukların eğitimine değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kalkınmaya önemli bir destek sağlayabilir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim yaklaşımının uluslararası düzeyde benimsenmesi ve sınıf öğretmenlerinin bu alandaki deneyimleri, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde etkili bir rol oynamaktadır. Bu, küresel düzeyde eğitim kalitesini artırmaya ve 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çabaları desteklemek için önemli olabileceği düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında bu çalışma gibi kapsayıcılığı derinlemesine ele alan çalışma sayısı azdır. Bu nedenle bu çalışma hem kuramsal hem de politika yapıcılara yol gösterme açısından pratik bir katkı sunabilir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, özel gereksinimler veya farklılıklar çerçevesinde her çocuğun nitelikli eğitim alma hedefine katkı sağlayacak

nitelikte olup politika yapıcılara, eğitim sorunlarına çözüm bulma ve öğretmen eğitimini daha etkili hâle getirme konusunda yol gösterici olabilecektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerinin ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim-öğretim uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın temel araştırma sorusu şudur: Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır? Bu amaç çerçevesinde çalışmada aşağıda verilen araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim bağlamında, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim etkinliklerini nasıl planlamaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmektedirler?
4. Sınıf öğretmenleri gerçekleştirdikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi yöntem ve tekniklerle değerlendirmektedirler?
5. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hâle getirilebilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu çalışmada veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Kilis ilindeki resmi ilkokullarda görevli 2, 3 ve 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu çalışmada elde edilen veriler katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile yapılan gözlemlerle sınırlıdır.
3. Bu çalışmada elde edilen veriler öğretmenlerin ders planları ve uygulama etkinlikleriyle sınırlıdır.
4. Bu çalışmada kapsayıcı eğitim, geniş anlamıyla cinsiyet, dil, sağlık durumu, sosyo-ekonomik durum, özel gereksinimlilik vb. bakımından farklılıkları olan öğrencilerin aynı sınıf ortamında eğitim öğretim faaliyetlerine katılması ve her öğrencinin nitelikli eğitim alması olarak tanımlanmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Öğretmenler görüşme sorularına yanıt verirken görüşlerini samimi bir şekilde yansıtmışlardır.
2. Öğretmenler araştırma verisi toplama sürecindeki gözlem aşamasında doğal sınıf sürecini yansıtmışlardır.

1.6. TANIMLAR

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramların tanımları şöyledir:

Sınıf öğretmeni: Genel olarak eğitimin fiilen yürütüldüğü en temel mekân olan dersliklerde eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayıp düzenleyen ve dersi olabilecek en iyi şekilde veren kişi. Daha özel olarak da ilköğretim okullarında ders veren, öğretmenlik yapan kişi (Cevizci, 2010: 456).

Kapsayıcı eğitim: Bütün öğrencilerin birlikte öğrendiği, eğitim fırsatlarından eşit yararlandığı, cinsiyet, kültür, dil, yetenek, özel gereksinim gibi farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü bir anlayıştır (Altındağ Kumaş, 2022).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları: Eğitim-öğretim sürecinde kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olarak öğretmenlerin fiilen yaptıkları uygulamalardır (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Özel gereksinimli öğrenci: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren öğrenci (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu olan kapsayıcı eğitimle ilgili kavramsal çerçeve tartışılmış ve gerekli bilgiler sunulmuştur.

1.7. KAPSAYICILIK

Kapsayıcılık, dünya genelindeki iç ve dış göçlerin, eğitim, ticaret ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle iç ve dış göçe maruz kalmış veya doğal afetlerden etkilenmiş farklı dil, din, ırk, cinsiyet, kültür ve sosyo-ekonomik geçmişlere sahip insanların aynı toplum içinde bir arada yaşamasının ortaya çıkardığı bir kavramdır. Bu durum, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı toplum içindeki işbirliği, eğitim, sağlık hizmetleri gibi çeşitli alanlarda nasıl etkileşimde bulunduklarıyla ilgilidir (Taneri & Özbek, 2023). Kapsayıcılık, bu farklılıkları bir arada barış içinde yaşamayı teşvik eden bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Kapsayıcılık ayrıca farklı kökenlere sahip insanları hoş karşılama ve kabul etme eylemiyle ilgilidir. Temel amacı, her bireyin kendini değerli hissettiği ve saygı gördüğü bir ortamın oluşturulmasıdır. Bunun yanında kapsayıcılık, devletin ve diğer kurumların sunmuş olduğu hizmetlerin toplumun her bireyine eşit ve adil bir şekilde sunulmasını amaçlar. Bu hizmetler sadece belirli bir grup veya ayrıcalıklı bireyler için değil, toplumun genelini kapsamalıdır (Ainscow & Messiou, 2018). Bu yaklaşım, toplumsal bağlılık ve barış açısından büyük önem taşır.

Kapsayıcılık birkaç yönden önemlidir. Öncelikle, insanların kendilerinin kapsandığını hissetmeleri, işlerine daha fazla bağlanmalarına ve motive olmalarına yardımcı olabilir. Bu duygu da üretkenliği artırabilir. Ayrıca bu çeşitlilik yeni bakış açıları ve fikirlerin doğmasına neden olduğu için yaratıcılığı teşvik edebilir. Kapsanma duygusu, meslektaşlar ve akranlarla sağlam ilişkiler kurma olasılığını yükseltebilir ve olumlu bir ortamının oluşmasını destekleyebilir. Bunun yanında kapsayıcılık insanların işlerinden ve yaşamlarından daha fazla memnuniyet duymalarına yardımcı olabilir. Böylece daha olumlu ve üretken bir toplumun inşası mümkün olabilir (Mor Barak, 2017).

Kapsayıcılık, özellikle eğitim alanında da önemli bir kavramdır. Öğrencilerin yapısalcı veya kültürel farklılıkları olsa bile, onların aynı okulda ve aynı sınıflarda aynı öğretim programını eş zamanlı olarak takip etmelerini teşvik eder. Temel amacı, tüm

öğrencilerin kabul edilmesini ve katılımını teşvik etmektir (Altındağ Kumaş, 2022). Bu yaklaşım, uluslararası düzeydeki insan hakları, sosyal değerler, eğitim ve etik bakış açılarına dayanarak geniş bir tartışma alanı bulmuştur. Kapsayıcılık, öğrencilerin ana akım okulların ve toplumların kültürleriyle ve eğitim programlarına daha fazla etkileşimde bulunmalarını teşvik etmeye yönelik bir hedef taşımaktadır (Taneri & Özbek, 2023).

1.7.1. Kapsayıcılıkla İlgili Kavramlar

Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak çeşitli kavramlar bulunmaktadır ve bu kavramların açıklığa kavuşturulması kapsayıcı eğitimi daha iyi anlamlandırabilmek için gereklidir. Kapsayıcı eğitim bağlamında; kapsayıcılık, özel eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirilmiş eğitim gibi kavramlar yer almaktadır. Bu kavramlarla ilgili kısa bilgiler şu şekildedir:

Kapsayıcılık (Inclusion): Kapsayıcılık, farklılıkları olan bireylerin bu farklılıklarının toplumun etkin bir üyesi olmasına engel olmayacak şekilde “toplumun yapısının dönüştüğü bir reform süreci olarak değerlendirilebilir” (Sakız, 2019: 6). Altunoğlu’nun (2019) da belirttiği gibi kapsayıcılık tam anlamıyla *her* bireyi kapsamaktadır ve tek ölçüt *insan* olmaktır.

Özel eğitim (Special Education): Bireysel özellikleriyle birlikte eğitimle ilgili yeterlikleri bakımından yaşlılarından anlamlı derecede farklılıkları bulunduğu için gereksinimlerini karşılamak amacıyla özel yetiştirilmiş personel ve özel eğitim programıyla eğitim alınması özel eğitim olarak adlandırılır (MEB, 2010). Tanıma göre, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, bu öğrencilere uygun olarak hazırlanmış ve öğretmenleri özel olarak yetiştirilmiş kurumlarda ihtiyaçlarına uygun eğitim almaktadırlar.

Kaynaştırma eğitimi (Mainstreaming): Özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimi bulunmayan yaşlılarıyla aynı sınıflarda gerekli ortam düzenlemesi yapılarak birlikte eğitim alması olarak tanımlanabilir (MEB, 2010; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Kaynaştırma eğitiminin temelinde, farklı öğrenci tiplerinin aynı sınıf ortamını paylaşarak, birbirleriyle etkileşime girmeleri, herkesin eğitim imkânından eşit olarak faydalanması ve “engelli öğrencilerin yaşam kalitelerinin artırılması vardır” (Sucuoğlu, 2004: 15). Kaynaştırma eğitiminde, engeli olan ve farklı olan öğrencilerin okul programına uyum sağlaması beklenir (Odluyurt, 2019).

Bütünleştirme (Integration): Bütünleştirme, farklılıklarına bakılmaksızın sosyal, kültürel ve eğitimle ilgili fırsatlardan toplumun tüm bireylerinin eşit yararlanmasıyla ilgili bir terim olarak kullanılmaktadır (MEB, 2013).

Bütünleştirilmiş eğitim (Integrated education): Bütünleştirilmiş eğitim, özel gereksinimleri olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarının eğitim aldığı okula getirildiği ve geleneksel eğitimin bir unsuru olarak düşünüldüğü (Baykara Özaydınlık, 2019) bir süreç olarak tanımlanabilir. Ancak burada öğrencilerin sisteme uyması için öğrencilere odaklanılır ve genel sistemi düzenlemek için çok az şey yapılır. Odluyurt'a (2019: 8) göre bütünleştirmiş eğitimde okul programının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve değiştirilmesi söz konusudur. Bütünleştirmede “okulun tüm sosyal ve fiziksel ortamları” önemlidir.

Kapsayıcı eğitim (Inclusive education): Yaşadığımız çağda kapsayıcı eğitim, “etnik, kültürel, cinsel, dini ve ekonomik farklılıklar, sağlık bütünlüğü, yaşamsal etkinlik ve fırsatlar gibi çeşitli yönlerden dezavantaja sahip tüm öğrenci gruplarını” (Demir Başaran, 2019: 68) içine alacak şekilde genişlemiştir. Baykara Özaydınlık'a (2019) göre, kapsayıcı eğitim, okul çağındaki her çocuğa temel eğitim ortamlarında eşit kalitede eğitim imkânı sağlama sürecidir. Aktekin'e (2017) göre kapsayıcı eğitim bireylerin sosyal, kültürel, eğitimsel vb. farklılıkları ne olursa olsun eğitim fırsatlarından adaletli ve nitelikli bir şekilde yararlanmasını amaçlayan anlayıştır. Kapsayıcı eğitim, güçlü ve güçlü yanlarına göre ayırım yapmaksızın tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt verecek şekilde dışlanmayı azaltmanın ve katılımı artırmanın bir yoludur (Farooq & Asim, 2018). UNESCO (2020a), kapsayıcı eğitimin bireylerin farklı ihtiyaçlarının eğitim, kültür ve sosyal sisteme aktif katılmaları ve böylece ayrımcılığın azaltılmasındaki rolüne vurgu yapmaktadır. Oral (2016) ise kapsayıcı eğitimde eğitim-öğretim süreçlerinin, cinsiyet, etnik köken, dil, din, sağlık durumu, sosyo-ekonomik durum gibi çeşitli farklılıkları göz ardı etmeden tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak değiştirilmesi ve yeniden düzenlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklı gereksinimlerini dikkate alan, onların eğitim, kültürel yapıya ve topluma katılımını artıran ve eğitim sistemi içindeki ayrımcılığı azaltan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Altındağ Kumaş, 2022: 2).

Dezavantajlı gruplar: Toplum içinde dezavantajlı grupları oluşturan kişiler, yoksulluk, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve şiddet riski yaşayan etnik azınlıklar, göçmenler,

engelli bireyler, izole yaşlılar ve çocuklar gibi gruplardan oluşmaktadır (European Institute for Gender Equality, 2022). Dezavantajlılığı ten rengi, bedensel engel ve cinsiyet gibi doğuştan veya sonradan sahip olunan ve değiştirilmesi mümkün olmayan faktörlerle birlikte dini, etnik, mezhep, dil, coğrafi köken, mültecilik ve yoksulluk gibi yaşanan kültür ve toplum içinde inşa edilen unsurlar da doğurur. Bunlar arasında en riskli olanları hassas gruplar yani kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2016). UNESCO'nun (2019) 2030 eylem planı çerçevesinde üye ülkelerden dezavantajlı gruplara yönelik ilave hizmetler ve etkinlikler sağlanmasını istenmekte ve ülkelerin bu hizmet ve etkinlikleri kendi yasal mevzuatları içinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin eğitim ortamına alınması, eğitim yoluyla kendilerini geliştirmeleri ve böylece dezavantajlılık kısır döngüsünün kırılması önemli görülmektedir (Özbaş, 2014). OECD'nin (2016a) raporuna göre okulda düşük başarının nedenleri arasında sosyo-ekonomik dezavantajlılık, cinsiyet (kızlar), göçmen geçmişi olmak, ana dilin farklı olması, kırsal bölgede ikamet etmek ve tek ebeveynli birey olmak yer almaktadır. Banerjee (2016) tarafından yapılan sistematik inceleme sonuçlarına göre İngiltere'deki dezavantajlı öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki düşük başarıları pozitif ortam ve destek eksikliğiyle ilgilidir. Bu, dezavantajlılığın eğitime etkisini göstermektedir.

Eğitim Reformu Girişiminin [ERG] eğitim izleme raporuna göre Türkiye'de eğitime erişemeyen ve eğitim fırsatlarından yararlanamayan çocuklar bulunmaktadır (Ergün & Arık, 2020). Her çocuğun nitelikli eğitime erişmesi için kapsayıcı anlayışın benimsenmesi ve bunun için çocukların farklılıkları (sosyo-ekonomik durum, ana dil, din, mezhep, etnik köken, özel gereksinimi olma durumu, toplumsal cinsiyet vb.) göz önünde bulundurulmalıdır (ERG, 2017). Ayrıca, farklı nedenlerle ortaöğretimdeki özel gereksinimli öğrenci sayısının, ilkokul ve ortaokula kıyasla önemli ölçüde azaldığı ve özel gereksinimli çocukların eğitimden erken ayrılma durumlarının engellemeye yönelik politikalara olan ihtiyacın hala devam ettiği gözlenmektedir (Aktaş Salman, 2019). Öte yandan dezavantajlı gruplara yönelik bazı tutum, davranış ve uygulamalar onların eğitime ve sosyal hayata kalıtlarını olumlu ve olumsuz etkilemektedir. Ön yargı, ayrımcılık, doğrudan ayrımcılık, dolaylı ayrımcılık, pozitif ayrımcılık, damgalama, kalıpyargılar, ötekileştirme, sosyal dışlanma ve sosyal içerme (Atmacaoğlu, 2019) olarak kavramsallaştırılan bu tutum, davranış ve uygulamalarla ilgili özet bilgiler şu şekildedir:

Kalıpyargılar (Stereotypes): Farklılıkları olan gruplara yönelik bilişsel alandaki yargılardır. İnsanların özellikleri temelinde sınıflandırmaya yönelik inançlardır. Grup üyelerinin çeşitli özellikleri (davranışlar, inançlar vb.) ilişkin sahip olunan zihinsel imgelerdir (Atmacaoğlu, 2019). Örneğin mülteciler tembeldir, engeli olanlar kendilerini acındırırlar, kadınların duygusal, yaramaz çocukların zeki, belli ülkenin vatandaşları çok çalışkan, derslerinde başarılı olamayan öğrenci hayatta da başarılı olamaz ve özel gereksinimli öğrenciler sınıf düzenini bozar. Kalıpyargılar insanları sınıflandırdığı için olumsuz tutumlara ve sonra olumsuz davranışlara yol açabilir.

Ön yargı (Prejudice): Farklılıkları olan gruplara yönelik duygusal alandaki yargılardır. Bu yargılar belli gruplar için önceden edinilmiş olumsuz yargılardır. Olumlu ön yargı yoktur. Ön yargılar bilgi veya deneyime dayanmazlar (Aktekin, 2017). Örneğin mülteciler tehlikelidir, bu dersten başarılı olamazsın vb. ön yargılar, bilgi edinme, bilgiyi yorumlama, karar verme, kullanmada gerçekçi olmamızı engeller. Ön yargılarla ilgili hâle etkisi önemli kavramlardanır. Buna göre belli bir alandaki görüş veya izlenim diğer alanları etkileyebilir. Örneğin çok sevilen bir yazarın yeni çıkardığı kitabın da çok güzel olabileceğini düşünmek. Ön yargılarla ilgili deve kuşu etkisi ise hoş gitmeyecek bilgiyi öğrenmekten sakınmaktır. Örneğin sağlık sorunlarıyla uğraşmamak için doktora gitmemek.

Ayrımcılık (Discrimination): Farklılıkları olan gruplara yönelik davranışsal alandaki yargılardır. Kalıp ve ön yargıların davranışa dönüşmüş boyutudur. Farklılıkları olan belli bir grup veya bireye yönelik olumsuz davranışları ifade eder. Bireylerin kişilik özellikleriyle değil ait olduğu grup temelinde değerlendirilmesidir. Cinsiyet, engelli, din ve ırk ayrımcılığı bunlara örnek olarak gösterilebilir. Örneğin kendisiyle aynı işi yapan erkek çalışanlara göre kadın çalışanların daha düşük ücret alması. Doğrudan ayrımcılık, insanlar arasında yapılan bir ayırım dolayısıyla gruplara mensup kişilerin haklarından mahrum kalmasıdır. Dolaylı ayrımcılık, belirgin bir ayırım yapılmadan belli bir grup veya kişilerin bazı haklarından mahrum kalmasıdır (Öztürk & Derin, 2021). Örneğin okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma yarışına sokulmaması. Pozitif ayrımcılık, özellikle engeli olanlar, kadınlar, çocuklar, yaşlılar ve mülteciler gibi dezavantajlı gruplara yönelik ilave hakların verilmesidir. Örneğin öğrenci, yaşlı veya kadınlara ücretsiz veya indirimli bilet uygulaması. Kesişimsel ayrıcalık ise birden fazla dezavantajlılığın bir araya gelmesi nedeniyle bireylerin veya grupların haklarını kullanamamasıdır. Örneğin engeli olan kadın mülteci hem engeli olmanın, hem kadın olmanın hem de mülteci olmanın zorluklarını yaşayabilir.

Damgalama (Stigma): Toplum içinde belli grup veya kişilerin çeşitli sebeplerle (dil, din, ırk, engellilik vb.) gözden düşürülmesi ve kötü gösterilmesine yol açan olumsuz değerlendirmelerdir. Damgalama, cinsiyet, boy, kilo, yaş, ten, göz ve saç rengi nedeniyle fizyolojik özellikler; etnik köken, ırk, ekonomik durum, ideoloji, mezhep ve giyim gibi sosyo-kültürel özellikler; obezite, bedensel engeller gibi fizyolojik sağlık problemleri; kişilik bozuklukları, duygu durum bozuklukları, bipolar bozuklukları gibi psikolojik sağlık problemleri nedeniyle karşımıza çıkabilmektedir. Cüzzam hastalığının o kişilere verilen bir ceza olarak görülmesi, suç ve günahlarından dolayı cüzzam olduklarının düşünülmesi damgalamaya örnek gösterilebilir. İçselleştirilmiş damgalama kavramı ise bireylerin toplumsal normları kabul ederek farklılığını oluşturan özelliğe dair egemen görüşü sahiplenmesi ve bu şekilde kendini yargılamasıdır (Atmacaoğlu, 2019). Örneğin belli bir gruba veya inanca ait olduğu için kişinin kendinden utanması.

Ötekileştirme (Marginalization): Bireylerin diğer insanları kendisiyle karşılaştırması sonucu başkalarını aşağılama, değersizleştirme ve düşman haline getirmesidir (Öztürk & Derin, 2021). Toplumsal veya kişisel sorunlarda diğer gruplara mensup veya farklı özellikleri olanların sorumlu olarak görülmesi halidir. Örneğin ekonomik sorunlar için mültecileri suçlamak, sınıf içi başarısızlığı özel gereksinimli öğrencilere yüklemek veya suça bulaşan kişinin etnik veya dini kökenini vurgulamak.

Sosyal dışlanma (Social exclusion): Barınma, çalışma, sağlık ve eşit yargılanma gibi temel insan hak ve kaynaklara bazı grup veya kişilerin erişiminin sistematik olarak engellenmesi sürecidir (Atmacaoğlu, 2019). Sosyal dışlanma, engeli olanlara, azınlıklara veya mültecilere yönelik olabilir. Benzer şekilde işsizler, yoksullar, okuma-yazması olmayan, kadınlar, engeli olanlar, eski mahkûmlar, evsizler, yaşlılar, tek ebeveynli aileler sosyal dışlanma riski taşıyan gruplardır.

Sosyal içirme (Social inclusion): Sosyal dışlanmaya maruz kalan veya kalma riski olanlara yönelik toplumsal bütünleşme amacıyla uygulanan politikalar (Atmacaoğlu, 2019). Örneğin kız öğrencilerin okula devamına yönelik şartlı nakit yardımı, TOKİ'nin yoksullara yönelik ucuz ev yapması, engeli olanlara işe alımlarda kontenjan sağlanması.

Dezavantajlı gruplara yönelik bu görüş, tutum, davranışlar ve uygulamalar dezavantajlı grupları etkilemekte ve sonuçta bu grupların eğitime erişimlerini ve erişebilenlerin okul ortamında nitelikli eğitim almasına engel olabilmektedir (Aktekin, 2017). Çünkü bunlar dezavantajlı bireyleri sosyal ve psikolojik olarak etkilemekte

(Atmacaoğlu, 2019) ve eğitime karşı olumsuz tutumlar sergilemelerine yol açabilmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim bu olumsuz tutum, davranış ve uygulamaların azaltılmasına yönelik bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.8. KAPSAYICI EĞİTİM

Günümüzde farklı etnik, dil, din, kültür ve sosyo-ekonomik gruplardan insanlar birlikte yaşamak durumundadır. Şehirler iç ve dış göç nedeniyle kozmopolit bir yapıya bürünmüştür. Bunun sonuçlarından birisi de farklı kültürlerden öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim alması olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı kültürlerin (dil, din, mezhep, sosyal yapı) yanında farklı öğrenme stilleri veya özel gereksinimi olan öğrenciler de diğer öğrencilerle birlikte aynı öğretmenlerle ve aynı sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Toplum nasıl heterojense sınıflar da heterojen bir yapıya bürünmüştür. Bu bağlamda farklılıkları olan öğrencilere nitelikli eğitim vermek, onların eğitimsel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli arayışlara gidilmiştir. Önceleri özel gereksinimli engeli olan öğrencilere ayrı eğitim kurumlarında özel yetiştirilmiş öğretmenler ve özel programlar yardımıyla eğitim verilmeye çalışılırken insan hakları, teknoloji, sosyal ve kültürel değişmelerle birlikte bu öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıflarda ve okullarda eğitim almasının daha doğru olacağı inancı gelişmiştir. Eğitimin en temel insan hakkı olması nedeniyle farklılıkları olan bireylerin eğitimden yoksun bırakılmasının veya onlara karşı olumsuz tutumların, ayrımcılıkların veya ötekileştirilmelerin önüne geçmek amacıyla kapsayıcı eğitim uygulamaları uluslararası ve ulusal mevzuatta yerini almıştır (Ağalday, 2022).

Kapsayıcılık, öğrenciler arasındaki farklılıkları kabul eden ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak gören bir perspektife dayanır (Altındağ Kumaş, 2022). Öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları veya farklı dil, kültür ve yetenek seviyeleri olsun, kapsayıcılık onları dışlamadan ve ayrımcılık yapmadan eğitim sistemine dâhil etmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, eğitimde adalet ve eşitlik prensiplerini vurgular ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yönelik bir çaba içerir. Ayrıca kapsayıcılık toplumun genelinde daha fazla hoşgörü ve anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilir (UNESCO, 2009a).

Kapsayıcılık, eğitim sistemindeki dönüşümü teşvik eden bir araç olarak görülebilir (Dedeoğlu & Yılmaz Atman, 2022). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik kaynağı olarak görmeyi teşvik ederken, öğretmenlere ve okul yöneticilerine öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için daha esnek ve çeşitli yöntemler geliştirme fırsatı sunar.

Sonuç olarak, kapsayıcılık, eğitim sisteminin daha adil, eşitlikçi ve çeşitlilik odaklı bir geleceğe doğru ilerlemesine önemli katkılarda bulunabilir (Taneri & Özbek, 2023).

Arık ve Akay'a (2023: 3) göre dünya genelinde 6-18 yaş arasında yaklaşık 118 milyon 500 bin çocuğun okula erişimi bulunmamaktadır. Türkiye'de ise bu sayı yaklaşık 290 bin civarındadır. Her ne kadar son yıllarda kız çocuklarının eğitime erişimiyle ilgili ciddi mesafeler kat edilmiş olsa da kız ve erkek çocuklarının tam anlamıyla eğitime erişimlerinin önünde engel teşkil eden faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yoksulluk, erken yaşta ve zorla gerçekleşen evlilikler, çocuk işçiliği, ev içi emek ve bakım yükü, çocukların özel biyolojik durumlarıyla ilgili tabular ve bu konudaki yetersizlikler ile eşitlikçi olmayan toplumsal cinsiyet normları yer almaktadır. Bu faktörler, çocukların eğitime erişimini engelleyen en önemli engellerden bazılarını temsil etmektedir. Cinsiyet eşitliği ve eğitim hakkı konusundaki bu sorunları ele alarak, toplumun her üyesinin potansiyelini tam olarak geliştirebileceği bir eğitim sistemine doğru adım atılabilir.

Ancak, eğitim alanında sorunlar sadece cinsiyet eşitsizliği ile sınırlı değildir. PISA 2012 değerlendirme raporuna göre matematik alanında düşük akademik başarıyı etkileyen değişkenler arasında dezavantajlı öğrenci yoğunluğu, öğrencilerin başarıya göre gruplandırılması, yetersiz öğretmen desteği, öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklentilere sahip olması, akademik ve yaratıcı okul sonrası etkinliklerin eksikliği, ailelerin desteklerinin sınırlı olması, öğretmen sayısının az olması, öğretmenin devamsızlığı ve okullarda materyal eksiklikleri gibi faktörler de etkilidir (OECD, 2016b). Bu nedenle, eğitim politikalarının sadece cinsiyet eşitliği değil, aynı zamanda eğitimin niteliği ve erişilebilirliği bakımından da kapsamlı ve sürdürülebilir çözümler içermesi gerekmektedir. Böylece hem Türkiye'de hem de dünya genelinde kız ve erkek çocuklarının eğitime daha adil ve eşit bir şekilde erişmelerine olanak sağlanabilir.

TIMSS 2019 sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin dörtte birinden fazlası (%26.3) ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte biri (%31.8) dezavantajlı gruplardan gelmektedir. TIMSS 4. sınıf sonuçlarına göre yüksek ve düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencilerin başarıları arasındaki fark OECD ülkeleri arasında en yüksek olanıdır. Örneğin 4. sınıfların matematikteki 174.62 olan puanları 8. sınıfta sadece yaklaşık 10 puan düşmektedir (OECD, 2022). Bu sonuçlara göre dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin başarılarındaki belirgin farklar, özellikle yüksek ve düşük sosyo-ekonomik gruplar arasında,

göze çarparken, bu eşitsizliklerin zaman içinde nasıl derinleşebildiğini gösteren önemli bir çıkarım sunabilir.

Bu eşitsizliklerin öğrencilerin okula ait hissetme düzeylerine de etki ettiği göz önüne alındığında, PISA 2018 verileri, okulda dışlanmışlık hissinin dezavantajlı ve avantajlı öğrenciler arasında yaygın olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini vurgular. PISA 2018 verilerine göre Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %25'i kendilerini okulda dışlanmış veya dışlanmış gibi hissetmektedir. Ayrıca avantajlı ve dezavantajlı öğrencilerin okula aidiyet duygusu ortalamanın altında yer almaktadır (OECD, 2019a). Yapılan araştırmalar okula ait hissetme ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Moallem, 2013) göstermektedir. TALIS 2018 raporuna göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerin kültürel farklılığı/çeşitliliğine yanıt verme konusunda yetersiz hissetmektedir (OECD, 2019b; UNESCO, 2020b). Özmuşul (2013), OECD ülkelerinin bazılarında eşitliğin farklı boyutlarını - öğrenme eşitliği, okul kaynakları eşitliği, eğitime katılım ve dijital eşitlik - incelemiş ve PISA 2009 verilerini kullanarak analiz etmiştir. Araştırmanın sonuçları, incelenen OECD ülkelerinin şu anda özellikle öğrenme eşitliği, okul kaynakları eşitliği ve dijital eşitlik açısından yeterince başarılı olamadığını göstermektedir. Aynı araştırmanın diğer bir verisi olan Cinsiyet Parite İndeksi sonuçlarına göre Almanya, Yunanistan ve Türkiye'de alternatif uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, farklılıklarına bakılmaksızın bütün öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilebilmesi açısından bir yaklaşım olabilir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili açıklamalardan önce bu anlayışın temelini oluşturduğunu düşündüğümüz bazı kuramları özetlemek uygun olacaktır. Sanayi devrimi ve buna paralel olarak gelişen sosyal yaşam kâr ve zararın eşit veya adil paylaşılmasıyla ilgili tartışmaları da birlikte getirmiştir. Bu bağlamda sosyal adalet kuramı öne çıkmaktadır. Sosyal adalet kavramı toplumun refahı için hep birlikte çalışılıyor ve gelişimine hep birlikte katkıda bulunuyorsak o zaman nimet ve zahmetlerin de adaletli bir biçimde dağıtılması (Sunal, 2011) gerektiğiyle ilgilidir. İnsanların eşit olarak görüldüğü ve adaletli toplumlarda gelişim ve refah daha fazla olabilir. Ancak eşitliği sadece siyasal anlamda herkesin oy verebilmesi ve karar alma süreçlerine eşit katılım hakkıyla sınırlı olarak anlamak sosyal adalet açısından yanlış değildir ancak eksiktir. Bunun yanında sosyal ve eğitim hayatında da adaletin tesis edilmesi önemli görülebilir. Bu bağlamda sosyal adalet kuramının eğitime uygulanması karşımıza çıkmaktadır.

ABD’de 1930’lu yıllarda yaşanan büyük buhran sonrası ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar nedeniyle okulların şartlarının iyileştirilmesine yönelik tartışmalarda sosyal adalet kavramı karşımıza çıkmaktadır (Başbuğ, 2007; Tomul, 2009). Yine ABD’de 1960’larda Afrikalı Amerikalıların ayrımcılığa karşı mücadeleleri ve hem sosyal hem siyasal hem de eğitim hayatında eşitlikçi yaklaşımlar sonunda sosyal adalete ulaşılması hedeflenmiştir. Gale (2000), sosyal adalet kavramını açıklarken üç farklı boyuta dikkat çekmektedir. Bu boyutları, dağıtımsal sosyal adalet, hak etmeye dayalı sosyal adalet ve kabul etmeye dayalı sosyal adalet olarak adlandırılmaktadır. Bunlar sosyal adaletin farklı yönlerini ele almakta ve toplumda adaletin sağlanması için farklı yaklaşımların gerekebileceğini vurgulamaktadır. Dağıtımsal sosyal adalet, kaynakların ve fırsatların adil bir şekilde dağıtılmasını vurgularken, hak etmeye dayalı sosyal adalet, bireylerin kazançlarının ve haklarının kişisel çabalarına ve katkılarına dayalı olarak dağıtılmasını önemsemektedir. Kabul etmeye dayalı sosyal adalet ise bireylerin toplumda kabul edilme ve saygı görme haklarına odaklanmaktadır. Bu üç boyut, sosyal adaletin karmaşıklığını anlamamıza ve çeşitli toplumsal meselelere daha etkili çözümler bulmamıza yardımcı olabilmektedir. Polat’a (2007) göre eğitimde sosyal adalet kavramı üç temel boyuta sahiptir. İlk olarak, dağıtıcı sosyal adalet, eğitim kaynaklarının ve fırsatlarının adil bir şekilde dağıtılmasını hedeflemektedir. Bu her bireyin eşit eğitim fırsatlarına erişebilmesini sağlamaktadır. İkinci olarak, tanıyıcı sosyal adalet, bireylerin kültür ve kimlik farklılıklarının saygı görmesini vurgulamaktadır. Böylece çeşitliliğin eğitim sürecinde bir zenginlik olarak kabul edilmesi sağlanabilmektedir. Son olarak, demokrasi boyutu, eğitim sistemini katılımcı ve demokratik bir yapıya dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Demokrasi boyutu toplumun geniş kesimlerinin eğitim politikalarının oluşturulmasına ve uygulanmasına katkıda bulunabilmesine fırsat tanımaktadır.

Bell’e (2016) göre eğitimde sosyal adalet, eğitimin demokratik ilkelere göre düzenlenmesi ve eğitimin bütün bireyleri kapsamıyla ilgilidir. Eğitimde sosyal adalet, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin eğitim hizmetlerini eşitlik ilkelerine göre sunması ve öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini benimseyerek demokratik eğitim ortamları oluşturmalarıyla sağlanabilir (Sağdıç, 2018). Polat (2007), eğitimde sosyal adaleti açıklarken, bireylerin kendi yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde eğitim almalarının önemini belirtmektedir. Ona göre, sosyal adalet, herkese tamamen eşit bir eğitim verilmesi anlamına gelmez. Tam aksine, bireylerin benzersiz yetenekleri ve gereksinimleri temelinde eğitimlerini şekillendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, sosyal adalet, her

bireyin yaratıcılığını geliştirebilmesi için eğitimin bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi amacıyla farklılıkları kabul eden bir yaklaşımı içermektedir. Sosyal adalet kuramına göre bireyler aynı hak, özgürlük ve fırsatlara sahip olmalıdır (Zajda, Majhanovich, & Rust, 2006). Bunlar sadece sosyal yaşamda değil aynı zamanda eğitim ortamlarında da olmalıdır. Bu bağlamda farklılıkları olan bireylerin dışlandığı, ötekileştirildiği ve ayrımcılığa maruz kaldıkları görülmektedir. Etnik köken, din, dil, sosyo-ekonomik durum veya özel gereksinimli olmak eğitimin sunduğu fırsatlardan yeterince faydalanamamaya yol açabilmektedir. Çünkü bazı öğrencilerin eğitime erişim imkânı yeterli düzeyde değildir. Bazı öğrencilerin eğitime erişimi vardır ama kısıtlıdır. Bu nedenle zorunlu okul kademelerinin hepsini tamamlayamamaktadır. Bazı öğrencilerin eğitime erişimleri vardır ancak bu öğrenciler sınıf içi etkileşimlere ve öğretim uygulamalarına tam anlamıyla etkin olarak katılamamaktadır (Ergün & Arık, 2020). Bu durum onların nitelikli eğitim almalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine engel olmaktadır. Eğitime erişim ve öğretime etkin katılımları olsa da bazıları farklılıklarından dolayı olumsuz tutumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Öğrencilerin bireysel farklılıkları bazen farklı şekillerde bir araya gelebilmektedir. Başka bir deyişle bazı öğrenciler birden fazla farklılığa veya özel duruma sahip olabilmektedirler. Örneğin öğrenci Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bir öğrenci iken aynı zamanda engeli olan bir öğrenci veya sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olabilmektedir. Bu bağlamda, kesişimsellik (intersectionality) kuramı, öğrencilerin farklılıklarının bir araya geldiği ve bu farklılıkların eğitim deneyimlerini nasıl etkileyebileceği konusunda önemli bir perspektif sunar. Bu, eğitimde sosyal adaleti sağlamayı, bireylerin farklılıklarını anlamayı ve onları desteklemeyi içermesi gerektiği anlamına gelir.

Kesişimsellik kuramı ilk defa ABD’li sivil haklar savunucusu ve eleştirel ırk kuramcısı Kimberlé W. Crenshaw tarafından öne sürülen teorik bir çerçevedir. Buna göre bireyler sosyal ilişkilerinden ve geçmişlerinden kaynaklanan çoklu ve katmanlı kimliklere sahiptirler (Clark, Matthew, & Burns, 2018). Kesişimsellik kuramına göre bireylerin kimliği, eşitlik ve gücün ilişkilerinin karmaşık ve dinamik şekillerde nasıl kesiştiğine odaklanmamızı gerektirir (Artiles, Dorn, & Bal, 2016). Öğrencilerin kendi içinde birbiriyle kesişen çoklu kimlikleri vardır (UNESCO, 2020b). Bireyler birden fazla kimliğe aynı anda sahip olabilmekte bu da olumlu durumları ve/veya olumsuzlukları bir arada barındırabilmektedir. Örneğin mülteci ve engeli olan kadın bir öğrenci hem mülteci olmanın, hem engeli olmanın ve hem de cinsiyetinin getirdiği olumlu veya olumsuz durumları birlikte yaşamak

durumundadır. Bu örnekteki kadın ötekileştirme, ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi olumsuz tutumları aynı anda deneyimleyebilmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim mevcut sistemin sunmadığı fırsatların sağlanmasını sağlayabilir. Sadece eğitim ortamındaki eşitsizliklerle değil daha geniş sosyal ağlardaki eşitsizliklerle başa çıkmak bağlamında kapsayıcı eğitim bir çözüm olarak görülebilir (Bešić, 2020). Eğitimdeki paydaşların, çocukların bu özel durumlarının farkına varıp daha derinlemesine incelemeler yapmaları gerekmektedir. Örneğin özel gereksinimi olan mülteci öğrenci engeliyle ilgili destekle birlikte dil desteği ve muhtemel travma deneyimi için destek alarak dezavantajlılıktan kaynaklanan olumsuzluklardan kurtulabilir (Grant & Zwier, 2011, aktaran Bešić, 2020: 117). Kesişimsellik kuramı, bireylerin çoklu ve katmanlı kimliklerini inceleyerek, eşitlik ve güç ilişkilerinin karmaşık şekillerde nasıl kesiştiğine odaklanır. Öğrencilerin birbiriyle kesişen çoklu kimliklere sahip olması, özellikle olumlu ve olumsuz deneyimlerin bir arada bulunabileceği gerçeğine işaret etmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, bu çoklu kimliklere ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sunabilir.

Kapsayıcı eğitim, engelli haklarının gelişmesiyle ortaya çıkan bir anlayışı yansıtmaktadır. McCain'e (2017) göre engelliliğe iki tür bakış mevcuttur: Tıbbi ve sosyal. Engelliliğe yönelik bakış açısının önemli olduğu bu bağlamda, tıbbi ve sosyal modeller arasındaki farkı anlamak önemlidir. Tıbbi ve sosyal bakış ve modelle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tıbbi model engelliliğin bir eksiklik veya anormallik olduğunu söylerken sosyal model engelliliğin cinsiyet, yaş, dil, din veya ırk gibi bir farklılık olduğuna dikkat çeker. Tıbbi model engelli olmanın olumsuzluğuna vurgu yaparken sosyal model kim olduğumuzun bir parçası olduğu için nötr bir şey olarak düşünür. Tıbbi model engelliliğin engeli olan bireylerin sorunu olduğunu, sosyal model ise birey ve toplum arasındaki etkileşimde var olduğunu düşünür (Sakız & Göksu, 2022). Sosyal model erişilebilirliği ön plana çıkarır. Erişilebilirlik özellikle eğitim gibi toplumsal hizmetlerin engelli öğrenciler de dâhil olmak üzere herkes tarafından kullanılabilir hale getirilmesiyle ilgilidir. Sosyal model engellilikle ilgili sorunların toplumun erişilemez olmasından ve engeli olanların bu toplumda yaşamak zorunda kalmasından kaynaklandığını belirtir. Tıbbi model engeli olanların tedavi yoluyla engelinin azaltılması veya daha “normal” gösterilmesine çalışırken sosyal model birey ve toplum arasındaki etkileşimde değişikliği önerir. Tıbbi model engeli olanların “düzeltmesi” için bir profesyonele ihtiyaç olduğunu söylerken sosyal model ise çözümün

topluma eşit katılım fırsatlarında olduğunu belirtmektedir. Eğitimde tıbbi model özel gereksinimli ve farklılıkları olan öğrencilerin eğitiminde özel kurumların ve özel profesyonellerin devreye girmesi gerektiğini belirtmiş ve bu öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim almasına karşı çıkmıştır. Tıbbi modelde öğrencinin “normal bir sınıftaki fiziksel mevcudiyet ve engeli olmayan akranlarıyla aynı akademik içeriğe maruz kalması” (LaVerne Traylor, 2022: 44) söz konusudur. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimi sosyal model olarak anlamak doğru olacaktır. Çünkü sosyal model farklılıkları olan öğrencilerin okulda veya toplum için etkinliklere katılmalarının önündeki engellerin kaldırılmasını ve çevresel koşulların iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Liu & Huang (2022)). Ayrıca sosyal modele göre farklılığı olmak, özel gereksinimi olmak “düzeltilmesi” “tamir edilmesi” gereken bir sorun değil aksine toplumsal gelişim açısından bir zenginliktir. Tıbbi model engelliliği bir eksiklik veya anormallik olarak görürken, sosyal model engelliliği bir farklılık olarak ele alır ve engelliliği toplumsal etkileşimlerin bir sonucu olarak değerlendirir. Engellilikle ilgili farklı modelleri, engelli bireylerin eğitime ve topluma katılımına yönelik farklı yaklaşımları temsil eder. Tıbbi model, engelliliği bir eksiklik olarak görürken, sosyal model, engelliliği toplumsal etkileşimlerin bir sonucu olarak ele alır ve toplumun engeli yarattığını iddia eder. Bu bakış açıları, kapsayıcı eğitimi anlamamız için önemlidir.

Kapsayıcı eğitim öğrencilere aidiyet duygusu sağladığı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği ve eğitimin niteliğini sağladığı için önemli görülmektedir (Altındağ Kumaş, 2022). Hunt (2020) ve UNICEF (2017) başarılı bir kapsayıcı eğitim için sistem, destek, kültürel değişim, işbirliği ve izleme başlıkları altında şunlara dikkat çekmektedir:

Sistemleri değiştirmek zaman ve maddiyat gerektirdiği için eğitim bakanlıklarının kapsayıcı eğitim taahhüdü ve bununla ilgili yatırımları önemlidir. Kapsayıcı eğitim verecek öğretmenlerin kapsayıcılıkla ilgili eğitime ve rehberliğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğrenciler öğrenmenin önündeki engelleri aşmaları için desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilere destek önemlidir. Özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutumların ve ön yargıların engellenmesi için farklılıklara ve kapsayıcı öğrenmeye saygı teşvik edilmeli ve kültürel değişim için eyleme geçilmelidir. Öğretmenlerin bütün öğrencilerden yüksek beklenti içinde olması bütün öğrencilerin başarabileceğine inanması ve anlayışla eğitim-öğretim faaliyetlerini planlaması ve uygulaması beklenmektedir. Beş öğrenciden birinin okullarda zorbalık davranışına maruz kaldığı (UNESCO, 2020b) günümüzde farklılıkları olan öğrencilere yönelik olumsuz davranışların önlendiği ve böylece

bütün öğrencilerin okul ortamına korkmadan, isteyerek gelebilmesini sağlayacak güvenli ve kapsayıcı ortamlar oluşturulmalıdır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim sistemlerinin değiştirilmesi, öğretmenlerin eğitilmesi ve desteklenmesi, olumsuz tutumların ve ön yargıların engellenmesi, işbirliğinin teşvik edilmesi ve izleme sistemlerinin kurulması gereklidir. Bu çabalar, farklılıkları olan öğrencilerin eğitimine daha fazla katkıda bulunabilir ve toplumsal dönüşümü destekleyebilir.

1.8.1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi ve Türkiye’deki Gelişimi

Kapsayıcı eğitim 2010’lu yıllardan itibaren gündeme gelen ve temelinde özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme olan bir anlayıştır. Tarihi süreçte engeli, hastalığı veya farklılıkları olanlar toplumdan soyutlanmaktaydı. Örneğin eski çağlardan günümüze doğru farklılıkları veya engeli olan bireylerin eğitimi farklı kurumlarda onlara özel olarak eğitilmiş öğretmenler tarafından verilmekteydi. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası ve ABD’deki Afrikalı Amerikalıların eğitimde ve sosyal hayattaki ayrımcılığa karşı verdikleri Sivil Haklar Mücadelesi sonrası engeli olan, farklılıkları olan bireylerin diğer bireylerle aynı okullarda eğitim almasıyla ilgili haklar edinilmiştir (Blanchett, 2009). Yine ABD’de 1970’lerde engeli olan bireylerin aileleri tarafından verilen mücadeleler sonrası bu bireylerin normal okullarda akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alması (kaynaştırma uygulamalarının başlaması) uygulaması yaygınlaşmıştır. Bu olumlu gelişmeler diğer ülkelere de yayılmış ve Türkiye’de de 1980’li yıllarda hem anayasaya hem de ilgili mevzuata girmiştir. 1980’lerde özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim alması kaynaştırma olarak adlandırılmış ve 1990’larda bütünleştirme uygulamalarıyla engeli olan bireylere daha fazla destek sağlanmıştır. Herkes için eğitim sloganıyla birlikte kapsayıcı eğitim 2000’lerin başında başka bir boyuta taşınmış ve yine bilim insanları ve sivil toplum örgütlerinin mücadeleleriyle kapsayıcı eğitim anlayışı yavaş yavaş eğitim paradigmasına hâkim olmaya başlamıştır. Günümüz kapsayıcı eğitim anlayışına kadar geçirilmiş olan tarihsel süreçte yaşananları genel hatlarıyla şu şekilde sıralamak mümkündür (Yücesoy Özkan, Kırkgöz, & Beşdere, 2019):

Tablo 1. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Süreci

Süreç	Anlayış	Açıklama
Eski Çağlar	Uzaklaştırma (dehumanization)	Özel gereksinimli bireylerin (ÖGB) toplumdan ayrı tutulması ve uzaklaştırılması
Semavi Dinler	Koruma (protection)	ÖGB'e sahip çıkılması ve korunması
1600-1700'ler	Dışlama (exclusion)	ÖGB'in toplum ve eğitim hizmetlerinden dışlanması
1800-1900'lar	Kurumlaşma (institutionalization)	ÖGB için eğitim kurumlarının oluşturulması
1950-2000'ler	Ayrıştırma (segregation)	ÖGB için özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması
1960'lar	Normalleştirme (normalization)	Ayrıştırmanın tersi bir anlayışın ortaya çıkması ve ÖGB için normale yakın eğitim kurumlarının açılması
1970'ler	En az kısıtlayıcı ortam (least restrictive environment)	ÖGB'in eğitim hizmetlerine erişiminin normale en yakın şartlarda sağlanması.
1980'ler	Kaynaştırma (mainstreaming)	ÖGB'in genel eğitim sınıflarında eğitim alması.
1990'lar	Bütünleştirme (integration)	Herkese eşit fırsat verilmesi anlayışıyla ÖGB'e normal sınıflarda daha fazla destek sunulması.
2000'ler	Herkes için eğitim (education for all)	Eğitim hizmetlerinin toplumdaki her kesime eşit imkânlarda ve ayırım gözetmeksizin herkes için sunulması.
2010'lar	Kapsayıcı eğitim (inclusive education)	Her çocuğun evine en yakın okulda kaliteli eğitim almasına olanak sağlanması.

Tablo 1 incelendiğinde tarihi süreç içinde kapsayıcı eğitime gelinceye kadar zorlu koşullardan geçildiği görülmektedir. Önceleri engeli olan öğrenciler eğitimden mahrum bırakılmıştır. Daha sonraki süreçte bu öğrenciler için özel okullar açılmış ve bu okullarda eğitim almışlardır. 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren ise normal okullarda özel sınıflar açılarak eğitimlerine burada devam etmişlerdir. Özet olarak engeli veya farklılıkları olan bireylerin eğitim ortamlarına alınmamasından, uzaklaştırmaya, özel eğitim kurumlarında

eğitim verilmesinden normal sınıflara alınmasına kadar geçer bu süreç sonunda kapsayıcı eğitimin, herkesin eşit ve nitelikli eğitim alması amacıyla son yıllarda eğitim gündemine geldiği görülmektedir. Ayrıca geçirilen tarihi sürecin daha demokratik ve hak temelli bir anlayışa yani kapsayıcılığa doğru evrildiğini söylemek yanlış olmaz.

Türkiye’de kapsayıcı eğitimin gelişimini, diğer ülkelerdeki gelişimlerle paralel bir anlayışla değerlendirmek uygun olacaktır. Kapsayıcı eğitim özel eğitimle başlayan engeli olan öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin sağlanması uygulaması sadece engeli olan değil farklılıkları olan tüm öğrencilere nitelikli eğitim verilmesi anlayışı olarak eğitim uygulamalarının bir parçası haline gelmiştir. Osmanlı Dönemi’nde özel eğitim olarak adlandırılabilen ilk girişim Fatih Sultan Mehmet zamanında üstün yetenekli öğrenciler için Enderun Mektebinin 1455 yılında İstanbul’da açılmasıdır (Kutay, 2018). İşitme engeli olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili olarak İstanbul Ticaret Mektebi de Osmanlı Dönemi’nde 1889 yılında İstanbul’da açılmış daha sonra görme engeli olan çocuklar için bölüm eklenmiş ancak Birinci Dünya Savaşı sonrası bu okul kapatılmıştır (Melekoglu, Cakiroglu, & Malmgren, 2009). Atatürk’ün önderliğinde yeni Cumhuriyetle birlikte eğitim reformları gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Özel eğitim bağlamında İzmir’de Sağlık Bakanlığına bağlı olarak Sağır ve Körler Okulu 1921-1950 yılları arasında hizmet vermiştir. 1950 yılından itibaren bu okul Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınarak özel eğitim MEB’in bir alanı haline gelmiştir (Kutay, 2018; Melekoglu ve diğ., 2009). Bu süreçte Mitat Enç kendisi de görme engelli bir birey olarak Viyana ve ABD’de eğitim almış ve gösterdiği çabalarla özel eğitim alanının ilk kurucuları arasında yer almıştır. 1955 yılında Rehberlik ve Araştırma Merkezinin kurulması özel eğitim alanının gelişimine ve özel gereksinimli öğrencilerin tespit ve eğitimleri konusuna katkıda bulunmuş ve 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün kurulmasına öncülük etmiştir. Bununla birlikte 1961 Anayasası’nda özel gereksinimli bireylerin haklarının garanti altına alınmasına öncülük etmiştir. 1983 yılında ise MEB bünyesinde Özel Eğitim Genel Müdürlüğü olarak hizmete devam etmiştir (Kutay, 2018; Yılmaz & Melekoğlu, 2018). Özel eğitim öğretmenliğinin yetiştirilmesiyle ilgili ilk çabalar da 1953-1954’te Gazi Üniversitesi bünyesinde başlamış 1955 yılında kapanmasının ardından 1987 yılında tekrar açılmıştır (Senel, 1998, aktaran Melekoglu ve diğ., 2009: 290). 1983’te yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu günümüz özel eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Melekoglu ve diğ., 2009). 1926 Anayasası ve medeni kanununda fiziksel ve zihinsel engeli olan çocuklara yönelik eğitimin ailelerin sorumluluğu olduğuna dair maddeler bulunmaktadır (Melekoglu ve diğ., 2009). Senel’e (1998) göre 1962 yılında

kabul edilen 222 İlköğretim ve Eğitim Kanununda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili olarak okulların sorumluluğu belirtilmiştir (aktaran Melekoglu ve diğ., 2009: 290). 1997’de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname özel eğitimin temel ilkelerini açıklamaktadır. Buna göre özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim almaları (kaynaştırma eğitimi), özel eğitimin kamu eğitiminin bir parçası olduğu, erken teşhisin önemi, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının yapılması ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alınması gibi konular özel eğitim ilkeleri olarak belirtilmiştir (Melekoglu ve diğ., 2009; Ünay, Melekoğlu, & Çakiroğlu, 2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili olarak günümüzde görme ve işitme engeli olan öğrenciler, fiziksel engeli olan öğrenciler ve zihinsel engeli olan öğrencilere yönelik ayrı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve mesleki okullar bulunmaktadır (Melekoglu ve diğ., 2009). Bunun yanında özel gereksinimli öğrenciler kapsayıcı eğitim bağlamında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte normal okullarda da eğitim almaktadırlar.

Özel eğitimden kaynaştırma eğitime ve oradan bütünleştirme eğitime geçiş süreci 573 sayılı kanun hükmünde kararname ve 2006 yılındaki yönetmelikle hız kazanmıştır. 2015 yılında bir genelgeyle destek eğitim odası açılması zorunluluğu doğmuştur. 2017 ve 2018 yıllarında yayımlanan kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili genelge ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde kaynaştırma ve bütünleştirme birlikte kullanılmıştır (Ünay ve diğ., 2021; Yücesoy Özkan ve diğ., 2019). MEB’in 2010-2014 stratejik planında özel gereksinimli bireyler ve 2015-2019 Stratejik Planında ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde kapsayıcı eğitim ve özel eğitimle ilgili öğretmen ve yöneticilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik ifadeler bulunmaktadır (Kır & Özdemir, 2022). Kayahan Yüksel ve Polat’ın (2022) Millî eğitim şuralarını incelediği çalışmanın bulgularına göre 1. ve 3. şuralarda özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimiyle ilgili genel konular bulunmaktadır. 3. şurada ise hem erişim hem de katılımı ilgili maddeler bulunurken 4. ve 5. şuralarda ise hiç bir madde bulunmamaktadır. Özellikle 9., 10., 12., 15., 16., 17., 18., 19. ve 20. şuralarda kapsayıcı eğitimin erişim bileşeni çoğunluk olmak üzere kapsayıcı eğitimle ilgili maddeler bulunmaktadır. 17. şurada ise erişim, katılım ve destekle ilgili maddeler bulunmaktadır.

Eğitimde Birlikteyiz isimli MEB ve UNICEF ortak projesiyle 2018 yılında engeli olan öğrencilerin okul öncesi eğitiminde akranlarıyla birlikte eğitim alması yani kapsayıcı eğitim anlayışı yavaş yavaş Türk eğitim sistemine girmeye başlamıştır. Bununla birlikte Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi için önceleri geçici eğitim

merkezleri açılmışken (Çelik, Kardaş İşler, & Saka, 2021) 2016-2017 eğitim-öğretim yılıyla birlikte bu çocuklar okul öncesi, 1. sınıf, 5. sınıf ve 9. sınıflara kaydedilmiş ve Suriyeliler için ayrı eğitim kurumları peyderpey kaldırılıp bu çocukların akranlarıyla birlikte aynı öğretmenden eğitim almaları yani kapsayıcı eğitim uygulamaları başlatılmıştır. Bu süreçte MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürü Semih Aktekin'in (2017) editörlüğünü yaptığı "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler için El Kitabı" isimli kitap farklı dil konuşan öğrencilerin bir arada eğitim aldığı kapsayıcı eğitim uygulamalarında önemli bir kilometre taşı olmuştur. Aktekin (2017) bu kitapta kapsayıcı eğitimin gerekçelerinden farklılaştırılmış öğretime kadar kapsayıcı eğitimi çeşitli boyutlarıyla ele almıştır. Bu, aynı zamanda kapsayıcı eğitimi özel eğitim alanından genel eğitim alanına taşıma bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü o zamana kadar farklılıkları olan öğrencilerin eğitimi özel eğitim alanı olarak görülmekteydi. Bundan sonra ise yine UNICEF'in finansal desteği ile öğretmenlere ve okul yöneticilerine kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğretim, kapsayıcı değerlendirme ve öğrencilerin farklılıklarıyla ilgili yüz yüze ve çevrimiçi eğitimler verilmeye başlanmış ve Türk eğitim sistemi içinde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu eğitimler kapsayıcı eğitimi sadece Suriyeli öğrenciler ve engeli olan bireyler açısından değil afete, teröre, akran zorbalığına maruz kalmış, şiddet görmüş çocuklar ve çocuk istismar ve ihmaline uğramış çocuklar bağlamında ele almışlardır. 2018 yılı itibarıyla de öğretmen yetiştiren kurumların lisans ders katalogları güncellenmiş ve kapsayıcı eğitim, meslek bilgisi seçmeli dersi olarak kataloga eklenmiştir. Bununla birlikte daha önce ayrı olarak verilen kaynaştırma ve özel eğitim dersleri özel eğitim ve kaynaştırma olarak tek derse dönüştürülmüştür (Yükseköğretim Kurulu, 2018a). Özet olarak Türkiye'de kapsayıcı eğitimin batılı ülkelerdeki gelişmelere paralel bir şekilde gelişim gösterdiği, özel eğitimden kapsayıcı eğitime geçişin çeşitli aşamalardan oluştuğunu söylemek mümkündür.

1.8.2. Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri

Kapsayıcı eğitim farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim aldığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çeşitli gerekçelerle savunulmakta ve devletlerin bu konuya ağırlık vermesi beklenmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim bu gerekçelerle desteklenerek devletlerin, toplumun, eğitim çalışanlarının, ailelerin ve öğrencilerin benimsemesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleriyle ilgili şu açıklamalar faydalı olacaktır:

Ekonomik gerekçe: Ekonomik gerekçe eğitim sistemlerinin farklı gruplardan öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerini yerine getirebilmesi için yapacağı harcamalarla

ilgilidir. Ayrıca bunun, dezavantajlı gruplardan gelen öğrenci velilerinin, çocuklarının eğitimi için (materyal, ulaşım vb.) yapacağı harcamalarla ilgisi bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bütün öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim alması ve çeşitli gerekçelerle farklı okulların kurulmasını engellemesi nedeniyle eğitim sistemleri için az maliyetlidir. Bunun yanında velilerin farklı okulla erişim için harcayacağı maliyetleri düşürdüğü için daha ekonomiktir (UNESCO, 2009a). Ayrıca farklılıkları bulunan öğrencilerin velileri çocuklarını kendi mahallelerindeki okullara gönderdikleri ve çocukları için ilave kaynak satın almak zorunda kalmadıkları için kapsayıcı eğitim daha ekonomiktir.

Eğitimsel/Pedagojik gerekçe: Kapsayıcı eğitim hem öğrenme stilleri açısından hem de sosyo-ekonomik düzey olarak farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim almasına imkân vermesi açısından çeşitlilikleri içerecek öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Farklı öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanılması her öğrencinin eğitim ihtiyacını karşılayacağı için onların öğrenmesini kolaylaştırabilir ve bu da farklılığına bakmaksızın tüm öğrencilerin okul başarısını artırabilir (Ainscow, 2019; UNESCO, 2009b; UNESCO, 2020a). Bu nedenle eğitimsel olarak kapsayıcı eğitim farklılıkları veya engeli olan tüm çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Sosyal gerekçe: Kapsayıcı eğitim, toplum içinde ayrıştırıcı tutum ve davranışlarda değişiklikler sağlayarak herkesi kapsayacak bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Kapsayıcı eğitim, toplum için birleştirici bir işlev görebilir (Ainscow, 2019; UNESCO, 2020a). Okul toplumun bir kesiti olduğu ve toplumdaki tüm farklılıkları barındırdığı için çocukların farklı gruplardan bireylerle iletişim kurmasına vesile olabilir. Toplum içindeki ötekileştirme, ayrımcılık ve ırkçılık gibi olumsuz tutum ve davranışlarla mücadelede kapsayıcı eğitim bir araç olarak kullanılabilir.

Hukuki gerekçe: Ulusal ve uluslararası mevzuat eğitimin en temel insan hakkı olduğunu bildirmekte ve bunu yasal güvence altına almaktadır. Ücretsiz eğitime erişim ve ayrıştırmayan, ötekileştirmeyen, insan haklarına saygılı ve nitelikli eğitim almak her çocuğun hakkıdır. Kapsayıcı bir eğitim Türkiye'nin ulusal mevzuatı ve dâhil olduğu uluslararası mevzuat gereğidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak eğitim paydaşlarını ilgilendiren çeşitli ulusal ve uluslararası yasa ve yönetmelikler bulunmaktadır. T.C. Anayasası dâhil olmak üzere diğer kanun ve yönetmelikler her bireyin kapsayıcı eğitim almasına olanak sağlayacak şekilde madde ve hükümler içermektedir. Örneğin 1982

Anayasası’nın eğitimle ilgili 42. maddesi “kimse” ifadesiyle başlamaktadır. Burada kastedilen belli bir grup, zümre, ırk, din veya mezhep değildir. Bu ifade “herkesi” kastetmektedir. Bu nedenle bireyler farklılıkları nedeniyle eğitimde yoksun bırakılamaz. Ayrıca 573 sayılı Özel Eğitim Hakkındaki KHK da engeli olan bireylerin eğitim haklarını düzenlemiştir. Hukuki bağlamda Türkiye’de mevzuatların ilgili maddeleri kapsayıcı eğitimin uygulanması için bütün paydaşları bağlamaktadır (Ağalday, 2022; Akgündüz, 2019; Baş, 2022; Koç, Yılmaz, & Uysal, 2019):

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitimle İlgili Ulusal Mevzuat

Sayı	Mevzuat
2709	T.C. 1982 Anayasası
222	Eğitim Kanunu
1739	Millî Eğitim Temel Kanunu
5378	Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararname (KHK) Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun
573	Özel Eğitim Hakkında KHK
6458	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
6883	Geçici Koruma Yönetmeliği
	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
	Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

Tablo 2’ye göre TC Anayasası dâhil olmak üzere tüm kanun ve yönetmelikler her bireyin kapsayıcı eğitim almasına olanak sağlayacak şekilde madde ve hüküm içermektedir.

Türkiye’nin dâhil olduğu uluslararası kurum ve kuruluşlar çerçevesinde kapsayıcı eğitime yönelik çeşitli bildirge, sözleşme ve kurumsal belgeler bulunmaktadır. Bunlar bir üye olarak Türkiye’yi bağlamakta ve Türkiye bunlara uygun olarak kapsayıcılığı eğitim sistemine entegre etme durumundadır. Kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen uluslararası mevzuat şunlardır (Ağalday, 2022; Akgündüz, 2019; Koç ve diğ., 2019; MEB, 2013):

Tablo 3. Kapsayıcı Eğitimle İlgili Uluslararası Mevzuat

Yıl	Mevzuat
1924	Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1960	UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
1966	Birleşmiş Milletler Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
1966	Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara ilişkin Uluslararası Sözleşme
1971	Birleşmiş Milletler Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
1975	Birleşmiş Milletler Özürlü Hakları Bildirgesi
1979	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)
1981	UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
1982	Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
1982	Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi
1989	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
1990	Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
1993	Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
1994	UNESCO Salamanca Bildirgesi
1996	Birleşmiş Milletler Özürlülük Strateji Belgesi
2000	Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
2000	Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi
2000	Dünya Eğitim Forumu
2001-2006	Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Planı Oluşturulması
2003	Birleşmiş Milletler Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
2006	Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme

2004-2010	Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
2006-2015	Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
2010	Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı
2010-2020	Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi
2021-2027	Avrupa Konseyi Entegrasyon ve Kapsayıcılık Eylem Planı

Tablo 3'e göre her öğrencinin engeli veya dezavantajına bakılmaksızın eğitim almasıyla ilgili olarak Türkiye'yi ve Türk eğitimcileri bağlayan uluslararası mevzuat bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin hukuki temellerini oluşturan bu mevzuat eğitimcileri doğrudan ilgilendirmektedir. Hukuki olarak, ulusal ve uluslararası mevzuat kapsayıcı eğitimi temel bir insan hakkı olarak tanımakta ve bu nedenle Türkiye'nin ulusal mevzuatı ve uluslararası taahhütleri gereği önemli hâle gelmektedir. Bu gerekçelerle kapsayıcı eğitim, ekonomik, pedagojik, sosyal ve hukuki gerekçelerle desteklenmekte ve teşvik edilmektedir.

1.8.3. Kapsayıcı Eğitimin Temel Özellikleri

Kapsayıcı eğitimi daha iyi kavrayabilmek için temel özelliklerini incelemekte fayda bulunmaktadır. Gürgür'ün (2019: 9-10) Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları Merkezinden (CSIE) aktardığına göre kapsayıcı eğitimin dört temel özelliği bulunmaktadır:

- Kapsayıcı eğitimdeki okullar, içinde bulunduğu toplumdan ayrı değil ona dayalıdır. Kapsayıcı eğitimde okul toplumla birlikte ve bütünleşmiş bir yapıdadır. Bu nedenle okul sınıflayıcı, ayrıştırıcı, dışlayıcı veya farklılıkları olanları reddedici değildir.
- Kapsayıcı okul, "erişilebilir yapıya sahiptir" ve erişilebilir alanlar sadece binaya erişimi değil "eğitim programları, destek sistemleri ve iletişim yöntemlerini" de ifade eder. Bu, okulun kapısının kelimenin tam anlamıyla *herkese* açık olduğu anlamına gelmektedir.
- Kapsayıcı okul paydaşlar arası işbirliğine açıktır ve bu işbirliğini destekler. Kapsayıcı okullarda "diğer okullarla, farklı uzmanlarla işbirliği kurularak ekip çalışmaları gerçekleştirilmektedir." Bu, kapsayıcı okulun topluma dayalı olmasıyla ilgilidir ve eğitim hizmeti sadece okulun sorumluluğunda olan bir hizmet değildir anlayışının hayata geçirildiği ve herkesin sorumluluk aldığı bir anlayıştır.

- d. Eşitlik ilkesi kapsayıcı okulun önemli bir özelliğidir. Buna göre kapsayıcı okulda “tüm üyelerin haklarının ve sorumluluklarının olduğu demokratik bir ortam vardır; okulda verilen eğitime katılım ve yarar sağlamada eşit fırsatlar sunulmaktadır.”

Ainscow, Booth ve Dyson’a (2006) (aktaran Gürgür, 2019: 11) göre kapsayıcı eğitimin altı özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler şunlardır:

- a) Özel gereksinimi bulunan öğrenciler odaklı,
- b) Dışlanmaya karşı ve dışlanmayı bitirme amaçlı,
- c) Mülteciler, dil ve dini inanış bakımından farklılıkları nedeniyle dışlanma riski olan grupları ele alan,
- d) Bütün öğrenciler ve öğretmenler için okulun gelişimini amaçlayan,
- e) Herkes için nitelikli eğitimi hedefleyen bir yaklaşım.

Kapsayıcı eğitimin bu özellikleri düşünüldüğünde kapsayıcı eğitimin farklılıkları olan olmayan her bireyin nitelikli eğitim almasına, dışlamanın, ötekileştirmenin engellendiği ve mesleki gelişimi önceleyen bir yapıda olduğu söylenebilir.

1.8.4. Kapsayıcı Eğitimin Amaçları

Kapsayıcı eğitimin amacı, ilgili paydaşlarla işbirliğiyle bütün öğrencilerin eğitime erişimi, nitelikli eğitim alması ve sosyal hayata katılmasını sağlamak ve kolaylaştırmaktır (Gürgür, 2019). Öte yandan Aktekin (2017) kapsayıcı eğitimin hedefleri arasında öğrencilerin istedikleri okullarda yaşitlarıyla birlikte eğitim alması, eğitim-öğretim etkinliklerine nitelikli katılmaları ve eğitim sisteminin eğitim politikalarından öğretim programlarına kadar farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak değiştirilmesi olduğunu belirtmektedir.

Kapsayıcı eğitimde amaç, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere, diğer öğrencilerle beraber aynı imkânı vererek kendilerini gerçekleştirme fırsatı sunmak ve adil bir eğitim ortamı oluşturmaktır. Bu ortamın oluşturulamamasının altında yatan sebepler olarak olumsuz öğretmen tutumları (Sucuoğlu & Kargın, 2006), öğretmenlerin eksik veya yetersiz mesleki bilgi ve becerileri, öğrencilerin tutumları, okul ve sınıfların fiziki şartları ve materyal eksiklikleri, veli işbirliği eksikliği ve/veya olumsuz tutumları ve okul yöneticilerinin olumsuz tutumları sayılabilir.

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı yeteneklere ve öğrenme tarzlarına sahip olduğunu kabul

etmekte ve bu nedenle her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli öğretim stratejileri ve destek yöntemleri sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim, herkesin öğrenmeye uygun olduğunu vurgulamakta ve bu nedenle engeli olan öğrencilerden Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler gibi dil becerileri düşük öğrencilere kadar her türlü öğrenciyi kapsamayı hedeflemektedir. Böylece eğitimde adaleti ve eşitliği teşvik ederken, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve kendilerini ifade etmelerini desteklemektedir (Özdaş, 2019).

Kapsayıcı eğitimin özellik ve tanımlarından da anlaşılabileceği gibi farklılığına bakılmaksızın bütün öğrencilerin aynı sınıflarda ve aynı öğretmenlerden eğitim alması ve her öğrencinin her şartta öğrenebileceği esası vardır. Bu nedenle çocuklar geldikleri grupların kültürlerini sınıfa yansıtmakta ve bunun yanında kişisel özellikleri (cinsiyet, öğrenme hızı ve şekli vb.) sınıf ortamına yansıtmaktadırlar. Bu özellikler sınıf içi etkinliklere ve etkileşimlere de yansımaktadır. Kapsayıcı eğitim sadece özel gereksinimli ve farklılıkları olan öğrencilere değil diğer öğrencilere de katkısı olan bir anlayıştır (Diken, 2010; Diken & Batu, 2010; Hehir ve diğ., 2016; Pennsylvania Department of Education, 2013). Çünkü sınıflar, her bir öğrencinin kendi kültürünü yansıttığı etkileşim ortamlarıdır. Grup öğrenmesi ve akrandan öğrenme gibi kavramlar, çağdaş eğitimde kullanılan yöntemlerden bazılarıdır. Bu nedenle, bütün öğrenciler birbirlerinden öğrenme ve birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunma imkânları vardır.

Kapsayıcı eğitimin etkili uygulanabilmesi ve başarısı için bazı değişkenler bulunmaktadır. Ünay ve Çakıroğlu (2019) bunları şu şekilde özetlemektedir:

- Okulun bir sistem olarak düşünülüp kapsayıcı idealler bağlamında organize edilmesi, yöneticiler tarafından etkin bir liderlik sağlanması, demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulması ve her öğrencinin öğrenmesini desteleyecek bir okul kültürünün tesis edilmesi.
- Kapsayıcı eğitime ve öğrencilere karşı olumlu tutumların geliştirilmesi.
- Kapsayıcı öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretimsel uygulamaları ve sınıf yönetim becerileri.
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarına öğrenci velilerin katılımının sağlanması ve işbirliğinin gerçekleştirilmesi.
- Kapsayıcı eğitimde öğrenciler arası sosyal kabulün ve karşılıklı olumlu etkileşimlerin sağlanması.
- Kapsayıcı eğitimde ekip çalışması ve paydaşlar arası işbirliğinin sağlanması.

Loreman (2007) kapsayıcı eğitimin yedi temel direğinden bahsetmektedir. Birincisi kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu tutumlar geliştirilmesi. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu yaklaşımları, öğrencilerin öğrenebileceğine ve her birinin sınıfın önemli bir zenginliği olduğuna inanmaları ve bu doğrultuda eğitim-öğretimi planlamaları ve uygulamaları kapsayıcı eğitimin başarısı için önemlidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili ikinci direk destekleyici politika ve liderliktir. Bu, ulusal ve uluslararası düzeyde kapsayıcı politikaların oluşturulmasını içermektedir. Tablo 2 ve Tablo 3'te belirtildiği gibi ulusal ve uluslararası mevzuat kapsayıcı bir eğitim politikasını desteklemekte ve ülkelerin kendi içinde bunları uygulamaları için politik destek sunmaktadır. Bunun yanında ilçe ve il Millî eğitim müdürlüğü, okul yönetimi seviyesinde kapsayıcılık için olumlu liderlik yapılması, okulların “tüm” öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ihtiyaç duyulan materyallerin sağlanmasına kadar destekleyici liderlik yapılması önemlidir. Kapsayıcı eğitimin diğer bir temel direği araştırma/bilimsel temelli uygulamalara dayalı okul ve sınıf süreçlerinin varlığıdır. Buna göre eğitim-öğretim uygulamaları araştırma temelli olmalı ve öğrencilerin eğitimsel, sosyal, duyuşsal ve diğer ihtiyaçlarını giderebilmek için eğitim-öğretim alanındaki araştırmalar temelinde süreçler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Kapsayıcı eğitimin dördüncü direği esnek program ve pedagojiyle ilgilidir. Eğitim programlarının öğrenci merkezli ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde program içeriğinde değişiklik yapmalarına imkân tanıyacak şekilde esnek hazırlanması kapsayıcılık bakımından önemlidir. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayışın hâkim kılınması kapsayıcılığın başarısını arttırmaktadır. Beşinci önemli konu toplum katılımıdır. Toplumun katılımı paydaşlarla işbirliğini gerektirir. Buna göre ebeveynler, diğer öğretmenler, Millî eğitim yöneticileri, özel ve devlet kurumları gibi paydaşlarla işbirliklerinin gerçekleştirilmesi kapsayıcı eğitimin başarısı açısından önemlidir. Okulun bulunduğu toplumun bir “kaynak” olarak görülmesi okulun ve öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Altıncı direk ise anlamlı yansıtma olarak nitelendirilmektedir. Anlamlı yansıtma eğitimcilerin uygulamalarıyla ilgili düşünceleriyle ilgilidir. Buna göre öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarının bir eleştirisi için başka öğretmenlerden yardım isteyebilir. Burada amaç uygulamadaki eksiklik ve güzel yanları görebilmek ona göre gerekli düzeltmeleri yapabilmektir. Bunun için eğitimcilerin eleştiriye açık olmaları, anlamlı yansıtmanın amacını unutmamalıdır. Yedinci ve son temel direk ise mesleki gelişim ve materyallerle ilgilidir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için hizmet

içi eğitimden kişisel gelişime kadar farklı eğitimleri almaları bunlara istekli olmaları kapsayıcı eğitimin başarısı için gereklidir. Öğretmenlere kapsayıcılıkla ilgili mevzuattaki değişikliklerden kapsayıcı öğretimle ilgili yeni araştırmalara kadar farklı alanlarda mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Ayrıca eğitim-öğretim için gerekli kaynakların sağlanması kapsayıcı eğitim açısından önemlidir. Öğretimi farklılaştırma gibi daha değişik materyaller gerektiren uygulamalar nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler geleneksel materyaller dışında ders materyallerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bunların sağlanması kapsayıcı eğitimi başarısını artıracaktır.

Özet olarak kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik düzenlemeler yapmaktır (Kutay, 2018). Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için Çolak'ın (2019: 211) da belirttiği gibi “öğretim ortamlarının ve yöntemlerinin öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlanmasına ve tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarının sağlanmasına” ihtiyaç vardır. Eğitimin diğer kademelerinde olduğu gibi ilkökul kademesinde de kapsayıcı uygulamalarda dikkat edilmesi gereken çeşitli hususlar bulunmaktadır. Bunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Öğrenci farklılıklarının öğretmenler tarafından iyi bilinmesi,
- Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını kabul etmesi,
- Sınıftaki eğitim-öğretim ortamlarının her öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi,
- Öğretimi farklılaştırmaya yönelik etkinliklerin yapılabilmesi için eğitim-öğretim materyallerinin sınıfa getirilmesi ve işe koşulması,
- Öğretimin gerçekleştirilmesi sırasında farklılıkları olan öğrencilere ihtiyaç duyduğu her türlü desteğin sağlanması,
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arası sağlıklı ve nitelikli iletişimin sağlanması,
- Paydaşlarla (anne-baba, veli, diğer öğretmenler, yöneticiler, akademisyenler, kuruluşlar vb.) işbirliğinin sağlanması ve bunun nitelikli olarak gerçekleştirilmesi
- Her öğrencinin kendini güvende hissedebileceği kendini ifade edebileceği demokratik okul ve sınıf ortamının oluşturulması.

1.8.5. Kapsayıcı Eğitimin Faydaları

Alanyazında kapsayıcı eğitimin faydaları hakkında çeşitli çalışmalar mevcuttur. Özet olarak kapsayıcı eğitimin çeşitli faydaları bulunmaktadır. Biklen (2020) ABD’deki deneyimlerden yola çıkarak kaliteli kapsayıcı eğitimin mümkün olduğunu ve kapsayıcılığın özel gereksinimi bulunan ve bulunmayan bütün öğrencilerin eğitim ve sosyal yönden gelişimleri bakımından faydalı olduğunu belirtmektedir. Boyle, Anderson ve Allen’ın (2020) Avustralya’da yaptığı araştırmaya göre kapsayıcı eğitimin normal okullardaki tüm öğrenciler için faydalı olduğuna dair kanıtlar mevcuttur. Hem ebeveynler hem de öğrenciler kapsayıcı eğitimin sosyal ve eğitimsel faydalarının olduğunu belirtmektedirler.

Kapsayıcı eğitimin öğrencilere, akranlarına, öğretmenlere ve ebeveynlere faydaları olarak dört grupta incelemek mümkündür. Bunlarla ilgili bilgiler Tablo 4’te özetlenerek sunulmuştur:

Tablo 4. Kapsayıcı Eğitimin Faydaları

(Hehir, ve diğ., 2016; Cologon, 2019; Pennsylvania Department of Education, 2013)

Öğrencilere faydaları	Akranlarına faydaları	Öğretmenlere faydaları	Ebeveynlere/Velilere faydaları
- Başka okuma yazma ve matematik becerileri olmak üzere eğitim ve bilişsel becerilerde gelişmeler. - Akranlarıyla daha yüksek düzeyde arkadaşlık sağlayan sosyal ve duyuşsal gelişim. - Okula devam ve katılımın artması. - Endişeye yol açan davranışlarda azalma. - Üst seviye okul kademelerini tamamlama/bitirme olasılığının artması. - Bağımsız yaşama becerilerinin gelişimi ve okul dışında kazanma ve öğrenme olasılığının artması. - Her bireye özgü özellikleri ve yeteneklere saygı gösterme ve takdir etme becerilerinin gelişimi.	- Çeşitliliği kabul etmek ve farklılık korkusunu azaltmak, daha yüksek düzeyde ahlaki ve etik farkındalığa yol açar. - Daha etkili iletişim ve daha yüksek düzeyde empati ve anlayış yoluyla kendilerinden farklı olan öğrencilerle ilişki kurma konusunda gelişmiş becerilere sahip olmak. - Benlik algısında gelişme. - Engeli olan öğrenciler için uyarlanmış eğitim materyallerine erişim ve onlardan faydalanma. - Öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur. Bazı çalışmalarda olumlu etkisi belirtilmiştir.	- Farklılıkları olan öğrencilere eğitim verme nedeniyle gelişen daha nitelikli öğretim stratejilerine sahip olmak. - Daha fazla sınıf içi destek sağlayabilecek ek kaynaklara ek olarak mesleki gelişim fırsatlarına erişim imkânına sahip olmak. - Öğretim uygulamalarını geliştirmek için ilgili diğer profesyonellerle işbirliği fırsatlarına sahip olmak. - Öğrenci öğrenimiyle ilgili zorlukları yaratıcı bir şekilde ele almak için ekip	- Çocuklarının diğerleri tarafından kabul edilmesi ve çocuklarının başarılı olması nedeniyle kendileri ve çocukları hakkında olumlu duygulara sahip olmak. - Çocuklarının başkalarındaki farklılıkların değerini takdir ettiğini görerek kendileri ve çocukları hakkında olumlu duygular hissetmek. - Yaşanılan yer/mahalle ve sosyal etkinlikler yoluyla fırsatları okul topluluğunun ötesine genişletmek/taşımak.

Öğrencilere faydaları	Akranlarına faydaları	Öğretmenlere faydaları	Ebeveynlere/Velilere faydaları
- Farklılıklara duyarlı olma ve tüm sınıf arkadaşlarına yardım etme ve onları destekleme becerilerinin artması. - Okul ve sınıf ortamında toplum içindeki farklılıklar ve çeşitliliği deneyimlemek için fırsatlar sağlamak. - Akranlarıyla birlikte etkinliklere katılarak arkadaşlıkların geliştirilmesini sağlamak ve olumlu benlik imaj ve saygısını geliştirmek.		- çalışması ve işbirliğine dayalı problem çözme becerileri geliştirmek. - Tüm öğrencilerin güçlü yanlarının olduğu ve okul topluluğuna katkıda bulunan üyeleri olduğunun tanınmasını ve takdir edilmesini teşvik etmek.	

Tablo 4 incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin ve sınıf arkadaşlarının kapsayıcı eğitimden faydalandıkları görülmektedir. Öğretmenlere faydaları yanında ebeveynler için de çeşitli faydalı bulunmaktadır.

1.8.6. Kapsayıcı Eğitimin Önündeki Engeller

Kapsayıcı eğitimin etkin bir şekilde uygulanması ve her çocuğa engeline veya farklılığına bakılmaksızın nitelikli eğitim verilebilmesi için önünde bulunan engellerin farkında olunması önemlidir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörler arasında Espinoza'ya (2022: 4-54) göre şunlar bulunmaktadır: a) Öğretmenlerin öz-yeterlik eksikliği, b) Bilgi eksikliği, c) Klişeler (Basmakalıp düşünceler), d) Zaman sınırlılığı, e) Zayıf veya yetersiz işbirliği, f) Destek eksikliği ve g) Sınıf yönetimi. Bu engellerle ilgili özet bilgiler şu şekildedir:

a) Öğretmenlerin öz-yeterlik eksikliği: Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi etkili uygulayabilmeleri için öz-yeterliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Bunun eksikliği öğretmenlerin birbirinden farklı öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta başarılı olması kolay değildir. Öz-yeterlik eksikliği öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun yöntemi seçme, materyal hazırlama ve değerlendirmeyi yapmalarını etkilemektedir (Sakız & Göksu, 2022; Wray, Sharma, & Subban, 2022).

b) Bilgi eksikliği: Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını tanıması onlara daha nitelikli eğitim vermelerini sağlayabilir. Bu anlamda iki konu öne

çıkılmaktadır. Birincisi sınıfında bulunan öğrencilerin özel gereksinim veya durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olmak. Örneğin sınıfında mülteci kökenli öğrenci bulunan bir öğretmenin bu öğrencilerin yaşadığı muhtemel travma ve onlara has problemleri bilmesi işini kolaylaştırabilir. Benzer şekilde sınıfında bulunan, örneğin görme engeli olan, bir öğrencinin durumuyla ilgili bilgi sahibi olması dersi planlama ve uygulama bakımından ve en önemlisi sınıf içi fiziki uyarlamaları yapması bakımından önemlidir. İkinci konu ise öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı bir sınıfta eğitim ve öğretimi planlarken, uygularken ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirirken kullanabileceği strateji, yöntem ve teknikler, materyaller ve teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin mesleki eğitimleri kapsayıcı eğitim açısından önemlidir (Carrington ve diğ., 2022). Hizmet öncesi eğitimde bunlarla ilgili bilgi almamış olmak öğretmenlerin bilgi eksikliğinin nedenleri arasında gösterilebilir. Ancak hizmet içi eğitimlerle birlikte mesleki gelişim açısından internet çağının getirdiği fırsatların kullanılması önemlidir.

c) Klişeler (Basmakalıp düşünceler): Farklılıkları olanlara karşı toplumda basmakalıp ifadeler bulunmaktadır. Özel gereksinimi olan, mülteci kökenli veya dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilere yönelik basmakalıp ifadeler hem öğrencilere yönelik tutumları hem de öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin sınıfında mülteci kökenli öğrenci bulunan bir öğretmenin bu öğrenciye politik söylemler çerçevesinde yaklaşması bu öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını etkilerken aynı zamanda diğer öğrencilerin de bu ve benzeri öğrencilere yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Kapsayıcı eğitim “öğretmenlerin her öğrencinin deneyimlerini, yeteneklerini tanımasını ve çeşitliliğe açık olmasını gerektirir” (UNESCO, 2020b: 138). Öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilere istinasız hepsine bir “zenginlik” olarak yaklaşması ve bu öğrencilerin hepsinin “başarabileceğine” inanması ve buna göre uygulamalarını gerçekleştirmesi kapsayıcı eğitimin başarısını sağlayacaktır.

d) Zaman sınırlılığı: Eğitim-öğretim etkinliklerinin farklılaştırılması ve evrensel tasarım ilkelerine göre hazırlanması kapsayıcı eğitimin zaman alan bir anlayış olarak görülmesine neden olabilmektedir. Sınıfta farklılıkları ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkinlikleri planlamak ve uygulamak öğretmenler açısından zaman alıcı olarak görülebilmektedir (Cumming, 2021). Benzer şekilde paydaşlarla işbirliklerinin yapılması öğretmenler tarafından zaman alıcı olarak algılanabilmektedir. Öğretmenler “yetiştirilmesi” gereken eğitim programı nedeniyle farklılıkları olan öğrencilerle ilgilenmek konusunda

isteksiz olabilirler. Bu da kapsayıcı eğitimin başarılı şekilde uygulanmasının önündeki engellerdendir.

e) Zayıf veya yetersiz işbirliği: Kapsayıcı eğitim meslektaşlar ve paydaşlar arasında işbirliğinin en yüksek seviyede olmasını gerektirmektedir (Amaç, 2022, Villegas, 2015). Zümre öğretmenleri, okul idarecileri, özel eğitim uzmanı, rehberlik uzmanı, veliler, ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliğinin eksikliği veya niteliğinin düşük olması kapsayıcı eğitimin önündeki engellerden birisidir.

f) Destek eksikliği: Kapsayıcı eğitimde öğretmenlere gerekli desteğin verilmesi önemlidir (UNESCO, 1994). Bu desteğin iki yönü bulunmaktadır. Birinci yönü manevi destek olarak adlandırılabilir okul yönetiminin, velilerin ve diğer paydaşların vereceği destektir. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenin manevi olarak desteklenmemesi başarının önünde bir engel oluşturabilir. Desteğin ikinci yönü ise maddi veya fiziksel destektir. Bu öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama ve uygulama sürecinde ihtiyaç duyacağı materyallerin ve okul ve sınıf içi fiziksel ortamın engeli olan öğrencilere yönelik iyileştirilmesiyle ilgili desteklerin sağlanmasını kapsar.

g) Sınıf yönetimi: Engeli olan veya farklılıkları olan öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen ve sınıf içi iklimi bozduğu düşünülen davranışlar sergilemesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki becerilerinin niteliğinin artırılmasıyla mümkün olabilir (Nagase, Tsunoda, & Fujita, 2020). Yani kapsayıcı eğitimin önündeki engellerden birisi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki mesleki becerilerinin eksikliğidir.

1.9. KAPSAYICI PEDAGOJİ

Günümüz eğitim sistemlerinde, öğrencilerin farklılıkları birlikte yaşadığı, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer öğrencilerin birlikte aktif olarak etkileşimde bulunduğu okul ve sınıf ortamları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimle birlikte kapsayıcı pedagoji veya öğretim kavramı da karşımıza çıkmaktadır. Sakız'a (2021) göre kapsayıcı öğretim veya pedagoji kapsayıcı eğitimin teori boyutundan uygulama boyutuna dönüşmesi başka bir ifadeyle okul ve sınıfta pratiğe dönüşmesidir. Kapsayıcı pedagoji DePaul University'e (2022) göre şu şekilde tarif edilebilir:

Kapsayıcı pedagoji, tüm öğrencilere eşit davranıldığı, öğrencilerin öğrenmeye eşit erişime sahip oldukları ve öğrenimlerinde değerli olduklarını ve desteklendiklerini hissettikleri bir öğrenme ortamını kasıtlı olarak geliştirmeyi içerir. Bu tür öğretim,

sosyal kimliklerle ilgilenir ve sistemik eşitsizliklerin öğretme-öğrenme alanlarındaki dinamikleri şekillendirme, bireylerin bu alanlardaki deneyimlerini etkileme ve ders ve program tasarımı etkileme yollarını değiştirmeye çalışır.

Iturbe-LaGrave'e (2020) göre kapsayıcı pedagoji tüm öğrencilerin eğitim ortamına getirdiği kimlik ve perspektifi zenginlik olarak gören öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Kapsayıcı pedagoji eğitim programının, ders tasarımının, sınıf yönetiminin, ölçme-değerlendirmenin her aşamasında yer alır. Kapsayıcı pedagoji, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini planlarken ve uygularken bütün öğrencilerin eşit katılım fırsatına sahip olmasına dikkat etmeyi gerektirir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel ve sosyal geçmişlerinin önemli zenginlikler olduğunun farkında olmaları önemlidir. Kapsayıcı öğretim çocukların farklı öğrenme biçimlerinin olduğunun kabul edilmesi ve öğretimi buna göre planlayıp öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun farklı öğrenme tekniklerinin kullanılmasıyla ilgilidir (Yılmaz, Yıldırım, & Karataş, 2022). Kapsayıcı pedagoji her çocuğun her yönüyle farklı olduğu anlayışından hareket ederek tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini buna göre planlama, uygulama ve değerlendirmek anlamına gelmektedir.

1.9.1. Kapsayıcı Planlama

Öğretmenlerin öğretimi önceden planlamaları öğretimin niteliği açısından önemlidir. Planlama için öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin şu yönlerini tanımaları faydalı olacaktır:

- Öğrencilerin fiziksel ve biyolojik özellikleri: boy, kilo, geçirdiği hastalıklar, engellilik durumu vb.
- Davranışlar özellikleri: yetenekleri, bilgi ve beceri düzeyleri, akademik ve sosyal ilgileri, tutum ve değerleri, okuldan beklentileri, benlik durumu, duygusal ve sosyal uyumla ilgili durumları.
- Sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları: ailenin ekonomik durumu, sosyal yapısı, evde konuşulan dil, eğitim anlayışı ve düzeyleri, eğitimden ve çocuklardan beklentileri, öğretmenden beklentileri, ev çevresindeki eğitimle ilgili kaynakları, mesleki becerileri vb.

Öğretmenler öğrencilerini tanımak amacıyla öğrencilerin kendilerinden görüşme, anket ve otobiyografi gibi tekniklerle bilgi edinebilir. Ayrıca başkaları tarafından gözlemlenmesi veya incelenmesi yoluyla da bilgi edinebilir. Örneğin gözlem, kim kimdir,

sosyometri gibi tekniklerle öğrenciler hakkında bilgi edinmek mümkündür. Bunun yanında kişilik, genel ve özel yetenek testleri gibi testler yardımıyla öğrenciler hakkında bilgi edinmek de mümkündür (Aktepe, 2005). Ayrıca öğretmenler öğrencilerini daha yakından tanımak için aile ziyaretleri yapabilirler. Öğrenciyi daha iyi tanımada amaç onların geliştirilmesi gereken yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ve hangi yöntemlerle daha iyi öğrendiklerini belirlemek ve bu temelde öğretimi planlamaktır. Öğrenciyi tanımının yanında öğretmenin kendi mesleki becerileri, okul ve sınıfta var olan materyallerle ilgili bilgiler dâhilinde planlamayı daha etkili yapabilir.

1.9.2. Kapsayıcı Öğretim Stratejileri

Sınıfta birbirinden oldukça farklı öğrenciler bir arada eğitim almaktadır. Her bir öğrencinin çeşitli eğitimsel ve sosyal ihtiyaçları bulunmaktadır. Her biri birbirinden öğrenme hızı, dil, öğrenme stili, kültürü, cinsiyet vb. bakımından farklı olduğu için geleneksel ve öğretmen merkezli yöntemler bu öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesini ve nitelikli eğitim almalarını sağlayamaz. Bu nedenle kapsayıcı stratejilerin kullanılması faydalı olacaktır. Cornell University’ye (2022) göre kapsayıcı öğretim stratejileri,

Çeşitli geçmişlere, öğrenme yöntemlerine ve yeteneklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan çok sayıda öğretim yaklaşımını ifade eder. Bu stratejiler, tüm öğrencilerin değerli olduklarını ve başarılı olabileceklerini algıladıkları genel bir kapsayıcı öğrenme ortamına katkıda bulunur. Aktif öğrenme stratejileri yararlıdır, ancak sınıftaki bilinçsiz önyargı veya cinsiyet rolü klişeleri gibi dinamikleri hesaba katmayabilir. Kapsayıcı stratejiler, değişim için kendini yansıtmayı ve harekete geçmeyi teşvik etmeyi amaçlar.

Bu bağlamda kapsayıcı yöntemler öğrenci merkezli yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen bu yöntemlerde öğrenciler aktif ve işbirlikli olarak öğrenirler.

Kapsayıcı öğretim için çeşitli yaklaşım ve anlayışlar mevcuttur. Bunlardan en önemli ve alanyazında sıkça tartışılan beş tanesi insan hakları temelli yaklaşım, çok kültürlü yaklaşım, kültürlere duyarlı eğitim, farklılaştırılmış öğretim ve öğrenmede evrensel tasarımıdır. Bunlarla ilgili kısa bilgiler şu şekildedir:

2.3.2.1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım

İnsan hakları temelli veya hak temelli yaklaşım, eğitim hakkının her birey için ulusal ve uluslararası mevzuata uygun bir şekilde sağlanmasını vurgulayan bir perspektife dayanmaktadır. Bu yaklaşım, insanların eğitim haklarının evrenselliğini kabul etmekte ve bu hakkın devletler veya diğer güçler tarafından sınırlanamayacağını öne sürmektedir (Sarı & Turhan Türkkan, 2019: 127-128). Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgeler, her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğunu ve bu hakkın korunması ve desteklenmesi gerektiğini açıkça ifade etmektedir. Bu yaklaşım, farklılıkları veya özel gereksinimli çocukların toplumun eşit vatandaşları ve paydaşları olarak değerlendirmekte, insanları kullanışlılık açısından sınıflandırma ve farklılıklara sahip çocukları dışlama eğilimini eleştirmektedir. Bu, özgürlükleri rastgele kabul etmek yerine farklılıklara saygı göstererek ve bu farklılıklara uyum sağlayarak erişilebilir kılmayı içermektedir (Browne & Millar, 2016). Hak temelli yaklaşım, eğitim sisteminin şeffaf, öğrenci odaklı ve farklılıklara duyarlı bir şekilde tasarlanmasına olanak tanımakta ve ayrımcılığın azaltılması, öğrenci erişiminin ve katılımının artırılması ve her bireyin nitelikli bir eğitim alma fırsatlarının sunulmasını amaçlamaktadır (UNICEF, 2007 aktaran Sarı & Turhan Türkkan, 2019: 127).

2.3.2.2. Çok Kültürlü Yaklaşım

Çok kültürlü yaklaşım, bireylerin tüm farklılıklarının tam olarak tanınması ve kabul edilmesi anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, insanların sahip olduğu çeşitli kültürel, sosyal ve kişisel özelliklere saygı gösterilmesini ve bu farklılıkların eşit bir şekilde muamele görmesini vurgulamaktadır. Ayrıca çok kültürlü yaklaşım, bu farklılıkların eşitlik ilkesi çerçevesinde ele alınmasını savunmaktadır. Başka bir ifadeyle her bireyin kendi özgün kimliğini korurken, eşitlik ve adalet prensiplerine bağlı kalınmalıdır (Sarı & Turhan Türkkan, 2019: 128). Çok kültürlü yaklaşım “farklı dine, dile, ırka, tarihe, etnik kökene, kültüre, ulusa, coğrafyaya mensup insanların uyum içerisinde yaşamaları” (Hark Söylemez & Oral, 2018) şeklinde tanımlanabilir. Eğitim-öğretim bağlamında, çok kültürlü yaklaşım farklı kültürlerden gelen içerik ve örneklerin öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilmesini savunmaktadır. Bu, öğrencilere çeşitliliğin zenginleştirdiği bir eğitim deneyimi sunarak onların dünya görüşlerini genişletebilir. Çok kültürlü yaklaşıma göre ayrıca, öğretmenler, sadece bilgiyi ezberletmek yerine öğrencilere bilgiyi anlamaları ve kullanmaları için fırsatlar sunmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayacak, aynı zamanda bu

bilgiyi kendi bağlamında anlayıp uygulayabileceklerdir. Çok kültürlü yaklaşımın bir diğer önemli yönü, önyargıların azaltılması için planlama ve uygulamaların yapılmasıdır. Öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri ve materyalleri geliştirirken, öğrenciler arasında ayrımcılığı ve önyargıları engellemek için çeşitli stratejiler kullanmalıdır. Böylece farklılıkları olanlar dâhil tüm öğrencilerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurmaları ve daha hoşgörülü bir toplum inşa edilmesine katkıda bulunulmuş olur. Çok kültürlü yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun hâle getirme ve okul/sınıf kültürünü çeşitli öğrencileri destekleyen ve dâhil eden bir yapıya dönüştürme teşvik etmektedir. Bu durum her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi için gereklidir ve kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmak için büyük önem taşımaktadır (Banks & Banks, 2010, aktaran Sarı & Turhan Türkkkan, 2019: 129-130). Özet olarak çok kültürlü yaklaşım, farklılıkları kabul etme, saygı gösterme ve eşitlik ilkesi çerçevesinde ele alma anlayışını vurgulayan bir yaklaşımdır. Öğretmenler, bu yaklaşımı benimseyerek öğrencilere daha kapsayıcı bir eğitim sunabilirler. Bu şekilde toplumlar, daha hoşgörülü, önyargısız ve eşitlikçi bir geleceğe doğru ilerleyebilirler. Çok kültürlü yaklaşımın kapsayıcı eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmek ve kültürel farklılıkları desteklemek için şu ilkeler önemlidir (Bennett, 2001; Demir, 2012):

- a) Sınıf içi farklılıklara saygı gösterilmesi ve ırkçılığa karşı çıkılması,
- b) Öğrenme ortamlarında farklı kültürlere yer verilmesi,
- c) Bilginin gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantı kurulacak şekilde yapılandırılması,
- d) Farklı kültürlerin bir araya getirilmesi için araştırmaların teşvik edilmesi,
- e) Ders içeriği ve sürecinin, yapısının ve özünün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun birlikte ele alınması,
- f) Değişimin gelişimsel bir süreç olarak ele alınması,
- g) Öğrencilerin ders başarılarını etkileyen örtük programlara katılımlarının sağlanması,
- h) Bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için kültürel duyarlılık içeren öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve
- ı) Bilginin ve sürecin eleştirel olarak ele alınması.

Özet olarak çok kültürlü yaklaşım için bu temel ilkelerin dikkate alınması, öğrencilerin kültürel farklılıkları anlamalarını teşvik ederken aynı zamanda eğitim kalitesini artırır ve toplumsal uyumu destekler.

2.3.2.3. Kültürlere Duyarlı Eğitim

Kültürlere duyarlı eğitim, öğrencilerin farklı kültürlere ve kimliklere saygı duymalarını, bu çeşitliliği anlamalarını ve değer vermelerini teşvik eden bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim programları sıklıkla standart bir program ve öğretim materyali üzerine kurulmakta ve öğrencilerin farklı kültürel bağlamlarını göz ardı etmektedir. Ancak kültüre duyarlı eğitim, öğrencilerin bu çeşitliliğini göz önüne almakta ve sınıf ortamında bu çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul etmektedir (Yılmaz ve diğ., 2022). Bu bağlamda, öğrencilerin kendi kültürel geçmişleri, deneyimleri ve değerleri önemsenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi bakış açılarını sorgulamalarına ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olurken aynı zamanda diğer kültürleri anlamalarına ve takdir etmelerine katkı sağlamaktadır. Kültürlere duyarlı eğitim, öğrencilerin daha geniş bir perspektif kazanmalarına ve daha açık fikirli, çok kültürlü bir topluma katkıda bulunmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Kotluk & Kocakaya, 2018). Kültürlere duyarlı eğitim, eğitim programlarının, öğretim materyallerinin ve öğrenme ortamlarının çeşitli kültürlerin ihtiyaçlarına ve deneyimlerine duyarlı bir şekilde tasarlanmasını gerektirmektedir. (Sarı & Turhan Türkkan, 2019). Aynı zamanda, öğretmenlerin kültürel farklılıkları kabul eden bir tutum geliştirmelerini ve bu çeşitliliği zenginlik olarak görerek sınıf içinde pozitif bir şekilde yönlendirmelerini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha iyi bir kültürel anlayış geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda toplumsal uyumu ve kültürel çeşitliliğe saygıyı teşvik etmektedir (Sarı & Turhan Türkkan, 2019). Kültürel değerlere duyarlı eğitimin temel ilkeleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve insan hakları açısından yetkin bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu ilkeler şunlardır (Ladson-Billings, 1992, aktaran Nayır & Sarıdaş, 2020: 775):

- a) Her öğrencinin üst düzey beceriler kazanabileceği bir ortam oluşturulması,
- b) Aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması,
- c) Kolaylaştırıcı öğrenme ilkesi bağlamında öğretmenin bilgiye ulaşmada rehber olması,

d) Pozitif bir yaklaşımla öğrencilerin ailelerine olumlu bir şekilde yaklaşılması ve onların eğitim sürecine dâhil edilmesi,

e) Kültürel değerlerin ders içeriğiyle bütünleşmesi ve farklı bakış açılarına yer verilmesi,

f) Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim programının geliştirilmesi ve düzenlenmesi,

g) Öğrencilere kendi kültürleri hakkında konuşma fırsatı sunulması

h) İşbirlikli öğrenme anlayışıyla rekabet yerine işbirliği ortamlarının teşvik edilmesi.

Kültürlere duyarlı eğitim yaklaşımı, öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterirken birlik, bütünlük ve değerlere saygı bilincini ön plana çıkarmaktadır. Sonuç olarak, kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrencilerin çok yönlü bir şekilde yetişmelerini hedeflemekte ve kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul etmektedir (Sarı & Turhan Türkkan, 2019).

2.3.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim

Sınıf ortamındaki farklı kültür ve özelliklere sahip öğrencilerin eğitim-öğretimin ihtiyacının giderilmesi öğretmenler açısından zorlu bir süreç olabilmektedir. Çünkü her öğrencinin eğitimsel, sosyal ve kültürel ihtiyacına göre dersi planlamak, uygulamak ve değerlendirmek özel bilgi ve beceriler gerektirmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim (differentiated instruction) bir seçenek olarak eğitimcilere sunulmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim sınıf içindeki öğretim sürecindeki öğelerin öğrenci ihtiyacına göre farklı şekillerde sunulmasıdır (Sümer Dodur, 2022). Uysal ve Uysal'a (2019) göre ise farklılaştırılmış öğretimde farklı seviye, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler için aynı eğitim içeriğinin farklı yöntem ve seviyelerde değiştirilmesidir. Farklılaştırılmış öğretim programının içeriği, öğretim stratejileri, sınıf düzeni, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve sınıf için etkileşim biçimlerinin yeniden düzenlenmesidir (Westwood, 2001, aktaran Sarı & Turhan Türkkan, 2019: 133). Öğretimin farklılaştırılması öğrenmenin tüm öğrenciler için anlamlı hâle getirilmesi ve öğrencilerin öğrenmesinin ve gelişmesinin sınıf arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirilmesiyle ilgilidir (Aktekin, 2017). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin dikkate alması gereken öğrenci özellikleri veya öğrencileri farklılaştıran özellikleri sırasıyla öğrencilerin hazırbulunuşluğu (ön bilgileri), ilgi alanları, öğrenme profili (hızları ve stilleri), zekâ düzeyi (bilişsel yetenekleri), sosyo-kültürel özellikleri (Aktekin, 2017) ve öğrenci etkisi başka bir ifadeyle öğrencilerin duygu durumları

ve tutumlarıdır (Sümer Öncel, 2022). Özet olarak farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve farklı öğrenme profilleri temelinde içerik, süreç, ürün, duygu ve öğrenme ortamlarının uyarlanması anlamına gelir.

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler şu öğeleri öğrenci ihtiyaçları ve özelliklerine göre farklılaştırabilirler: İçerik, süreç, ürünler, duygular ve öğrenme ortamı. Bunlarla ilgili özet bilgiler şu şekildedir:

İçerik öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgi, beceri ve değerleri kapsar. Öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre içeriği uyarlayabilirler. Bloom'un taksonomisine göre konunun zorluk derecesinin belirlenip farklılaştırılması bir teknik olarak kullanılabilir. Farklı seviyede okuma materyalleri, kavram haritaları, posterler, animasyonlar, videolar ve örneklerin farklı kültürlerden seçilmesi de kullanılacak tekniklerdendir. Sürecin farklılaştırılması ise öğretimin nasıl yapılacağıyla ilgilidir. Bu bağlamda tüm sınıfın katılabileceği, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar ön plana çıkmaktadır (Sümer Dodur, 2022). Etkinliklerin farklılaştırılması, gruplama stratejilerinin, öğretim materyallerinin ve öğrencilere desteğin farklılaştırılması da söz konusudur. Ürünlerin farklılaştırılması ise ölçme-değerlendirmeye ilgilidir. Öğrencilerin içeriği ne kadar anlayıp anlamadıklarını belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirilmenin farklılaştırılması, öğrencilere uygun hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme için kullanılan strateji, yöntem ve teknikler farklılaştırılabilir. Örneğin görsel öğrenen öğrenciler için konuyla ilgili resim, şekil, şema, afiş, döviz vb. hazırlamaları, sözel öğrenen öğrenciler için sunum yapma, şiir yazma, kısa öykü yazma vb. istenebilir. Ayrıca rapor yazma, broşür hazırlama, model geliştirme, rol yapma, drama hazırlama da ürünlerin farklılaştırılmasında kullanılabilir. Kısaca öğrendiklerini ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrendiklerini ve yapabileceklerini farklı yollardan sergilemesi ve göstermesi ürünün farklılaştırılmasıdır. Farklılaştırılmış öğretimde duyguların farklılaştırılması öğrencilerin okula, sınıfa, derse ve konuya yönelik duygularıyla ilgilidir. Öğrencilerin duygularına uygun farklılaştırılmalar yapılması önemlidir. Öğrenme ortamının farklılaştırılması öğrenme ortamındaki uyarlamalardır. Hijyenik, ısıtma, soğutma ve ışıklandırmanın uygun olduğu, esnek, teknolojik ve diğer materyallerin bulunduğu öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmelerinde önemlidir. Öğretmenler sınıf rutinlerini öğrencilere göre farklılaştırabilir. Farklı kültürleri yansıtan öğeler sınıfa getirilebilir (Sümer Dodur, 2022).

2.3.2.5. Öğrenmede Evrensel Tasarım

Erişilebilirlik temelinde, mimari alandaki evrensel tasarım anlayışından doğmuştur (Demir Başaran, 2021a). Kapıların otomatik açılıp kapanması, merdivenlerin hem tekerlekli sandalye kullananlar, bebek arabası kullananlar hem de diğerleri için uygun hâle getirilmesi evrensel tasarıma verilebilecek örnekler arasındadır. Öğrenmede evrensel tasarım (universal design for learning) ise öğrenmenin her öğrenci için erişilebilir hâle getirilmesiyle ilgilidir (Uysal & Uysal, 2019). Sakız ve Göksu'ya (2022: 56) göre öğrenmede evrensel tasarım kişilerin yeteneklerine ve özelliklerine bakılmaksızın, toplumun her üyesi tarafından kolayca erişilebilecek, anlaşılabilir ve kullanılabilir şekilde tasarlanmış bir yapı, ürün veya hizmeti amaçlamaktadır. Bilginin çeşitli yönlerini sunma, dikkatin farklı ve çoklu biçimlerde sağlanması, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çoklu öğrenme imkânının sağlanmasıdır. Öğrenmede evrensel tasarımın üç ilkesi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çoklu temsiller yani bilgi aktarma aracı ve dikkat çekme sağlamadır. Örneğin görme engeli olan öğrenciyle duyma engeli olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta sadece görsel yolla bilgi sunma görme engeli olan öğrenci için faydalı olmayacağı için işitsel materyallerle de bilgi sunulmalıdır. Bütün öğrenciler için tek bir bilgi sunmak bazı öğrencilerin öğrenmesini engelleyecektir. Bunun için diyagramlar, teknolojik materyaller ve fiziksel modeller gibi çoklu araçlar kullanmak gerekmektedir. İkincisi ise çoklu eylem ve ifadelerdir. Bu, öğrencilerin kendilerini anlatma yolları farklı olduğu için onlara kendilerini ifade etme yolları sunulmalıdır (Demir Başaran, 2021b). Üçüncü öge ise çeşitli katılım yollarıdır. Buna göre öğrencilerin motivasyonlarını artırarak derse katılımları için çoklu katılım yolları sağlanmalıdır. Örneğin görsel öğrenen öğrencilere sadece işitsel yollarla öğretim sağlamak doğru olmaz. Bu nedenle görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerekmektedir (Uysal & Uysal, 2019).

Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, motivasyon, öz-yeterlik gibi alanlarda öğrenciler için faydalıdır (Kozikoğlu & Bekler, 2018). Ancak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu, zamanla ilgili sınırlılıklar yaşadıkları, sınıf mevcudu ve eğitim programının esnek olmaması gibi sorunları olduğu da tespit edilmiştir (Lavania, & Nor, 2020). Öğrenmede evrensel tasarım ile ilgili çalışmalarda ise öğretmenlerin öğrenmede evrensel tasarım konusunda desteklenmesi gerektiği (Lowrey Hollingshead, Howery, & Bishop, 2017), öğrencilerin problem davranışlarında azalma olduğu (Loman, Strickland-Cohen, & Walker, 2018), öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve

öğrenci etkileşiminin arttığı (Katz, 2015) ve öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerinde gelişme olduğu (Mavrou, Charalampous, & Michaelides, 2013) ortaya çıkmıştır. Ok, Rao, Bryant ve McDougall'un (2017) çalışmasının sonuçlarına göre evrensel tasarım temelli öğretim engeli olan öğrenciler için eğitim programına katılım ve erişim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyici potansiyeli bulunmakla birlikte sonuçlar değişkenlik göstermektedir. Özet olarak farklılaştırılmış öğretim ve öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimin uygulanmasında kullanılabilecek anlayışlar arasındadır.

1.9.3. Kapsayıcı Değerlendirme

Kapsayıcı değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek ölçme-değerlendirme yöntemlerinin seçilip uygulanmasıyla ilgilidir (Taneri, 2019). Kapsayıcı öğretimde değerlendirme öğrencileri tanımak, gelişimlerini izlemek ve öğrenci öğrenmelerini ve verilen eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılır (Gülay & Altun, 2022). Kapsayıcı değerlendirmenin özellikleri Taneri'ye (2019) göre şu şekildedir: Kültüre dayalıdır. Önyargı, kalıp yargı ve ırkçılık gibi unsurlar barındırmaz. Öğrenci ihtiyacına göre farklılaştırılmıştır. Yapılandırmacı ve gerçek yaşamla ilgili yani otantiktir. Toplumsal cinsiyet ve adalet konularına dikkat eden, ötekileştirmeyen ve ayrımcılığa müsaade etmeyen eşitlikçi bir yapıdadır. Kapsayıcı değerlendirme tamamlayıcıdır. Çünkü süreç odaklıdır ve biçimlendiricidir. Dönüt önemlidir ve öğrencinin gelişimine odaklanır. Değerlendirmenin amacı açık ve anlaşılırdır. Öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmesine imkân tanıdığı için sorumluluk almalarını sağlar. Bu nedenle kapsayıcı değerlendirme demokratiktir. Kapsayıcı değerlendirmede öğrencilerin başarılı olması beklenir. Değerlendirme öğrencileri sıralamak amacıyla değil güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla yapılır. Öğrencilerin farklılıklarına dikkat edildiği farklılığından dolayı ötekileştirilmediği, dışlanmadığı bir dil ölçme araçlarında kullanılır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği ölçme araçları kullanılır. Bu bakımlardan kapsayıcı değerlendirmede biçimlendirici değerlendirme teknikleri kullanılır. Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme için kullanılan öğrenci merkezli teknikler ve yaklaşımlar şunlardır: portfolyo başka bir ifadeyle öğrenci dosyası, performans değerlendirmesi, proje, akran ve öz değerlendirme, sergi, sunum, grup değerlendirmeleri, görüşmeler, rubrikler, kavram ve zihin haritaları, yapılandırılmış ızgara (grid), tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirmeye yönelik testler (Gülay & Altun, 2022).

1.10. KAPSAYICI ÖĞRETMEN

Öğretmenler eğitim-öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme bakımından eğitimin önemli paydaşlarından birisidir. Günümüzde öğretmenin rol ve sorumlulukları çağın gerektirdiği bireyleri yetiştirme bakımından farklılaşmaktadır. Bu bağlamda geleneksel ve kapsayıcı öğretmen tipolojileri hakkında bilgi sunmak faydalı olacaktır.

1.10.1. Geleneksel Öğretmen

Geleneksel öğretmeni geleneksel anlayışları devam ettiren, kendini geliştirmeyen öğretmen ve öğretmen merkezli eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten kişi olarak tanımlanabilir. Kapsayıcı öğretmenin özelliklerini açıklamadan önce geleneksel yöntemleri kullanan öğretmen olarak tarif edebileceğimiz öğretmenin özelliklerini açıklamakta fayda vardır. Geleneksel öğretmenin özelliklerini geleneksel öğretim yöntemleri ve öğretime bakış açısından şu şekilde sıralamak mümkündür (Tu, Liu, & Wu, 2018; Veselinovska & Kirova, 2014):

Geleneksel öğretim yapan öğretmenin amacı bilginin, beceri ve alışkanlıkların öğrencilere aktarılmasıdır. Kendini bilginin taşıyıcısı, gelenek ve değerlerin koruyucusu olarak görür. Bu öğretmen, “Benim yaptığım gibi yap!” “Ben her şeyi bilirim”, “Ben sizin üstünüzüm, otoriteyim” havasındadır. Geleneksel öğretmen disipline önem verir. Katı cezalandırma yöntemlerini kullanır. Geleneksel öğretmen ezberlemenin en önemli öğretim yolu olduğuna inandığı için derslerinde en çok bunu kullanır. Ders kitaplarında yer alan konuların öğrenilmesini bekler. Çünkü tek ders kaynağı ders kitabıdır. Bu öğretmenin tarzı otoriter, ben merkezli ve diyalog yerine monolog şeklindedir. Bireyselliğe önem verir. Bireysel farklılıklara dikkat etmez. Geleneksel öğretmenin öğrencileri pasiftir ve onların ilgi ve istekleri göz ardı edilir. Değişmeyen bir veya birkaç geleneksel öğretim tekniklerini kullanır. Geleneksel öğretmen standart ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı biçimlendirici değil özetleyicidir, başarı sıralaması ve derecelendirmedir.

1.10.2. Kapsayıcı Öğretmen

Okullardaki öğrenci profillerinin değişmesi ve sınıfların farklı kültür ve geçmişlerden öğrencilerin bir arada eğitim aldığı heterojen bir yapıya bürünmesi öğretmenin rol ve sorumluluklarını da değiştirmektedir. Günümüzde öğretmen bilgiyi aktaran, otoriter, tekdüze ders işleyen, geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenden daha fazlası

haline gelmiştir. Eğitim programının özünü oluşturan ilerlemecilik felsefesine uygun yapılandırmacı bir anlayışla eğitim-öğretim etkinliklerini planlayan ve uygulayan öğretmen kapsayıcı eğitimde önemli bir paydaş haline gelmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen ve öğretmenin yeterlikleri çok önemli bir konudur. Çünkü öğretmenler bütün öğrencileri kucaklayacak onların farklı ihtiyaçlarını giderme konusunda çaba sarf edecek önemli bir paydaştır. Kapsayıcı eğitimin başarısında anahtar rol öğretmendedir. Kapsayıcı öğretmenin önemli yeterlikleri arasında öğrenci çeşitliliğine saygı duyma, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama, farklılıkları olan öğrencilere karşı olumlu tutumlar geliştirme, mesleki gelişimine önem verme ve başkalarıyla birlikte işbirliği içinde çalışma gelmektedir. Demirkol'a (2022) göre kapsayıcı öğretmenin özellikleri şunlardır: Kapsayıcı öğretmen öğrencilerini iyi tanır. Bu bağlamda öğrencilerin özel gereksinimlerini, eğitimsel, sosyal ve kültürel geçmişleriyle bilişsel farklılıklarını tanımak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersi planlama ve uygulama bakımından önemlidir. Bu nedenle kapsayıcı öğretmen öğretim sürecini, öğrencilerin farklılıklarına uygun bir şekilde planlayandır. Kapsayıcı öğretmen öğrencilerinin farklı gereksinimlerinin farkındadır ve bunlara uygun farklı öğretim yöntemleri kullanır. Öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun olarak farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım gibi çağdaş yaklaşımlarla birlikte ihtiyaca uygun aktif öğretim yöntemlerini tercih eder. Kapsayıcı öğretmen öğrencileri için bir rol model olur. Bu bağlamda tüm öğrencileri kapsayacak, önyargı, ötekileştirme gibi olumsuz tutum ve yargılardan kaçınır ve öğrenmenin hayat boyu devam ettiğini öğrencilerine hissettirir. Kapsayıcı öğretmen öğrencilerine ilave öğrenme imkânı sunan öğretmendir. Özel gereksinimi olan veya farklılığından dolayı öğrenme konusunda zamana ve ilave etkinliklere ihtiyaç duyan öğrenciler için ek öğrenme imkânları sunar. Bu ek öğrenme imkânı formal veya informal olabilir. İdeal öğrenme ortama hazırlama ise kapsayıcı öğretmenin diğer önemli bir özelliğidir. Buna göre kapsayıcı öğretmen öğrenci farklılıklarını göz önüne alarak öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının giderilmesine uygun olacak şekilde öğrenme ortamlarını bir başka ifadeyle okul ve sınıfı fiziksel ve sosyal olarak yeniden düzenler. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun farklı materyalleri sınıfa getirir ve kullanır. Bunun yanında kapsayıcı öğretmen işbirliğine daima hazırdır. İşbirliğinden kasıt nitelikli işbirliğidir. Bu işbirliği sadece öğrenci velileriyle değil, okul idarecileri, diğer öğretmenler, akademisyenler ve ilgili kurum ve kuruluşlarla yapılır (Amaç, 2022). Bu işbirlikleri kapsayıcı eğitimin başarısını bir başka ifadeyle her öğrencinin “başarmasını” sağlamak için anahtar rolündedir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için bu işbirlikleri

hayati öneme sahiptir. Kapsayıcı öğretmenin diğer bir özelliği velilere ve öğrencilere rehberlik hizmetleri sunabilmesidir. Bu bağlamda kapsayıcı öğretmen “sosyal hizmet uzmanı” rolüne bürünmeli, öğrencilerin ve ailelerinin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ilgili kurumlara yönlendirme onlarla iletişime geçme gibi konuyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Kapsayıcı öğretmenin son bir özelliği ise öğretim programının sınama durumları ögesini öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak planlayıp uygulamasıdır. Buna göre kapsayıcı öğretmen yukarıda kapsayıcı değerlendirme kısmında belirtilen ilkelerine göre ölçme ve değerlendirmeyi yapmalı ve öğrencilerin durumlarını belirlemelidir.

Demirkol (2022) kapsayıcı öğretmen yeterliklerini a) tutumlar ve değerler, b) mesleki bilgiler ve c) mesleki beceriler olmak üzere üç alanda incelemiştir. Kapsayıcılık ayrı bir yeterlik olarak değil bu yeterlik alanları içine yerleştirilebilecek özelliklere olarak kabul edilmelidir (Demirkol, 2022). Bu üç alanla ilgili ayrıntılı bilgileri şu şekilde özetlemek mümkündür:

a) Tutum ve değerler: Öğretmenlerin öğrencilerine karşı olumlu tutum sahibi olmaları beklenmektedir. Kapsayıcı öğretmen farklılıkları olan öğrencilerin farklılıklarını “kabul” etmeleri ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmeleri bu öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımları bakımından önemlidir. Benzer şekilde öğrencilerin sınıfa getirdikleri farklı bakış açılarına ve açıklamalarına karşı önyargısız yaklaşma tutum ve değerine sahip olmaları kapsayıcı öğretmenin yeterliklerden birisidir. Süer (2022) de kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin sahip olması gereken önemli değerleri şu şekilde belirtmektedir: eşitlik, sevgi, hoşgörü, adil olma, dürüstlük, yeniliklere açık olma, işbirliğine açık olma, sorumluluk, saygı ve çalışkanlık. Bu değerler kapsayıcı öğretmenin farklılıkları ve özel gereksinimi olan farklı dil, ırk, din vb. özellikleri olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin katılımı için önemlidir.

b) Mesleki bilgi: Öğretmenlerin alanıyla ilgili alan bilgisi ve eğitim-öğretimle ilgili ve özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik mevzuat bilgisinin olması beklenmektedir. Kapsayıcı öğretmen öğrencilerin gelişimi, farklılıkları olan öğrencilerin eğitiminin incelikleri, öğretimi farklılaştırma, öğrencilerinin özel durumlarıyla ilgili mesleki bilgiye sahiptir. Öğrencilerini iyi tanıdığı için onların özel durumlarına uygun öğretimin planlanması ve uygulanması konusunda mesleki bilgiye hizmet içi eğitimler ve diğer hayat boyu öğrenme yoluyla ulaşabilir. Alanıyla ilgili güncel gelişmeleri hem akademik olarak hem de mevzuat bakımından takip eder. Mesleki alan bilgisi bakımından yeterli olmamak öğretmenlerin başarılı olmalarının önündeki engellerden birisidir.

c) Mesleki beceri: Kapsayıcı öğretmen yeterlikleri bakımından mesleki beceri bir başka alandır. Buna göre kapsayıcı öğretmen eğitim-öğretimi planlama, uygulama ve kapsayıcı değerlendirme gibi temel becerilere sahiptir. Bu süreçte öğretimi farklılaştırarak farklılıkları olan öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını sağlama konusunda başarılıdır. Kapsayıcı öğretmen, farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme, onlara karşı ayrımcı ve dışlayıcı tutumları azaltmaya yönelik etkinlikleri planlama ve sınıfını birlikte “öğrenme topluluğu” haline getirme konusunda mesleki becerilere sahip olmalıdır (Amaç, 2022).

Öğretmen yeterlikleri kapsayıcı eğitimin başarısında doğrudan etkili olduğu için öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde olarak bu yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Yılmaz, Uysal, & Koç, 2019).

1.11. KAPSAYICI EĞİTİMLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kapsayıcı eğitim öğrenci farklılıklarının zenginlik olarak görüldüğü, sınıfın etkin bir parçası olduğu ve eğitim-öğretim tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanıp uygulandığı bir anlayış olarak son yıllarda karşımıza çıkmaktadır (Aktekin, 2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları önceki yıllarda özel okullarda, özel yetiştirilmiş öğretmenler ve özel programlar uygulanarak tıbbi model çerçevesinde giderilmeye çalışılmıştır. Ancak insan haklarındaki gelişmeler ve engelliliğe bakıştaki değişimler neticesinde bu öğrencilerin akranlarıyla birlikte normal öğretmenler tarafından normal okullarda eğitim-öğretim alması anlayışı hâkim olmuştur. Eğitim sistemleri içinde özel gereksinimli öğrenciler dışında farklılıkları olan (örneğin mülteci, ana dili öğretim dilinden farklı olan, öğrenme hızı ve stili, hazırbulunuşluğu ve diğer farklılıklara sahip) öğrenciler de bulunduğu için ve yine eğitimde sosyal adalet ve demokrasi anlayışları değiştiği için tüm öğrencilerin bir arada ve farklılıklarına uygun nitelikli eğitim alması anlayışı gelişmeye başlamıştır. Bu anlayış kapsayıcı eğitim olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların incelendiği bu bölümde sistematik bir anlayış benimsenmiş ve çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu bölümde alanyazın taraması önce yurt dışında ve sonra Türkiye’de yapılan araştırmalar şeklinde sunulacaktır. Kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmalar, araştırmacının yayınlanma tarihi ve araştırmacı isimleri bakımından alfabetik sıralamaya göre sunulmuştur.

1.11.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Spratt ve Florian'ın (2015) İskoçya'daki mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptıkları nitel çalışmanın bulgularına göre öğretmenler kapsayıcı pedagojiyi farklı bağlamlarda kullanmaktadırlar. Öğretmenler kapsayıcılık gereği sınıftaki her öğrenciye değer vermekte ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi farklılaştırmaktadırlar.

Abbas, Zafar ve Naz'ın (2016) Pakistan'ın kırsal bölgelerindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre kırsal bölgelerdeki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki farkındalıkları iyi düzeyde değildir. Aynı çalışmanın bulgularına göre 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin özel ve kapsayıcı eğitim hakkındaki farkındalıkları yüksek düzeyde bulunurken 51-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin farkındalık düzeyleri düşük olarak bulunmuştur.

O'Connor, Yasik ve Horner (2016) ABD'nin New York eyaletinde yaptıkları çalışmada karma yöntem kullanmışlar ve 1-8 sınıf arası 58 öğretmenden veri toplamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin özel eğitimle ilgili mevzuat konusundaki bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenler özel eğitimle ilgili temel bilgilerden yoksundurlar ve mevzuatta belirtilen uygulamaya yönelik kurallar hakkında sınırlı bilgiye sahiptirler.

Saloviita ve Schaffus (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili tutumlarını uluslararası karşılaştırmalarda özel eğitim sınıflarına gönderilen öğrenci sayısının son derece yüksek olduğu iki eğitim sistemi olan Finlandiya ve Almanya'da yapmıştır. Nicel çalışmanın bulgularına göre Fin öğretmenler Alman öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahipler ve Alman öğretmenler kapsayıcılığın getirdiği ilave çalışma yükünden endişeliler. Fin öğretmenlerin ulaşabilecekleri desteklerin fazla olması bu farklılığın ortaya çıkmasına neden olabilir.

Gaitas ve Maratins'in (2017) Portekiz'deki sınıf öğretmenleriyle yaptıkları kapsayıcı eğitimde farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle ilgili nicel çalışmanın bulgularına göre öğretmenler etkinlikler ve materyaller, değerlendirme ve sınıf yönetimi alanlarını zor olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenci ihtiyaçlarına göre program öğelerinin uyarlanması öğretmenlerin en çok zorluk çektikleri alan olarak tespit edilmiştir.

Engelbrecht ve Savolainen'in (2018) Güney Afrika ve Finlandiya'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum, öz-yeterlik algıları ve sınıf içi uygulamalarına yönelik yaptıkları

karma araştırmanın sonuçlarına göre kapsayıcı eğitim sürekli ve dinamik bir süreçtir. Ayrıca bulgulara göre Güney Afrikalı öğretmenler olumlu tutumlara sahipler ancak öğretme stratejileri kalabalık sınıflar, kapsayıcılık konusunda yetersiz eğitim ve profesyonel destek konuları tarafından etkilenmektedirler. Bunlar, öğretmenlerin geleneksel tıbbi kapsayıcı eğitim modeline yönelmelerine sebep olmaktadır. Öte yandan Fin öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda daha yaratıcı çözümler üretmektedirler. Fin öğretmenler yüksek düzeyde profesyonel desteğe sahip olmaları buna katkıda bulunmaktadır.

Farooq ve Asim'in (2018) Pakistanlı sınıf öğretmenleriyle yaptıkları nitel çalışmanın amacı işbirlikli öğretim stratejilerini kapsayıcı eğitim bağlamında incelemektir. Deneyimli yedi öğretmenden toplanan verilerin analizi sonucu katılımcılar, işbirlikli öğrenme ortamları oluşturmak için çeşitli teknikler kullanmakta ve kapsayıcı eğitimin başarısı için işbirlikli öğrenme stratejilerinin öğrenci katılım, motivasyon, kendine güven ve akademik ve sosyal becerileri hem özel gereksinimli hem de diğer öğrencilerde artırdığını belirtmektedirler.

Schindler Rangvid'in (2018) Danimarka'da elde edilen ulusal verilerden yola çıkarak yaptığı nicel çalışmanın sonuçlarına göre özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin özellikle matematik ve okuma-yazma testlerindeki akademik başarı ve okula ait hissetme gibi alanlarda farkları bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin okula ait hissetme ve test başarılarındaki puanları daha düşüktür. Araştırmanın önerileri arasında ders etkinliklerine katılım konusunda yapılacak kapsayıcı uygulamalar bu öğrenci grubunun başarılarını artırabilir yer almaktadır.

Aas (2019) Norveç'teki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılıkla ilgili inançlarını ve öğretmen rol ve sorumluluklarıyla ilgili algılarını araştırmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu tutum sahibiyken, öğretmenlerin algılarının kapsayıcılık sürecini zorlayabilecek etken olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu etkenler şu şekildedir: Öğrenci ihtiyaçlarının bireysel problem olarak görülmesi, adaptasyonun bireysel ve zahmetli olarak görülmesi ve öğretmen sorumluluklarının akademik öğrenme ile ilgili olduğuna dair dar bir görüş.

Casserly, Tiernan ve Maguire, (2019) İngiltere'deki birleştirilmiş sınıflı ilkokullardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi desteklemek için öğrencileri gruplamalarıyla ilgili nitel bir çalışma yapmışlardır. Bulgulara göre öğretmenlerin esnek gruplama yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bazı uygulamalarının

kapsayıcı ideallere uygun olmadığı gruplamalarda öğretmenlerin tüm öğrencileri dâhil edecek yöntemler kullanması gerektiği bulunmuştur.

Desombre, Lamotte ve Jury'nin (2019) Fransa'daki 301 sınıf öğretmeni 253 ilköğretim sonrası kademelerdeki öğretmenlerle yaptıkları nicel çalışmada öğretmenlerin özel eğitim öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik daha olumsuz tutumlarının nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özel eğitim öğretmenlerine göre daha olumsuz bir tutum sergiledikleri ve bu öğretmenlerin daha düşük yeterlik duygusuna sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Majoko (2019) tarafından yapılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yeterliklerini araştıran nitel çalışma Zimbabve'de gerçekleştirilmiş. Çalışmanın sonuçlarına göre kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu temel yetkinlikler arasında öğrencileri belirleme ve değerlendirme yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcılık için öğretimin farklılaştırılması, sınıf ve davranış yönetimi ve paydaşlararası işbirliği gibi becerilere sahip olması gerekmektedir.

Morgan (2019) ABD'de yaptığı doktora tez çalışmasında nicel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın amacı, farklı kademelerden öğretmenlerin özel eğitim ve kapsayıcı uygulamalar konusundaki eğitimlerini, özel eğitim yasalarına ilişkin bilgilerini, kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve uygulama öz-yeterliliklerini incelemektir. Kartopu örnekleme tekniğiyle 93 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin özel eğitimle ilgili mevzuatla aşinalığı bir dereceye kadardır. Kapsayıcı eğitimi uygulamada yeterlik konusunda katılımcılar yeterli olduklarını düşünmektedirler. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik tutumları kapsayıcı eğitimi uygulama öz-yeterliliğini anlamlı şekilde yordamaktadır. Bilgi boyutu ve kapsayıcılıkla ilgili eğitim almış olma kapsayıcı uygulama öz-yeterliliğini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Demografik özellikler de tutum ve kapsayıcı eğitimi uygulama öz-yeterliliğini anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Saloviita'nın (2019) Finlandiya'da yaptığı nicel çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını araştırmak için öğretmenlere belirli bir özel eğitim ihtiyacı bulunan bir öğrenciyi sınıflarına dâhil etmeye hazır olup olmadıkları sorulmuştur. 1456 öğretmenin katıldığı çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları olumludur ama bu öğrencileri özel sınıflara yerleştirmenin uygun olmadığı inancı, öğretmenlerin dış destek alma konusundaki inançları, mesleki becerilerine

duydukları güven ve okulla ilgili düşük beklentilerle ilişkilidir. Kısaca öğretmenlerin olumlu tutumları belli grup özel gereksinimli öğrenciler için geçerlidir.

Kefallinou, Symeonidou ve Meijer'in (2020) alanyazın taraması araştırmasının amacı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapsayıcı okullardaki akademik durumları, kapsayıcı eğitimin sosyal etkisi ve etkili kapsayıcı eğitim uygulama stratejileridir. 2015-2020 yılları arasında yayımlanmış meta çalışmaları inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre kapsayıcı eğitim kaliteli eğitim, öğrencilerin başarısını artırma ve uzun dönem sosyal kapsayıcılık açısından önemli bir yaklaşımdır.

Kuyini, Desai ve Sharma'nın (2020) araştırması Ganalı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama konusundaki öz-yeterlik, tutum ve endişelerini belirlemek için yapılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya 134 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Ganalı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda endişeleri bulunmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik tutumları az olumludur ve uygulama konusunda orta düzeyde öz-yeterliğe sahiptirler. Özel eğitim veya yardımcı personel eksikliği, öğretim materyallerin eksikliği, kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin sınırlı olması ve okulun ve sınıfın fiziki yapısının yetersiz olması en fazla belirtilen endişelerdendir.

Lindner ve Schwab'ın (in press) sentez çalışmasının amacı 2008-2018 yılları arasında yayımlanmış çalışmalarda işbirliği, grup çalışması, öğretim uygulamaları, örgütler uygulamalar ve sosyal, duyuşsal ve davranışlar uygulamalarını kapsayıcı sınıf ortamlarında farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını bağlamında araştırmaktır. 17 çalışmanın analiz edildiği çalışmanın bulgularına göre kapsayıcı eğitimin karakteristikleri şunlardır: işbirliği ve birlikte öğretme (yardımcı öğretmen), gruplama, program öğelerinde (değerlendirme, içerik, kapsam, öğretim), öğrenme ortamında, materyalde değişiklikler yapma, bireysel motivasyon, geri bildirim ve paydaş desteği.

Morse (2020) yaptığı doktora tez çalışmasında ABD'li öğretmenlerin engeli olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında okul öncesi ve ilkökula dâhil edilmesinin önündeki engellerle ilgili algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda karşılaştıkları engeller/sorunlar şunlardır: İletişim sorunu, özel eğitimle ilgili eğitim eksiklikleri, veli desteğinin olmaması. Bu engelleri/sorunları aşmak için okul yönetiminin desteği, olumlu öğretmen tutumları ve profesyonellerle işbirlikleri önemli olarak görülmektedir.

Nagase ve diğerlerinin (2020) nicel yöntem çalışmasında Japonya'daki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve yeterliklerini araştırılmıştır. 158 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmanın bulgularına göre öğretmenler duygusal sıkıntılar yaşamakta ve bu kapsayıcı sınıf yönetimi tutumları ve yeterlikleriyle bağlantılıdır. Özet olarak sınıf yönetiminde yüksek yeterliğe sahip öğretmenler kapsayıcı eğitim verme konusunda olumlu tutumlara sahiptir.

Nilsen'in (2020) Norveçli öğretmenlerle yaptığı nitel çalışmanın bulgularına göre genel ve özel eğitim öğretmenleriyle sınırlı düzeyde işbirliği yapılmaktadır. Öğretmenler, farklı gruplardan öğrencilerle çalışma durumlarının zor olduğunu ve bu nedenle ek desteğe ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler. Destek eksikliğinin, ek desteğe ihtiyaç duyan çocuklara yeterli zaman ayıramama ve onlarla yeterince ilgilenememe durumlarına neden olmaktadır.

Saloviita'nın (2020a) Finlandiya'daki okullarda gerçekleştirdiği nicel çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemektir. 1041 sınıf, 755 branş ve 445 özel eğitim öğretmenin katıldığı araştırmanın bulgularına göre öğretmen tutumları farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçek puanları orta düzeyde iken branş öğretmenlerinin puanları orta düzeyin altında kalmaktadır. Kadın öğretmenlerin tutumları erkek öğretmenlerin tutumlarından daha olumludur. Genç öğretmenler kıdemli öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahiptir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin tutumları diğerlerine göre daha olumludur. Sınıfında özel gereksinimli öğrenciyle birlikte öğretmen yardımcısı bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sınıf mevcudunun tutumlara etkisi bulunmamıştır. Çalışmanın bir başka bulgusuna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinin aksine kapsayıcı eğitimde kendi öğretim becerilerine ve özel eğitim öğretmenlerine güvenmektedirler.

Saloviita'nın (2020b) Finlandiya'da yaptığı diğer bir nicel çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmaya 824 sınıf, 575 branş ve 365 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %20'si kapsayıcı eğitimin yoğun bir şekilde karşısında yer alırken, yaklaşık %8'i ise yoğun bir şekilde kapsayıcı eğitimi savunmaktadır.

van Steen ve Wilson (2020) yaptıkları meta analiz araştırmasında 64 çalışmayı incelemiştir. Araştırmanın amacı kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen adayları ve

öğretmenlerin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler genel olarak olumlu tutum sahibiyken, öğretmen adayları daha olumlu tutumlara sahiptir. Araştırmanın başka bir sonucu da kültürel ve demografik faktörlerin tutumların derecesini etkilediği ve bazı ülkeler için öğretmenlere yönelik uygulamaların yapılması gerektiğinin ortaya çıkmasıdır. Ayrıca erkek öğretmenlerin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu ve belirli engellilik türleriyle ilgili tutumları araştıran çalışmalarda daha fazla olumlu tutum tespit edilmiştir.

Woodcock (2020) İngiltere’de yaptığı nicel çalışmada 154 sınıf ve 122 ortaokul öğretmeninden veri toplamıştır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve belirli öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik inançlarını belirlemektir. Araştırmanın sonuçları kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere eğitim vermenin etkili bir yolu olduğunu düşünen öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz inançlara sahip meslektaşlarına göre daha olumlu geri dönüşler verdiği, daha az yılgınlık hissettikleri ve düşük başarı beklentisinin daha az olduğunu göstermektedir.

Wilson ve diğerlerinin (2020) çalışmalarında İskoçya’da, zihinsel engeli olan öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını araştırmışlar. Bulgulara göre, okul ortamı ve deneyim öğretmenlerin öz-yeterliklerini tahmin etmede önemli bir etkidir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleri, okul iklimine ilişkin algıları ve kapsayıcı davranışlara arasında bir arabulucu rolü üstlenmektedir.

Dell’Anna Pellegrini ve Ianes (2021) yaptıkları sistematik derleme çalışmasında kapsayıcı sınıflardaki özel gereksinimi olmayan öğrencilerin deneyimlerini ve öğrenmelerini incelemişlerdir. 37 nitel ve nicel çalışmanın analiz edildiği çalışmanın bulgularına göre bu öğrenci grubu önceden engeli olanlarla teması olanların ve özel gereksinimi olan kız öğrencilere karşı olumlu tutumlara sahiptir. Ayrıca kendi öğrenmeleriyle ilgili endişeleri bulunmaktadır. Akademik ve bilişsel olmayan sonuçlarıyla ilgili bulgular çelişkilidir.

Finkelstein, Sharma ve Furlonger (2021) sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının gözlenmesine yönelik çalışmaları sistematik olarak incelemişlerdir. 2000-2017 yılları arasında yayımlanmış makaleler incelenmiştir. Çalışmanın amacı sınıf içi gözlemlere dayalı yapılan araştırmalarda öğretmen uygulamalarının nitelikli kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğunu belirlemektir. Araştırmasının sonuçlarına göre ortaya çıkan temalar şunlardır: işbirliği ve takım çalışması, öğrenci gelişmesini/ilerlemesini belirleme, öğretim desteği, kurumsal uygulamalar, sosyal/duyuşsal/davranışsal destek.

Goldan, Hoffmann ve Schwab (2021) yaptıkları araştırmanın amacı öğrencilerin kaynak algısını değerlendirmektir. 5-9. sınıftaki okuyan 701 öğrenciden (94'ü özel gereksinimli ve 161'inin ana dili Almanca dışındaki diller) toplanan nicel verilerin analizinin bulgularına göre sosyal kapsayıcılık, okul iyi oluş ve akademik öz-benlik bakımından ölçeklerden yüksek puan almışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kaynaklara ilişkin algılarının okudukları okuldaki iyi oluş, akademik benlik kavramlarının ve sosyal kapsayıcılığın önemli bir yordayıcısıdır.

Jothinathan, Lim ve Wong (2021) Malezya'da yaptıkları karma desenli araştırmada özel ve uluslararası sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki tutumlarıyla öz-yeterlik, tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 28 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmada çevrimiçi anket ve görüşme teknikleriyle veri toplanmıştır. Sonuçlara göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum öz-yeterlik ve tekno-pedagojik alan bilgisiyle pozitif bir ilişkiye sahiptir. Yüksek düzeyde öz-yeterlik ve yüksek tekno-pedagojik alan bilgisi düşük tükenmişlik ile ilişkilidir. Nitel bulgulara göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin derslere katılımı konusunda ilave çaba içine girmişler ve bu süreçte öğrencilerini daha iyi tanıma ve ebeveynleriyle işbirliğini geliştirmişlerdir.

Katz, Sokal ve Wu (2021) Kanada'da yaptıkları deneysel-kontrol gruplu nicel araştırmada öğrenmede evrensel tasarımın kapsayıcı sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesinden 12. sınıfa kadar İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenciler ve yerli öğrenciler de dâhil olmak üzere 684 öğrenci (511 deney ve 173 kontrol grubu) ve 22 okuldan (16 ilköğretim ve 6 lise) 51 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki grup arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre evrensel tasarım ilkelerine göre öğretimin yapıldığı kapsayıcı sınıflardaki farklılıkları olan olmayan tüm öğrenciler akademik olarak gelişim göstermişlerdir.

Kotte (2021) yaptığı karma çalışmada, İsveç'te 1-9. sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı öğrenme önkoşulları hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kapsayıcılık hakkında olumlu tutumlara sahipler ancak bunu uygulamanın zorlu bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, bir öğrencinin ihtiyaç ve ilgileriyle bütün sınıftaki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını bir bütün

olarak karşılama konusunda ikilem yaşamaktadırlar. Öğretmenler kapsayıcılık için meslektaş işbirliğinin önemli olduğunu belirtmektedirler.

Lacruz-Pérez, Sanz-Cervera ve Tárraga-Mínguez'ın (2021) çalışmasında 2010-2019 yılları arasında İspanya'da yayımlanmış kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarıyla ilgili çalışmalar analiz edilmiştir. PsycInfor; ERIC, Dialnet Plus ve Google Akademik veri tabanlarından kriterlere uygun olarak seçilen 34 çalışma veri olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre İspanyol öğretmenler eğitimsel kapsayıcılığa yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahiptir. Öğretmenlerin tutumları kapsayıcılık konularında eğitim alma ve özel gereksinimli öğrencilerle temas kurup kurmama değişkenlerinden etkilenmektedir.

Maeda, Hashimoto ve Sato'nun (2021) araştırması 166 sınıf ve 104 ortaokul ve lise öğretmenleriyle Japonya'da gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın amacı Japon öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve algılarının nicel olarak değerlendirilmesi, meslektaş ortamının ve yardım arama tercihinin bu algılar üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar kapsayıcı eğitimin arzu edilir ancak uygulanabilir olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilgili algılarının mesleki ortamlarının işbirliğine uygunluğuyla orantılı olduğu tespit edilmiştir.

Moriña ve Orozco'nun (2021) İspanya'daki sınıf öğretmenleriyle yaptıkları nitel çalışmanın bulgularına göre kapsayıcı pedagojiyi uygulayan öğretmenlerin çeşitliliğin zenginlik olduğuna inandıkları, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları kullandıkları, öğrenmenin duyuşsal ve duygusal yönlerini dikkate aldıkları ve aktif yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir.

Vetoniemi ve Kärnä (2021) Finlandiya'daki özel gereksinimli öğrencilerin okullarındaki sosyal katılımlarını incelemiştir. Dört ilkokul öğrencisinin katıldığı nitel çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin deneyimleri genellikle olumsuzdur. Sonuç olarak öğrenme ortamları tüm öğrencileri kapsayacak ve sosyal katılımı artıracak şekilde geliştirilmelidir.

Zainalabidin ve Ma'rof (2021) çalışmalarında Malezya'daki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına hazırbulunuşluklarını tutumlar ve öz-yeterlik bakımından incelemiştir. Nicel çalışmaya 367 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin orta düzeyde hazırbulunuşluk, tutum ve öz-yeterliğe sahip oldukları

tespit edilmiştir. Tutumlar ile hazırbulunuşluk arasında ve öz-yeterlik ile hazırbulunuşluk arasında önemli derecede pozitif ilişkiler olduğu ve bu ilişkilerin yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Alzyoudi, Al Nuaimi ve Almazroui'nin (2021) Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki öğretmenlerle yaptıkları nicel çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesidir. 310 öğretmenle yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Ancak kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Özel eğitim ve kapsayıcılıkla ilgili bilgi, beceri ve eğitime sahip öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu da tespit edilmiştir.

Sigstad, Buli-Holmberg ve Morken'nin (2022) Norveç'teki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili yaptıkları nitel çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin uygulamaları öğretimi organize etme, topluma aidiyet duygusu oluşturma, sosyal yetkinlikleri geliştirme ve akademik başarıyı kolaylaştırmaya odaklanmaktadır. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştırma konusu öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarda yaşadıkları önemli zorluklardan birisidir.

Barnová, Kožuchová, Krásna ve Osad'an (2022) Slovakya'da gerçekleştirdikleri nitel çalışmanın amacı Slovak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmaya çoğunluğu kadın öğretmenler olmak üzere 257 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre deneyimli (47 yaş ve üzeri) ve genç öğretmenlerin (23-47 yaş) kapsayıcı eğitim tutumları arasında anlamlı fark yoktur. Ancak deneyimli öğretmenler kapsayıcı eğitim için kendilerini hazır hissetmemektedirler. Katılımcılara göre eğitim programının öğrencilere göre düzenlendiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceğine ve kapsayıcı eğitimin her öğrencinin gelişimine katkıda bulunabileceğine inanmaktadırlar. Bu aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerini artırabilir.

Brown (2022) doktora tez çalışmasını nitel olgu bilim desende gerçekleştirmiştir. ABD'nin Virginia eyaletindeki kırsal bir ortaokulda yapılan çalışmanın amacı engeli olan öğrencilerin kapsayıcı bir sınıftaki deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya 10-14 yaş aralığında 5-8. sınıflarda eğitim gören 13 özel gereksinimli (öğrenme güçlü, konuşma güçlüğü ve diğer sağlık problemi olan) öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar öğretmenlerinin olumlu tutumları nedeniyle sınıfa kabul hissi yaşadıklarını ve

akademik başarıya eriştiklerini düşünmektedirler. Araştırmanın bulguları sosyal kabul ve akademik gelişim için öğretmen tutumlarının önemli olduğunu teyit etmektedir.

Domagała-Zyśk ve Knopik'in (2022) Polonya'da 71 sınıf öğretmeniyle yaptıkları nicel çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ortalama düzeyde olumlu tutuma sahip ve bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. İlkokulun önceki sınıflarında anlamlı derecede olumlu tutumun nedeni olarak bu öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmeleri ve mesleki gelişime katılımlarının daha fazla olması gösterilmektedir.

Domingo-Martos, Domingo-Segovia ve Pérez-García (2022) yaptıkları nitel alanyazın taramasında kapsayıcılık açısından okul ortamlarındaki dışlamayı eleştirel ve sosyal adalet bakış açılarıyla araştırmışlardır. 79 çalışmanın incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre çeşitlilik ve sosyal adalet açısından kapsayıcılığı yeniden düşünmek, dışlama ve kapsayıcılıkta sosyo-kültürel faktörler bakımından engellerin varlığı, mesleki değerler ve desteklerle ilgili konular ön plana çıkmaktadır.

Espinoza (2022) yaptığı doktora tez çalışmasında nicel yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın amacı sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamaları, işbirliği ve davranış yönetimiyle ilgili öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve karşılaştırmaktır. Kaliforniya'da gerçekleştirilen çalışmaya ilkokullarda çalışan 165 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 80'i sınıf 85'i özel eğitim öğretmeni ve 142'si kadındır. Çalışmanın bulgularına göre kapsayıcı eğitim uygulamalarında ve davranış yönetiminde öz-yeterlik bağlamında öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak işbirliğinde katılımcılar arasında öz-yeterlik bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik öz-yeterlikleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda ve Fernández-Cerero'nun (2022) karma desendeki araştırması İspanya'daki sınıf öğretmenleri, yönetici ve teknoloji sorumlularıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kapsayıcı eğitimde yardımcı teknolojilerin önemine rağmen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim verirken yardımcı teknolojilerinin kullanımı konusunda eğitimin yetersiz ve deneyimleri eksiktir.

Greenidge'nin (2022) ABD'de yaptığı nitel doktora tezi araştırmasına sınıf ve özel eğitim öğretmeni olarak 10 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bulgularına

göre öğretmenler kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrencilere eğitim verme konusunda hazır olmadıklarına inanmaktadırlar.

Gyamfi ve Yeboah (2022) çalışmalarında Ganalı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hazırbulunuşluklarını araştırmışlardır. Nicel çalışmaya 120 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitime hazır olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretim yöntemlerini değiştirdikleri ve böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına daha kolay cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin materyal sorunları ve özel gereksinimli öğrencilerle diğer öğrencileri birlikte eğitmek konusunda gerilim yaşadıkları belirlenmiştir.

Hernández-Torrano, Somerton ve Helmer'in (2022) yaptığı ve Salamanca bildirisiinden günümüze (1994-2019 yılları arasında) kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan 7084 çalışmanın sentezlendiği çalışmanın bulguları şu şekildedir: a. Kapsayıcı eğitime yönelik ilgi artmaktadır. b) Kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmalar küresel bir konudur ancak çoğunluk küçük bir araştırmacı grubu ve belli ülkelerde (ABD, İngiltere vb.) yoğunlaşmaktadır. c) Kayda değer şekilde araştırmacılar ve ülkeler arası işbirlikleri mevcuttur. d) Dört düşünce okulu (Araştırmacılar ve odaklanılan konular) kapsayıcı eğitim araştırmalarının teorik alt yapısını oluşturmaktadır. e) Son çeyrek yüzyılda dört tema ön plana çıkmıştır: Yükseköğretim ortamlarında kapsayıcı eğitim, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim tutumları, dâhil etme/içerme için öğretim ve kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve kapsayıcı eğitim ilke ve uygulamaları.

Khazanchi (2022) doktora tez çalışması için nicel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın amacı kapsayıcı eğitim bağlamında kaygı ve cinsiyet, yaş, eğitim ve kıdemin öz-yeterlik düzeyini yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Gürcistan'daki 123 okul öncesinden lise kademesine kadar öğretmenin (15 ilkokul, 38 ortaokul, 70 lise öğretmeni) katıldığı çalışmanın bulgularına göre demografik değişkenlere göre anlamlı olmayan yordayıcı bir ilişki tespit edilmiştir. Endişe ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ters ilişki vardır. Buna göre düşük endişeye sahip öğretmenlerin kapsayıcı uygulama öz-yeterlikleri daha yüksektir.

Kras Keenan (2022) yaptığı doktora tezinde amaç Massachusetts eyaletindeki kapsayıcı uygulamalara sahip sınıf öğretmenlerini olumlu yönde etkileyen faktörleri keşfetmektir. Çalışmada nitel yöntemler kullanılmış ve amaçlı örnekleme seçilmiş 13 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kapsayıcı eğitim

uygulamalarında okula bağlı kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörler, öğretmene bağlı işbirliği, isteklilik gibi faktörler öne çıkmıştır.

LaVerne Traylor'ın (2022) ABD'nin Louisiana eyaletinde yaptığı karma yöntem doktora tez çalışmasında kapsayıcılık ve kapsayıcı uygulamalar hakkında paydaşların algıları araştırılmıştır. Araştırmada yöneticiler, öğretmenler, politika yapılar, savunucular, ebeveynler ve eyaletteki okullardan mezun öğrencilere anket uygulanmıştır. Katılımcı sayısı 197 olup bunların 87'si öğretmendir. Diğer katılımcılar yedek öğretmenler, rehberlik ve özel eğitim gibi eğitimdeki diğer profesyonellerdir. Çalışmanın bulgularına göre birbirleriyle ilişkili üç tema ortaya çıkmıştır: İletişim, tutumlar ve beklentiler. Araştırmanın sonuçlarına göre kapsayıcı eğitimin talepkâr olduğu ve özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarının giderilmesinin kolay olmadığı doğrulanmıştır.

Leedahl (2022) ABD'deki yüksek lisans tezinde ilkokul düzeyinde yapılmış nitel, nicel ve karma araştırmaları kapsayıcı eğitimin önemi bağlamında incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi önemlidir. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullarda öğrencilerin birbirlerini kabullenmekte ve derse daha fazla katılım göstermektedirler.

Liu ve Huang (2022) Tayvan'da yaptıkları araştırmada nitel yöntemler kullanmış ve Tayvan'daki dört ilkokuldaki kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki deneyimleri anlamak amaçlanmıştır. Veriler kapsayıcı eğitimin uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda sınıf içi gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre kapsayıcı bir ortamın sınıf içi öğretmen ve öğrenciler arasındaki sözlü etkileşime elverişli olduğu, eğitim programı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, kaynaklar ve destekler konusuna ağırlık verildiği bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre kapsayıcı eğitim tüm öğrenciler için eğitimsel ve sosyal olarak avantaj oluşturmaktadır.

María ve Saorín'nin (2022) İspanyol sınıf öğretmenleriyle yaptıkları nicel çalışmanın amacı öğretmenlerin düşük performans gösteren öğrencilere yönelik algılarını tespit etmektir. 410 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yasal mevzuat konusunda bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin düşük performans gösteren öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nkoma (2022) yaptığı araştırmada Zimbabwe'deki kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan ilkokullardaki öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını karşılaştırmıştır.

Nicel araştırmanın ön-testine 84'ü deneysel ve 84'ü kontrol grubunda olmak üzere 168 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin başarı ortalamaları da eşit olarak dağıtılmıştır. Son-test sonuçlarına göre kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan sınıflardaki öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki fark anlamlı olarak tespit edilmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark da anlamlı değildir.

Radojlovic ve diğerlerinin (2022) Sırbistanlı sınıf öğretmenleriyle yaptıkları nicel çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Belgrat'taki üç farklı ilkokulda 64 öğretmenle yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin üçte biri kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için faydalı olduğunu ve okul koşullarının kapsayıcılık için uygun olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların dörtte biri ise kapsayıcı eğitimin güzel bir şey olmadığını düşünmektedir. Cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenine göre herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Savolainen ve diğerlerinin (2022) Finlandiyalı 1326 öğretmen yaptıkları boylamsal araştırmanın amacı öğretmen tutumlarıyla öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterlikleri artmasıyla birlikte kapsayıcı eğitim tutumları da artmaktadır.

Sowiyah ve Perdana (2022) Endonezya'daki ilk ve ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları nicel çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını belirlemektir. 157 öğretmenin katıldığı nicel araştırmanın bulgularına göre Endonezyalı öğretmenler demografik değişkenlerden bağımsız olmak üzere kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algılara sahiptir. Ancak personel, eğitim ve işbirlikleri konusunda desteklerin eksikliği sorun oluşturmaktadır.

Szumski, Smogorzewska ve Grygiel'in (2022) nicel yöntemli araştırmasının amacı Polonya'daki üç farklı eğitim ortamındaki öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmaktır. Çalışmaya 1552 engeli olmayan öğrenci katılmıştır. Üç eğitim ortamından birincisi özel gereksinimli öğrencinin olmadığı normal sınıf, ikincisi üç-beş özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu ve özel eğitim öğretmeniyle birlikte sınıf öğretmenin de öğretim yaptığı kapsayıcı sınıf ve üçüncüsü bir-iki özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu ve özel eğitim öğretmenin olmadığı kapsayıcı sınıf. Çalışma 8 ay arayla üç defa boylamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin dil ve matematik derslerindeki akademik başarılarında üç sınıfta da benzer gelişme olmuştur. Buna göre üç farklı sınıftaki öğrencilerin başarıları arasında fark bulunmamaktadır.

Triviño-Amigo ve diğerleri (2022) yaptıkları nicel araştırmada okul öncesinden ortaokula kadar çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazırbulunuşluk düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. İspanya’da gerçekleştirilen çalışmaya 1275 öğretmen katılmış ve önceki ve hâlen devam etmekte olan mesleki eğitimleriyle ilgili anketi yanıtlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların dörtte birinden fazlası kültürel çeşitliliğin getirdiği zorluklar için kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yaş ve kıdemi arttıkça kapsayıcı eğitim için algılanan hazırbulunuşluk düzeyi azalmaktadır.

Valle-Flórez, de Caso Fuertes, Baelo ve Marcos-Santiago’nun (2022) İspanya’da yaptıkları karma desenli araştırmanın amacı zorunlu eğitimde kapsayıcı eğitim kültürünü tanımlama ve analiz etmektir. Çalışmaya 1745 okul öncesi ve sınıf 838 diğer kademelerdeki öğretmenler katılmıştır. Araştırma kapsayıcı değerler, eğitim faaliyetlerine katılım ve özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hakkındaki öğretmen algılarına odaklanmıştır. Araştırma bulgularına göre kapsayıcılıkla ilgili algılarda öğretmenlerin eğitim kademesi, yaş, öğrenci özellikleri ve öğretmenlerin aldıkları eğitim bakımından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı değerler konusunda yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin katılımı ile ilgili maddelerinde ise düşük olarak bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitimle ilgili olarak öğretmenler orta derecede algıya sahiptir. Çalışmanın sonuçları mevzuat ile uygulama arasında fark olduğunu, kapsayıcı eğitimin gelişimini ve uygulamasını insan ve zaman gibi kaynak yetersizliği ve yönetici desteğinin yetersizliği gibi konular olumsuz etkilemektedir.

Wiedebusch, Maykus, Gausmann ve Franek (2022) yaptıkları çalışmada uzmanlar arası işbirliği konusunu çalışmıştır. Nicel çalışmaya Almanya’daki 38 ilkokuldan 251 personelden günlük eğitimle ilgili işlerinde işbirliğinin mevcut ve arzu edilen düzeyle ilgili ve yöneticilerinden gördükleri desteklerle ilgili değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikleri yüksek düzeydedir ve bu işbirlikleri farklı boyutlarda kullanılmaktadır. İstenilen işbirliği düzeyi okul personelinde sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ölçüde tespit edilmiştir. Genel olarak okul destek birimi orta ve olumlu düzeyde algılanmaktadır.

Woodcock, Sharma, Subban ve Hitches (2022) Avustralya’daki sınıf öğretmenleriyle nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen öz-yeterliği ile kapsayıcı eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Büyük bir projenin nitel kısmının sunulduğu

çalışmada projenin nicel kısmındaki ölçek puanlarına göre katılımcılar belirlenmiştir. Buna göre 21 yüksek öz-yeterliği olan ve 20 düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler kapsayıcı eğitim hakkında benzer kavramsal anlayışa sahiptir. Ancak öğretim uygulamaları farklılık göstermektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler uygulamalarında öğrenci başarısı, erişilebilirlik ve sınıf için güven oluşturmaya odaklanırken düşük yeterliğe sahip öğretmenler davranış yönetimine ve öğrenciler arasındaki farklılıkları izlemeye odaklanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin tanımıyla ilgili bilgilendirmenin uygulamaya sınırlı etkisi olabileceği sonucuna ulaşılan araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğretmenlerin daha fazla desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu desteğin sağlanması öğretmenlerin yeterliklerini artırabilir ve teşvik edebilir.

Wray ve diğerlerinin (2022) yaptıkları sistematik alanyazın taramasının amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki öz-yeterliklerini etkileyen faktörleri incelemektir. 71 bilimsel çalışma analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre deneyim ve bağlam öz-yeterliği etkilemekte ve kapsayıcı eğitimle ilgili politikalar hakkında bilgi sahibi olmak öz-yeterlik inancını artırmaktadır. Ayrıca kapsayıcı sınıflarda öğretime duyulan güven, öğretmen eğitim programlarında alınan eğitim, mesleki öğrenme ve engeli olan kişilerle olan temas öz-yeterliği etkilemektedir. Araştırma sonucuna göre kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlilik inançları öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Xie, Zhang ve Deng (in press) Çin'in Pekin kentinde yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz-yeterlikleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaya 534 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaş, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi, alınan eğitim öğretmenin öz-yeterliğini etkilemekte ancak iş motivasyonu üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Yada, Leskinen, Savolainen ve Schwab (2022) öğretmenlerin tutumları ve kapsayıcı öz-yeterlilikleriyle ilgili ilişkiyi araştıran meta analiz çalışması yapmışlardır. 1994-2018 yılları arasında yayımlanan 41 makale incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen tutumlarıyla kapsayıcı öz-yeterlilik arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki saptanmıştır. İlişki, bir şekilde zaman, kültür ve cinsiyetten bağımsız olmak üzere küresel olarak tespit edilmiştir.

Orozco ve Moriña (2023) İspanya'daki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı pedagoji uygulamalarıyla ilgili görüşlerini nitel yöntemlerle araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, öğrenci çeşitliliğine değer veren hümanist bir yaklaşım sergiledikleri ve tüm öğrencilerin sınıflarında bulunmalarından, başarılarından ve öğrenmelerinden hoşnut oldukları ve bu konuda sorumluluk hissettikleri ortaya çıkmıştır.

McGarrigle, Beamish ve Hay'in (2023) Avustralyalı 48 sınıf öğretmeniyle yaptıkları karma desenli çalışmanın bulgularına göre öğretmenler kapsayıcı eğitime olumlu yaklaşmakta, kapsayıcı uygulamalar konusunda kendilerine güvenmektedirler. Velilerin okul etkinliklerine dâhil etme ve paydaşları kapsayıcı mevzuat hakkında bilgilendirme konularında ise yüksek düzeyde kararsızlık gösterdikleri bulunmuştur.

1.11.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Melekoğlu'nun (2014) yaptığı araştırmaya 54 öğretmen ve hafif düzey zihinsel engeli olan öğrenci katılmıştır. Gözlem ve anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucu katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu öğrencilerin özel eğitim ortamlarında eğitim alması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre bu öğrenciler için BEP hazırlanmasına rağmen büyük çoğunluğunun bireysel farklılığına uygun eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Güner Yıldız'ın (2015) yaptığı karma araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf davranışları ve özel gereksinimli öğrencilerin akademik bağlılık, görev dışı ve problem davranışlarının incelenmesidir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yapılan araştırmaya zihinsel yetersizlik tanısı konmuş öğrencisi olan 54 sınıf öğretmeni (11'i ikinci, 10'u üçüncü, 15'i dördüncü ve 18'i beşinci sınıf) katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre zihinsel engeli bulunan öğrencilerden yarısından fazlası akademik bağlılık, üçte birinden biraz fazlası görev dışı davranış ve yaklaşık yüzde 7'si problem davranış göstermiştir. Öğretmenlerin bu öğrencilerle akademik iletişim kurması yapılan gözlem süresinin yaklaşık yüzde 8'ini oluşturmuştur. Sonuçlara göre öğrencilerin davranışları ve öğretmen iletişimi öğretim programındaki düzenlemelere göre önemli ölçüde değişmektedir.

Sucuoğlu, Akalın ve Sazak Pınar'ın (2015) araştırmasının amacı kapsayıcı sınıflardaki öğretimsel değişkenleri ve öğrenci davranışlarındaki değişiklikleri belirlemektir. Çalışmaya 6-12 yaş arası hafif düzeyde engeli olan 44 öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrenciler en çok akademik yanıt vermeme davranışı ile görev

yönetimi yapmama ve tamamlayıcı yanıt vermeme davranışlarını sergilemişlerdir. Öğretmenlerin en çok dikkat çekme ve dersle ilgili akademik konuşma davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma davranışları matematik dersinde artarken, derslerin tartışma bölümlerinde azalmıştır.

Bayar ve Üstün (2017) yaptıkları nicel araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutum ve kaygılarını incelemiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Amasya’da yapılan çalışmaya 502 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin tutum ve kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ve deneyimleri arttıkça kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve kaygıları azalmaktadır.

Esmer ve diğerleri (2017) yaptıkları nitel çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimlerini incelemektir. 10 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenler ve paydaşlar (aileler, okul idarecileri, kurumlar vb.) işbirliği arzu edilen seviyede değildir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki olmak üzere çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin akademik olarak gelişme gösterdikleri ve kişisel gelişimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Özokçu (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıyla kapsayıcı eğitim yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Nicel araştırma Türkiye’nin farklı şehirlerindeki okul öncesi, sınıf, branş ve özel eğitim öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen öz-yeterliği ile kapsayıcı eğitim yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki kadın öğretmenlerde, kıdemli öğretmenlerde, özel eğitim dersini almış öğretmenlerde ve özel gereksinimi olan öğrencilerle deneyimi olan öğretmenlerde daha yüksektir. Araştırmanı başka bir bulgusuna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yeterliği arttıkça öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimiyle ilgili öz-yeterlikleri de artmaktadır.

Sakız’ın (2017) yaptığı nitel çalışmanın amacı engeli olan öğrenciler için hazırlanmış okul temelli kapsayıcı bir eğitim programının sonuçlarını analiz etmektir. Araştırmaya dört farklı kapsayıcı okulda 50 orta düzey engeli olan öğrenci katılmıştır. Program iki okulda uygulanmış diğer iki okul ise karşılaştırma grubu olarak değerlendirilmiştir. Rehberlik uzmanları, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve öğrenci velileri çalışmaya dâhil olmuştur. Araştırmada öğrenci katılımı ve başarısının yanında duygusal gelişim ve okul ikliminde olumlu değişimler gibi bulgular edinilmiştir. Bununla birlikte veli

ve öğretmenler öğrencilerin gelişiminden ve okulun öğrenci öğrenmelerini teşvik etme girişimlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Sazak Pınar ve Güner Yıldız (2017) yaptıkları nicel araştırmada 2-4. sınıfları okutan 72 sınıf öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı sınıflarda sergiledikleri problem davranışların öğretmenlerin gözünden tespit edilmesidir. Araştırmanın bulgularına göre özel gereksinimli öğrencilerin en çok sınıf arkadaşlarıyla konuşmaları, kalem, kitap, silgi, para, anahtar gibi araçlarla oynamaları, sınıf arkadaşlarını gözlemlemeleri ve izinsiz soru sormaları gibi problem davranışlar sergilemektedir. Öğretmenleri bu davranışların önüne geçmek için sözel olarak uyardıkları tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı ve Duran'ın (2017) Denizli merkez ilçedeki ilkokullarda yaptığı nitel araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırmaya 2-4. sınıf 51 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların yaklaşık yarısı sınıf içi etkinlikleri yaparken sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Katılımcılara göre kaynaştırma öğrencileri nedeniyle etkinlikler yavaş yapılmakta ve bu öğrenciler öğrendiklerini unuttukları için sık tekrar yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu öğrenci grubu kurallara uyum sorunu yaşamakta ve kendilerini yeterince ifade etmekte sorun yaşamaktadırlar. Bununla birlikte bu öğrenciler ders işlenirken ders dışı şeylerle meşgul olmaktadır. Ayrıca kapsayıcı sınıf öğretmenlerin daha fazla güç sarf ettikleri için yorulmalarına neden olmakta ve BEP için zaman sıkıntısı yaşamaktadırlar. Çalışmanı bulgularına göre katılımcılar kapsayıcı eğitim ortamında özel gereksinimi olmayan öğrencilerin davranışlarının olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Özellikle iletişim sorunu yaşayan öğrencilerle özel ilgilenmek diğer öğrencilerin kıskanmasına yol açabilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerle alay edilmesi, küçümsenmeleri ve acıma hisleriyle yaklaşılmasına gibi sorunlar da rapor edilmiştir. Akran ilişkileri bakımından bazı öğrencilerin özel gereksinimi olan öğrencilere sınıf ve sınıf dışı durumlarda yardım ettikleri onları tehlikelere karşı korumaya çalıştıkları da araştırmanın bulguları arasındadır. Katılımcı öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle iletişim eksikliği olduğunu ve diğer velilerin bu öğrenci grubunun çocuklarıyla aynı ortamda eğitim almasından rahatsız olduklarını belirtmekte ve akademik başarılarının etkilendiğini ifade etmektedirler.

Yavuz'un (2017) yaptığı nicel araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterlik algılarını incelemiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim

yılında Edirne’de yaptıkları araştırmaya 142 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyete ve yaşa göre yeterlik düzeyi farklılaşmamaktadır ancak mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek seviyededir.

Acar ve Hiğde (2018) araştırmasında matematikle ilgili konuları öğrenmede güçlük çeken bir öğrencinin deneyimlerini araştırmıştır. Görüşme ve gözlemler yoluyla elde edilen bulgular ışığında katılımcı öğrencinin arkadaşlarıyla birlikte matematik becerilerinin arttığı, bu öğrencinin sınıf iklimi olumsuz bir etkisinin olmadığı ve sınıf yönetimi bağlamında zorluk yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Özokçu ve Yıldırım (2018) yaptıkları nitel çalışmada kapsayıcı sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin korkularını belirlemeye çalışmışlardır. Malatya’daki 12 farklı okuldaki (6’sı ilkokul ve 6’sı ortaokul) 36 sınıftan 69 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin hayvanlardan, manevi çağrışımlardan, otorite figürlerden, akranları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmelerinden, zarar görmekten, ölüm ve yakınlarını kaybetmekten, şiddete maruz kalmaktan ve doğa ve doğayla ilgili olgulardan korktukları belirlenmiştir.

Duyul’un (2019) Türkiye’de yaptığı yüksek lisans tezinde nitel yöntem kullanmıştır. Ankara Altındağ’daki bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilen çalışmanın amacı paydaşların eğitim-öğretim sürecine hazırbulunuşluk düzey ve bu süreçteki ihtiyaçları araştırtılmıştır. Bir okul müdürü, dokuz öğretmen, bir rehberlik öğretmeni ve dört veliden görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın öğretmen katılımcıları görüşleri bağlamında bulgularına göre veliler öğrencilerin bir arada eğitim alması konusunda şikâyet etmektedir. Öğretmenler sınıflarında farklı gruplardan öğrencilere sahip olmanın işlerini zorlaştırdığını, öğrencilerin yaş ve bilgi olarak farklı düzeyde olmasının sorunlar oluşturduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler ayrıca öğretim materyallerinin eksikliği ve öğretimi planlama konusunda zorluklar yaşamaktadırlar.

Kaysılı, Soylu ve Sever (2019) yaptıkları nitel durum çalışmasında mülteci öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında yaşadıkları engelleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 10 sınıf, 1 İngilizce, 1 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar arasında 5 ilkokul müdürü ve 8 mülteci ve 2 yerli veli bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre dil farklılığının, temel sosyal sorunların okula yansımalarının kapsayıcı eğitim uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kazu ve Deniz (2019) yaptıkları nicel çalışmada farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin mülteci kökenli öğrencilerine ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Yapılan araştırmaya 29 ilkokul, 56 ortaokul ve 25 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların tutumları genel olarak olumludur. Tutumlar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın diğer bulgularına göre sınıf öğretmenleri iletişim konusunda daha başarılıdır.

Kılınç'ın (2019) yaptığı nitel çalışmanın amacı öğretmenlerin engeli olan olmayan öğrencilerin eğitimini kavramsallaştırmalarını ve deneyimlerini incelemektir. Araştırmaya üç anaokulu ve 17 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre eğitime dâhil olanlar ve olmayanlar, erişimdeki zorluklar ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinden sonra neler olduğuyla ilgili temalar ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerin erişiminde yaşanan sorunlar, öğrenci yetenek ve geçmişlerinin yanlış tanınması, bu öğrencilerin temsiliyet sorunları ve öğrenme etkinliklerine katılım konusunda yaşadıkları sorunları vardır.

Rakap ve Kalkan (2019), kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaları eğitime erişim, eğitime katılım ve sağlanan destekler çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eğitime erişimine yönelik çalışmalar yetersizdir. Çalışmanın önerileri arasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki niteliklerini artıracak “mesleki gelişim modellerinin geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi” (s. 285) gibi konulara ağırlık verilmesi bulunmaktadır.

Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan (2019) yaptıkları araştırmada Türkiye'deki 26 farklı ildeki 60 kapsayıcı ilkokuldaki 206 bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) incelemişlerdir. Araştırmanın amacı BEP'in alanyazın ve mevzuattaki önerilere ne kadar uyup uymadığını tespit etmektir. Araştırmanın bulgularına göre incelenen BEP'lerin mevzuatta ve alanyazında önerilenlerin çoğunu karşılamadığı ve öğrenci özellikleriyle ilgili olmadıkları belirlenmiştir.

Değirmenci Kurt ve Tomul'un (2020) yaptığı nitel araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitimiyle ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmaya beş sınıf öğretmeni katılmıştır. Bulgulara göre öğretmen ve paydaşlar arasında yeterli işbirliği bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Paydaş desteğinin yetersiz olduğunu belirten katılımcı öğretmenler velilerin çocuklarının farklılığını kabul etmemesinin de en

büyük sorunlardan birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre özel gereksinimli öğrenciler dışlanma, sinirlilik ve uyum sorunları yaşamaktadır.

Katıtaş ve Coşkun (2020) farklı kademelerden 81 öğretmenin (20 okul öncesi, 20 ilkokul, 21 ortaokul ve 20 lise) kapsayıcı eğitim algılarını belirlemek üzere yaptıkları metafor çalışmasında kapsayıcı eğitimi efor ve sabır gerektiren bir süreç olarak betimlenmektedir. Çalışmada özel gereksinimli öğrencilere gerekli destek ve öğrenme ortamı sağlanması gerektiği şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır.

Ketenoğlu Kayabaşı'nın (2020) Kastamonu'da farklı branşlardan öğretmenlerle yaptığı nitel çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemektir. Araştırmaya 13 öğretmen katılmıştır. Bunlardan ikisi sınıf öğretmenidir. Veri toplamak için görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda genel fikirleri olmakla birlikte kapsayıcı eğitimi engeli olan bireylere yönelik olarak özel eğitim bağlamında kavramsallaştırmaktadırlar. Katılımcılar bireysel farklılıklara dikkat ettiklerini ve öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmektedir. Katılımcılara göre okulların fiziki ortamlarının geliştirilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini önermişlerdir.

Kırılmaz ve Öntaş'ın (2020) yaptıkları nitel araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mülteci kökenli öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimi uygulama durumlarını incelemektir. Çalışmaya üç sınıf öğretmeni, bir okul müdürü, beş sığınmacı öğrenci ve altı Türk öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin akran eğitiminden yararlanmakta, katı sınıf yönetimi kuralları koymakta, düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlere göre oyun ve görsele dayalı öğretimde öğrencilerin katılımları artmaktadır. Ayrıca değerler eğitimi önem vermektedirler.

Sarı, Nayır ve Kahraman'ın (2020) Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilişkili Türkçe ve İngilizce yayımlanan 57 makalenin sistematik inceleme çalışmasına göre kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmaların çoğunlukla özel eğitim alanındaki araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği, kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmaların engellilik/dezavantajlılık, özel eğitim öğrencileri ve göçmen öğrencilerle sınırlı olduğu bulunmuştur.

Ünal ve Aladağ'ın (2020) nitel çalışmasına 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın amacı kapsayıcı sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamaları, sorunları ve beklenti ve çözüm önerilerini araştırmaktır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara göre kapsayıcı eğitim bağlamında yabancı uyruklu öğrenciler dil, davranış ve akademik sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcılar dil öğretimine ağırlık verilmesini, materyal desteğinin ve mesleki gelişim imkânlarının artırılmasını önermişlerdir.

Aktan (2021) tarafından yapılan ve hizmet içi eğitim kursuna katılan 28 Türk öğretmenin kapsayıcı eğitim görüşlerini araştıran nitel çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu olumsuz görüşe ve tutuma sahiptir. Öğretmenlerin dile getirdiği engeller şunlardır: Öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri, kalabalık sınıf mevcutları, yetersiz destek hizmetleri, uzman paydaş işbirliği eksikliği, okulların fiziksel sorunları ve sorumluluğun tamamen öğretmenlere bırakılması.

Aktepe, Temur ve Yazıcıoğlu'nun (2021) yaptığı nitel çalışmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre kapsayıcı sınıflardaki öncelikli öğrenci becerilerini ve bu becerilerin kazandırılması için gerekli yöntem ve tekniklerin belirlenmesidir. Araştırmaya Nevşehir'deki ilkokullarda görevli yedi öğretmen katılmıştır. Bulgulara göre öğretmenler kendini tanıma, iletişim ve empati becerilerinin en önemli beceriler olduğunu düşünmektedirler. Bu becerilerin kazandırılması için öğretmenlerin en çok bireysel çalışma ve en az grup çalışması ve tartışma yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca drama ve örnek olay tekniklerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Akyol, Temur ve Erol (2021) yaptıkları nitel araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlükleri olan öğrencileri belirleme ve bunları giderme konusundaki uygulamalarını ve sorunları incelemişlerdir. Araştırmaya altı sınıf öğretmeni katılmış ve görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okuma yazma güçlüğü çeken öğrencileri belirmeme ve bu öğrencilere yönelik pedagojik yaklaşımlar konusunda eğitim almadıkları belirlenmiştir. Katılımcılar dezavantajlarına rağmen okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin kapsayıcı sınıflarda eğitim almasını desteklemektedirler. Çalışmanın başka bir bulgusuna göre öğretmenler bu öğrenci grubuna yönelik olarak harf/hece bibloları, oyunlaştırma, harf kartları, bireysel çalışmalar, ezber ödevleri, dikte çalışmaları, hikâye okuma, drama ve renkli hece kâğıtları kullanmaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilere yönelik bilimsel kanıtlı yöntem, teknik ve stratejileri ya çok az ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.

Amaç'ın (2021) sınıf öğretmenleri ve kapsayıcı eğitimle ilgili yaptığı 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış 65 makalenin sistematik incelenmesi çalışmasına göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında bilgi, mesleki beceriler ve mesleki değerler bakımından eksikliklerinin olduğu, uygulama boyutunda sorunlar yaşadıkları ve duyuşsal boyutta desteğe ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir.

Demir Başaran'ın (2021b) araştırmasının amacı Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin deneyimlerini incelemektir. Nitel çalışmaya 21 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler öğrencilere verdikleri eğitimin yetersiz olduğunu, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme konusunda yeterli eğitim almadıkları için pedagojik eksikliklerinin olduğunu ve öğrenci başarısını değerlendirmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları için öğrenci farklılıklarını göz ardı ettiklerini düşünmektedirler.

Durdukoca (2021) yaptığı karma desenli çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki yeterliklerini incelemiştir. Nicel kısmına 203 nitel kısmına 58 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yeterlikleri yüksek düzeydedir ve yeterlikleri cinsiyet ve kıdem bakımından farklılaşmamakta ancak sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin mevcuduna göre farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin engeli olan tüm öğrencilere benzer uygulamalar yaptırdığı ve her öğrencinin öğrenemeyeceği algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ Yılmaz ve Yeganeh (2021) yaptıkları nitel çalışmada 20 sınıf öğretmeniyle çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algı ve uygulamalarını belirlemek üzere yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi kavramsallaştırma ve kapsayıcı öğretim uygulamalarında sıkıntı çektikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim etkinlikleri yapmadıkları tespit edilmiştir.

Kart ve Kart'ın (2021) yaptıkları analiz çalışmasının amacı alanyazın temelinde kapsayıcı eğitimin engeli olmayan öğrenciler üzerindeki akademik ve sosyal etkilerini incelemektir. Bulgulara göre kapsayıcı eğitim alt sınıflarda bu öğrenci grubunda olumlu veya nötr etkiye sahipken üst sınıflarda olumsuz veya nötr etkilere sahiptir. Sosyal olarak kapsayıcılık korku, düşmanlık, önyargı ve ayrımcılığı azaltırken hoşgörü, kabul ve anlayışın artmasını sağlamaktadır.

Katıtaş ve Coşkun (2021) 15 okul öncesi, 25 ilkokul, 24 ortaokul ve 16 lise öğretmeniyle yaptıkları çalışmada nitel yöntemlerden metafor tekniğini kullanmıştır.

Araştırmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere karşı duyarlı olduklarını, bu öğrencilere yönelik özel desteklerin gerektiğini, öğrencilerin uygun koşullarda keşfedilmemiş özelliklerinin ortaya çıkabileceğini ve farklılıkların önyargısız kabul edilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) yaptıkları nicel araştırmada çoğunluğu temel eğitim kademesinde çalışan 317 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili tutumları ve kapsayıcı eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumları kapsayıcı eğitimdeki uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir.

Türnüklü, Özkan ve Tercan (2021) yaptıkları nitel çalışmada 6 erkek ve 34 kadın sınıf öğretmeninden veri toplamıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine yönelik tutumlarına yönelik deneyimlerini inceledikleri çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sınıftaki davranış ve yaklaşımlarının öğrenci gruplar arası tutumlarında, arkadaşlık ilişkileri kurmalarında ve bütünleşmenin gelişiminde etkili olmaktadır. Ayrıca öğretmenler, göçmen öğrencilerin ders etkinliklerine katılım ve akademik başarılarının artmasında etkilidir.

Yakut'un (2021) çalışmasında Marmara Bölgesi'ndeki 200 sınıf öğretmeninden karma araştırma çerçevesinde ölçek ve gözlem formu yardımıyla veri toplanmıştır. Araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre sınıfında özel öğrenme güçlüğü bulunan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin motor becerilerini geliştirme konusunda daha az sorun yaşadıkları ancak matematik, dikkat, ezberleme ve yazma becerilerinde daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Zayimoğlu Öztürk (2021) nitel çalışmasında 50 Türk 10 mülteci toplam 60 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmanın amacı mültecilere verilen kapsayıcı eğitimin öğrenci görüşlerine değerlendirilmesidir. Araştırmanın bulgularına göre mülteci öğrenciler akranlarının kendilerini kabul etme konusunda sorunlar yaşadıklarını ve Türkçe dil becerileri konusunda problemler yaşadıklarını düşünmektedirler. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre Türk öğrencilerin mülteci kökenli öğrencilere yönelik olumsuz görüşlerinin olduğunu ve mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların mülteci öğrencilerden kaynaklandığını belirtmektedirler.

Aslan ve Sucuoğlu (2022) yaptıkları nitel çalışmada sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejilerini incelemişlerdir. 14 sınıf öğretmeninden gözlem ve öz değerlendirme formlarıyla toplanan verilere göre öğretmenler sınıfı düzenleme, pekiştireç kullanma ve yönerge verme gibi stratejilerde puanları yükselirken sınıf kurallarını belirleme ve öğretme ve yönergelerin bireyselleştirilmesi konularında düşük puan almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler kullandıklarını iddia ettikleri bazı sınıf yönetim stratejilerini kullanmadıkları değerlendirilmiştir.

Kesik ve Beycioglu'nun (in press) yaptıkları nitel araştırmada Türk eğitim sisteminin kapsayıcılık düzeyi öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel çalışmanın katılımcıları 13 sınıf öğretmeni ve yedi okul yöneticisidir. Araştırmanın bulgularına göre kapsayıcı eğitim okullaşma oranlarının artırılması bağlamında düşünülmekte ve bütünleştirme boyutunu geçmemektedir. Araştırma sonucuna göre dezavantajlı öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi konusunda önemli atılmış ancak bunlar sistemin adil ve kapsayıcı olması konusunda yetersiz kalmaktadır.

Sirem ve Çatal'ın (2023) 3. ve 4. sınıfları okutan 128 sınıf öğretmeniyle yaptıkları nicel çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterliklerini incelemektir. Nicel yöntemle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere faydalı olması nedeniyle önemli olarak görmektedirler. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algılara sahiptir. Katılımcılara göre ailelerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi düzeyleri yetersizdir.

Turgut ve Uğurlu'nun (2022) yaptığı nicel çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve kaynaştırmaya dâhil olan öğrencilere matematik öğretimi yeterliklerini incelemektir. 324 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın bulgularına göre kadın öğretmenlerin ve yüksek lisans yapmış öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sayısı ve mesleki kıdem yeterlikleri olumlu yönde etkilemektedir. Birinci sınıflı okutan öğretmenlerin kendilerini diğer sınıflara göre daha az yeterli gördükleri ve sınıf mevcudunun yeterlikleri etkilediği araştırmanın başka bir bulgusudur.

1.11.3. Kapsayıcı Eğitimle İlgili Araştırmaların Genel Bir Değerlendirmesi

Bu bölümde kapsayıcı eğitimle ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalarla ilgili genel bir değerlendirme yapılacak ve özet bilgiler sunulacaktır.

Kapsayıcı eğitimle ilgili farklı türlerde alanyazın taraması çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler (Yılmaz, 2021) şeklinde alanyazında yer almaktadır ve türüne göre nitel, nicel veya karma yöntemler kullanılarak yapılabilmektedir. Bunlar kapsayıcı eğitimle ilgili genel eğilimi görme açısından faydalar sağlayabilir. Yurt dışında yapılan sistematik derleme, meta değerlendirme, bibliyometrik analizler, bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsayıcı eğitimin okullarda mevcut görünümünü sağlaması, öğretmenlerin algıları ve deneyimlerini ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Bu çalışmalar kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmak için önemlidir. Yapılan çalışmaların daha çok ABD, Avrupa ülkeleri ve Avustralya gibi ülkelerde yoğunlaşmasına rağmen çok sayıda çalışma gelişmekte olan ülkelerde de yapılmıştır.

Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin algıları, görüşleri ve tutumları araştırmalarda önemli yer tutmaktadır. Bunun sebepleri arasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl algıladığı ve tutumlarının kapsayıcı eğitimin başarısı için önemli görülmesidir. Olumlu öğretmen algılarının ve tutumlarının tüm öğrenciler için öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine yansıtacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin başarı ve olumlu öğrenmeleri için öğretmenler ve nitelikleri önemli olarak görülmektedir (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Goldhaber, 2016). Öğrencileri tanıma, eğitim-öğretim ortamlarını düzenleme, dersleri planlama ve uygulama gibi sorumlulukları nedeniyle öğretmen yeterlikleri kapsayıcı eğitim bağlamında daha da önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen rolleri kapsayıcı idealler açısından önemlidir (Yılmaz ve diğ., (2019) ve kapsayıcılıkla ilgili öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim farklı özellikleri olan öğrencilerin aynı okul ve sınıflarda eğitim aldığı bir yaklaşımdır. Bu özelliği nedeniyle kapsayıcı eğitim uygulamaları farklı dil, etnik köken, din, sosyo-ekonomik gruplardan ve farklı öğrenme stilleri ve özel gereksinimli öğrencileri bir araya getirmektedir. Bu durum okul liderlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin farklı tutumlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Öğretmen tutumlarının başarılı kapsayıcı eğitim açısından önemli görülmektedir (Boyle ve diğ., 2020). Çünkü algı ve tutumlar öğretmenlerin tüm öğrencilere eğitim verme bakımından öğretimi planlama,

uygulama ve değerlendirme etkinliklerini seçme, sınıf içi olumlu iklimi oluşturma ve paydaşlarla işbirliği becerilerini (Liggins, 2016) büyük ölçüde etkilediği gösterilmiştir. Cassady'e (2011) göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutumları sınıflarındaki “tüm” öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını giderecek öğrenme ve sınıf ortamı oluşturma konusunda sıkıntı çekebilirler.

Bireylere daha kaliteli eğitim vermek ve aktif vatandaşlık bilinci oluşturmak amacıyla arayışlar bütün dünyada devam etmektedir. Toplumdaki değişimler, kültürlerarası iletişim, toplumsal barış ve sosyal adalet gibi sebeplerle kapsayıcı eğitim önem kazanmış ve bu doğrultuda eğitim politika ve uygulamaları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Tablo 3'te belirtilen uluslararası mevzuata çerçevesinde ülkeler kendi eğitim sistemlerini kapsayıcı eğitime uygun hâle getirmeye çalışmış ve çalışmaya devam etmektedirler. Eğitim araştırmaları da bu doğrultuda kapsayıcı eğitime yoğunlaşmıştır.

Özet olarak Türkiye dışındaki ülkelerde yayımlanan ve öğretmenlerin tutum, algı, görüş ve kapsayıcı uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalarda şu noktalar öne çıkmaktadır:

Öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik olumlu ve olumsuz algılara, tutumlara ve görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili öz-yeterlik algıları deneyim, cinsiyet ve konuyla ilgili aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler uygulamalarda sorunlar yaşamakta, materyal desteği, iletişim paydaşlarla işbirlikleri gibi konular sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim alan öğrenciler özel gereksinimi olma ve farklı kültürlerden gelme bakımından çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Ötekileştirme ve ayrımcılık gibi davranışlarla karşılaşan öğrencilerin başarıları düşmektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal durumlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalar olumlu sosyal ve duyuşsal kazanımlara dikkat çekerken bazı çalışmalar akademik başarı konusunda olumsuz bulguları paylaşmaktadır.

Kapsayıcı eğitimle ilgili yurt içinde yapılan sistematik derleme, meta değerlendirme, bibliyometrik analizler, bilimsel makaleler, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları Türkiye'de genel durumu görme, uygulamadaki sıkıntıları belirleme ve eğitimin niteliğini artırmaya yönelik faydalar sağlayacağı kuşkusuzdur. Yurt içinde yapılan çalışmalarla ilgili özet olarak şunları söylemek mümkündür:

Özel eğitimden kaynaştırmaya kaynaştırmadan kapsayıcıyı eğitime geçiş sürecinde bilimsel çalışmaların da buna göre şekillendiğini, son yıllarda kapsayıcı eğitime geniş

perspektiften bakışın geliştiğini olumlu olarak ifade edilebilir. Çalışmalar, öğretmen algılarının, tutum ve görüşlerinin çeşitlilik gösterdiğini, öz-yeterlik algılarının uygulamalarını etkilediğini, öğretmenlerin pedagojik eksikliklerinin olduğunu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sorunlar yaşadıklarını, materyal desteklerinin yetersiz olduğunu ve kapsayıcı eğitim bağlamında paydaşlarla işbirliklerinin gerçekleştirilmesinde sorunlar bulunduğunu göstermektedir. Bunun yanında kapsayıcı eğitimdeki öğrencilerin ötekileştirme, olumsuz tutumlar ve derslere etkili katılım gibi konularda sorunlar yaşadıkları araştırmalar çerçevesinde raporlaştırılmıştır. Bizzat kapsayıcı eğitimin içinde bulunan öğrencilerin gözünden kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı uygulamaların değerlendirildiği çalışmaların eksik kaldığını söylemek mümkündür. Bu sadece Türkiye’de yapılan araştırmalar bağlamında değil Türkiye dışında yapılan araştırmalar bağlamında da bir eksikliktir. Bunun yanında kapsayıcı eğitim uygulamaların geliştirilmesine yönelik uygulamaları çalışmaların da yetersiz sayıda olduğunu da değerlendirmek yanlış olmaz.

Kapsayıcı eğitimi sadece özel gereksinimli öğrenciler veya mülteci öğrenciler bağlamında ele almak, UNESCO’nun (1994) önerileriyle zıtlık oluşturmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarında bütüncül bir yaklaşım gerekmektedir. Bunun yanında kapsayıcı sınıflardaki mevcut durumu gözlemler yoluyla inceleyen araştırmanın yetersiz olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim görüş ve uygulamalarının detaylı incelenmesi kapsayıcı eğitim araştırma ve uygulamalarına katkı sunabilir. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde bulunan şehirlerin özellikle yüksek oranda sığınmacı barındıran şehirlerdeki ilkokullarda yapılan araştırma sayının yokluğu veya azlığı alanyazında bir boşluk oluşturmaktadır. Özellikle Kilis gibi kendi yerli nüfusu kadar sığınmacı barındıran ve kapsayıcı eğitimin uygulandığı şehirlerde mevcut durumun incelenmesi faydalı olacaktır.

Türkiye’de çeşitli nedenlerle okulların ve sınıfların profilleri değişmekte ve farklı özellikleri olan öğrenciler aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim almaktadırlar. Öğrenciler farklılıklarını ve özelliklerini sınıfa getirmektedirler. Bunlar temelinde öğrencilerin sosyal, kültürel ve eğitim gibi farklı ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla eğitim-öğretimin bunlara göre planlanması ve uygulanması ihtiyacı günden güne artmaktadır. Günümüz sınıflarındaki bu çeşitlilikle birlikte öğretmenin kendi çeşitliliğini de eğitim-öğretim ortamlarına getirdiği gerçeğiyle birlikte sınıflar tam anlamıyla heterojen bir yapıya bürünmektedir. Bu yapı hem öğretmenin hem de öğrencilerin birbirlerini yakından tanıdığı, ayrımcılık, ötekileştirme gibi

olumsuzlukların mümkün olan en aza indirildiği, öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri, birbirlerinin öğrenmelerine destek oldukları ve başarıyı birlikte kazandıkları bir ortama dönüşmek durumundadır. Bunun için kapsayıcı eğitim ilke ve ideallerinin uygulanması faydalı olacaktır. Çünkü kapsayıcı eğitim yukarıda tasvir edilmeye çalışılan ortama en uygun anlayış olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda en başta öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler olmak üzere ilgili tüm paydaşların (MEB yöneticileri, akademisyenler, kurum ve kuruluşlar vb.) birlikte işbirliği içinde çalışması ve birbirlerine destek olmaları gerekmektedir. Çünkü kapsayıcı eğitimin başarısı eğitime bireysel değil bütüncül bir anlayışla (Sakız, 2016) yaklaşılmasıyla ilgilidir. Paydaşların işbirliği eksiklikleri ve kapsayıcı eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere hem manevi hem de materyal olarak destek olunmaması kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşmasına mani olabilecektir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar Türkiye dışında yapılan araştırmalara paralel olarak son yıllarda artış göstermiştir. Önceleri engeli olan öğrencilere yoğunlaşmışken Suriyeli mültecilerin çocuklarının Türk eğitim sistemine alınmasıyla birlikte çalışmalar bunlara yoğunlaşmış ayrıca tüm farklılıkları kapsayan çalışmalara da önem verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de kapsayıcı eğitim ve öğretmenlerle yapılmış bilimsel çalışmaların bir özeti şu şekildedir:

Öğrencilerin farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler dil, din, cinsiyet, kültürel ve sosyal çevre, sosyo-ekonomik düzey, öğrenme hızları, öğrenme stilleri gibi özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim öğrencilerin bu özelliklerine uygun, hiçbir öğrencinin dışlanmadığı ve nitelikli eğitim aldığı bir yaklaşım olarak öğrencilere fırsatlar sunmaktadır. Farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim alması özel gereksinimli ve mülteci gibi veya kadın öğrenciler gibi farklılıkları daha belirgin olan öğrenciler için bazı zorlukları da beraberinde getirebilmektedir. Bunlar arasında ayrımcılık, ötekileştirme, akran zorbalığı gibi sınıf arkadaşlarından veya öğretmen ve diğer okul personelinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşamak yer almaktadır. Ayrıca eğitim sistemi içinde kalmalarını sağlayacak okul başarısını sağlayacak uygun ortamların sağlanmaması ve onların öğrenmelerini kolaylaştıracak uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmaması ve buna bağlı olarak uygun materyallerin olmaması gibi çeşitli etkenler bu öğrenciler için bir sorun olabilir. Bunun yanında kapsayıcı eğitim ortamları farklılıkları olan öğrencilerin akademik başarılarını artırma ve sosyal kabullerini çoğaltma gibi kazanımlar için bir fırsattır. Benzer bir şekilde özel gereksinimli öğrenciler dışındaki öğrencilerin empati becerilerini geliştirme gibi onlara

fayda sağlayacak kazanımlar dışında öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle derslerini işlemeleri onların da akademik başarılarını arttırma bakımından bir kazanım olabilir.

Kapsayıcı eğitim, daha önce belirtildiği gibi zorlu bir süreçtir ve paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, okul idarecileri vb.) azami olumlu tutum ve gayretlerini gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında bazı sıkıntıların yaşanmasıyla ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Uzoğlu ve Denizli'nin (2017) yaptıkları çalışma, özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklere katılma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, ders kitaplarının ve yapılan değerlendirme sınavlarının onlara uygun olmadığını ve sınıf arkadaşlarının onları rahatsız ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Can ve Kara'nın (2017) öğretmenlerle yaptıkları araştırmanın bulgularına göre uygulamalarla ilgili yaşanan sorunlar şunlardır: Öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, konuyla ilgili eğitim verilmemesi, kalabalık sınıf mevcutları, okul ortamının yetersiz olması, okul ve Millî Eğitim idarecilerinin desteğinin eksik olması, okul ve veliler arasındaki işbirliği eksiklikleri ve özel gereksinimi olan öğrenciler dışındaki öğrenci ve velilerle işbirliğinde yaşanan sıkıntılar. Millî Eğitim Bakanlığı, özel gereksinimi olan öğrencilerle diğer öğrencileri aynı sınavlara (liseye geçiş, üniversite vb.) tabi tutması araştırmacılara göre çelişki oluşturmaktadır ve bu nedenle uygulamaların tam anlamıyla başarıya ulaşmasında sıkıntılar yaşanabilmektedir (Can & Kara, 2017). Ayan Ceyhan'ın (2016) raporu da şu sıkıntıları belirtmektedir: Öğretim programlarında esneklik olmaması, ayrımcılık konuları, materyal, iletişim ve rehberlikle ilgili sorunlar.

YÖNTEM

Bu bölümde bu araştırmanın yöntemi ve izlenen süreçler betimlenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın modeli, veri toplamak için izlenen süreç, veri toplamada kullanılan araçlar, toplanan verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlikle ilgili izlenen sürece yer verilmiştir.

1.12. ARAŞTIRMA MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin belirlendiği ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik eğitim-öğretim uygulamalarının betimlendiği bu çalışma nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2013: 41) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına odaklanan bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmalarda amaç, insan deneyimleri ve davranışlarından oluşan karmaşık dünyayı katılımcıların bakış açısıyla anlayabilmektir. Nitel araştırmalarda, insanların bireysel ve grup davranışlarını ve yaşamlarını betimlemeye, anlamaya ve çözümlemeye çalışılır (Gündoğdu & Eken, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalar, yorumlamacı paradigmaya dayanmaktadır. Yorumlamacı paradigma insanların birbirleriyle olan etkileşimlerine odaklanır. Bilgi örgütlenir ve sunulurken tek bir doğru ya da yöntem yoktur. Yorumlamacı paradigmaya göre, bilimsel süreç dünyanın göreliliğini temele alır ve çoğulcu bakış açısına sahiptir. Buna göre tek ve mutlak bir gerçeklik yoktur. Öznellik ön plandadır. Gerçek ancak bireyler tarafından oluşturabilir. Kişisel özelliklerin farklılaşması gerçekliğin de farklılaşmasına neden olabilir (Çubukçu, 2020).

Merriam ve Tisdell'in (2016: 15) Van Maanen'den (1979) aktardığına göre, nitel araştırma, genel olarak tanımlama, açıklama, yorumlama ve anlama süreçlerini içeren bir kavramdır. Nitel araştırmalar, katılımcıların bakış açılarından kaynaklanan insan deneyimleri ve davranışlarının karmaşıklığını anlayabilmeyi amaçlar. Bu tür araştırmalar, katılımcıların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne tür deneyimler yaşadıklarıyla ilgilenir. Nitel araştırmaların temel amacı, insanların yaşamlarından nasıl anlam çıkardıklarını anlama çabasıdır. Bu tür araştırmalar, anlam oluşturma sürecini betimlemeyi

ve insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını tanımlamayı hedeflerler. Nitel yöntemleri kullanan araştırmacılar, özellikle insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, kendi dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine hangi anlamları atadıklarıyla ilgilenirler. Bu yaklaşım, katılımcıların bakış açılarına odaklanarak derinlemesine bir anlayış elde etmeyi amaçlar. (Merriam & Tisdell, 2016: 15). Nitel araştırmaların temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Creswell, 2003; Creswell & Poth, 2018; Girgin & Şahin, 2020; Merriam & Tisdell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013): Nitel anlayış sonuçtan çok, sürece odaklanır. Yorumlayıcı paradigmaya dayanır. Gerçekliğin ve gerçeklik algısının çoklu anlamları vardır. Ortamlar, katılımcı ve etkileşimler zengin ve detaylı bir biçimde betimlenir. Bilgi toplumsal olarak inşa edilir. Nicel yöntemin aksine öznel açıklamalar, empatik anlayış ve keşfetme vardır. Nicel anlayışın aksine random örnekleme değil küçük ve amaçlı örnekleme kullanılır. Araştırma tasarımı esnekler. Tümevarım yaklaşımı ve teori üretimini bilimsel yöntem olarak amaçlar. Birinci ağızdan anlatım üslubu kullanılır. Amaç gerçeği açıklamak değil anlamaya çalışmaktır. Araştırmaya katılanlar denek değil araştırmacının bir parçası oldukları için katılımcı ve bilgi verenler olarak nitelendirilir. Araştırmacıların perspektifleri açıktır çünkü onlar da araştırmacının bir parçasıdır. Gücü/iktidarı olmayanlara seslerini duyurma fırsatı sunulur veya duyurma fırsatları vardır. Yapılandırmacı/savunmacı/katılımcı bilgi inşası iddiasındadır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüş ve uygulamalarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada; farklı açılardan çok yönlü ve derinlemesine veriler elde edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda mevcut çalışma durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. İngilizcede “case study” şeklinde isimlendirilen durum çalışması Türkiye’de vaka ve örnek olay çalışması gibi farklı isimlerle adlandırılmakla birlikte bu tez çalışmasında durum çalışması olarak kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç “belirlenen durumların kesin olarak tanımlanması ve yeniden yapılandırılabilmesidir” (Gündoğdu & Eken, 2020: 292).

Gerring’e (2017) göre durum çalışması araştırmacının seçtiği durumu veya durumları topladığı veriler yardımıyla analiz ettiği, sunduğu ve durumu tartışmak için kanıtlar sağladığı çok zaman harcadığı yoğunluklu bir çalışmadır. Bhattacharya (2017) durum çalışmasının “önceden belirlenmiş araştırma kapsamında bir kişinin, kişilerin, konunun ve mekânın derinlemesine bağlamsal olarak çalışılmasını” (s. 26) içerdiğini belirtmektedir. Çalışmanın

belirlenen kapsamı vurgulanır ve bu araştırmayı sınırlamak (bounding) veya sınırlı bir sistem (bounded system) oluşturmak olarak adlandırılır.

Merriam ve Tisdell'e (2016) göre durum çalışmasının öncülleri antropoloji, sosyoloji ve psikolojidir. Nitel durum çalışmaları, diğer nitel araştırmalar gibi "anlamı" araştırmak amacıyla yapılan çalışmalardır. Bu tür araştırmalar, araştırmacının veri toplama ve analiz süreçlerini en önemli araç olarak kullanır. Aynı zamanda, bu tür çalışmalar, tümevarımcı bir araştırma stratejisi benimser ve sonuçların detaylı bir şekilde tanımlayıcı özelliklere sahip olmasına odaklanır. Durum çalışması, sınırları belirli bir sistemin derinlemesine açıklanması ve analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Çalışılmak istenilen olgu özünde sınırlı değilse bu durum çalışması olmaz. Konunun sınırlarını belirlemede görüşme yapılabilecek kişi sayısının ve gözlem süresinin sınırlı olup olmaması da veri olarak değerlendirilebilir. Merriam ve Tisdell (2016) görüşülecek insan veya yapılabilecek gözlem sayısında fiili veya teorik olarak bir son yoksa o zaman bu konu veya olgu olabilecek kadar sınırlı değildir. Schwandt ve Gates'e (2018) göre durum, en basit anlamıyla bir "şey'in" örneği, olayı ve birimdir. Kişi, kuruluş, olay, karar, eylem, mahalle, yer veya mekân, ulus veya devlet gibi herhangi bir "şey" durum olabilir. Creswell ve Poth'a (2018) göre, durum çalışması, bir konunun incelenmesini bir ortam veya bir bağlamla sınırlı bir sistem içinde bir veya daha fazla durum örneği üzerinden gerçekleştiren bir araştırma yaklaşımını içerir.

Saldaña'ya (2011) göre, durum çalışmasında tek birim yani bir kişi, bir grup, bir olay, bir organizasyon ve benzeri odak konusudur. Durum çalışmasında amaç tek bir durumun diğer durumlarla karşılaştırılması olmak zorunda değildir. Durum çalışması kendi başına derinlemesine incelemeye izin veren bir birim olarak değerlidir. Durum, zengin bir fırsat ve örnek teşkil eden benzersiz özelliklerinden ötürü kasıtlı olarak seçilebilir. Durum kolaylığı ve amaca uygunluğu nedeniyle seçilebilir. Karşılaştırma yapmak amacıyla birden fazla durum aynı anda veya ardışık olarak incelenebilir. Böyle bir araştırmada bütün durumlar bir bağlam çerçevesinde ele alınır. (Saldaña, 2011: 8-9).

Stake (1995) durum çalışmasının çalışılacak konunun belirlenmesiyle ilgili olduğunu ve durumun özel olması gerektiğinin altını çizmektedir. Durum çalışması bir olay veya durumun karmaşıklığını ve ayrıntılarını ele alarak bu durumdaki etkileşimlerin incelenmesidir. Durum çalışması belirlenen konuyla ilgili durumdan neler öğrenilebileceğiyle ilgilidir. Stake'e (1995) göre gerçek, araçsal ve kolektif olmak üzere üç çeşit durum çalışması deseni bulunmaktadır. Bir durumu daha derinlemesine anlayabilmek

için kullanılan desen gerçek durum desendir. Araçsal durum çalışması ise bir fenomeni anlayabilmek veya genelleme yapabilmek veya genellemeyi tekrar ele almak için kullanılan desendir. Kolektif durum deseni için araçsal durum çalışmalarında olduğu gibi bir durumu daha iyi anlamak amacıyla yapılır. Burada birden fazla durum çalışmaya dâhil edilir.

Durum çalışması konusunda alanın en bilinen araştırmacılarından birisi olan Yin (2018) durum çalışmasının tanımının iki yönlü olduğu belirtmektedir. Buna göre birinci yönü durum çalışmasının kapsamıyla ilgilidir. Durum çalışması, genellikle güncel bir fenomeni (durumu) derinlemesine ve gerçek dünya bağlamında inceleyen, özellikle fenomen ile bağlam arasındaki sınırların net olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu noktada dikkat çekici nokta, gerçek dünya durumlarında fenomenlerin (olaylar veya olgular) ile bağlamın her zaman kesin bir şekilde birbirinden ayrılamamasıdır. Bir başka ifadeyle, durum çalışmaları sırasında fenomen ve bağlam arasındaki sınırlar net olmayabilir, ve bu durum, araştırmayı karmaşık hale getirebilir, olayların nedenlerini ve sonuçlarını anlamayı zorlaştırabilir. Veri noktalarından çok daha fazla ilgilenilen değişkenin olacağı, böylece birden fazla kanıt kaynağına dayanılacağı ve veri toplama ve analizine rehberlik edecek teorik önermelerin geliştirilmesinden yararlanılacağı durumdur. Burada fenomen ve bağlam arasındaki keskinliğin olmaması durumu tanımlama ihtiyacını azaltmak yerine durumun tanımlanmasının zorluğuna işaret etmektedir. Derinlemesine ifadesi durumu araştırmak için saha çalışmasına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Güncel ifadesi ise yakın geçmiş de içine alan şimdiye incelemeğe yönelik geniş bir açıyı kapsar. Tamamen “geçmiş” ile sınırlı değildir. Veri noktalarından daha fazla ilgili değişkene sahip olmak durumun ve bağlamının karmaşık olmasından kaynaklanır. Bu bütüncül bir yaklaşımı destekler (Yin, 2018).

Durum çalışmasının belirleyici özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Creswell & Poth, 2018: 239-240; Gündoğdu & Eken, 2020: 293):

-Durum çalışmasında belli bir zaman ve yer bakımından sınırlandırılabilir, betimlenebilecek ve analiz edilebilecek özel bir durum söz konusudur.

-Durum çalışmasında bilgi toplanabilecek devam etmekte olan, güncel ve gerçek yaşam durumları incelenir. Kişi, topluluk, karar alma süreci veya olay/olgu örnekler arasındadır.

-Durum çalışmasının hedefi prosedürleri belirli bir durum çalışması türüne odaklamak için önemlidir.

-Nitel durum çalışmasında durumun derinlemesine incelenmesi önemlidir. Bunun için farklı veri toplama teknikleri kullanılır.

-Veri analizinin yöntemi durumun türüne göre değişkenlik gösterir.

-Durum çalışmasında ilgili duruma ilişkin temalar ve betimlemeler durumu anlamada önemlidir.

-Durum çalışması araştırmacının durumla ilgili genel çıkarımlar/anlamlar çerçevesinde oluşturmuş olduğu sonuçlarla son bulur.

Girgin ve Şahin (2020) durum çalışmasının bazı avantajlarının olduğunu belirtmektedir. Buna göre durum çalışmaları bireylerle ilgili ayrıntılı bilgi vermektedir. Değişim ve ilgili teorik varsayımları değiştirmek için fırsatlar sunar. Ayrıca durum çalışmaları odak gruplarına alternatif ya da bunları tamamlayıcı olabilir. Öte yandan durum çalışmalarının dezavantajları da bulunmaktadır. Girgin ve Şahin (2020) bu dezavantajları şu şekilde açıklamaktadır: Sebep-sonuç bağlantısının kurulmasının güç olması, az sayıda durumun incelenmesi nedeniyle genelleştirmenin zor olması, etik konularda gizlilik sağlamanın zorlaşması ve tüm durumlara uygun durum çalışmasının desenlenmesinin yukarıda bahsedilen konular (örn. sınırların belirlenmesi) nedeniyle zor olması.

Durum çalışmalarında dört çeşit desen bulunmaktadır: a) Bütüncül tek durum, b) Bütüncül çoklu durum, c) İç içe geçmiş tek durum ve d) İç içe geçmiş çoklu durum deseni (Creswell & Poth, 2018; Gündoğdu & Eken, 2020). Bunlarla ilgili detaylı bilgiler şu şekildedir:

a) Bütüncül tek durum deseni: Bu desende bir kişi, okul veya program analiz birimi olarak bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 300-301) göre bütüncül tek durum deseni üç alanda kullanılabilir: 1) Bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi, 2) Sıra dışı veya aykırı gibi benzer özellikleri gösteren birey, olgu veya olayların çok sayıda olamayacağı durumlarda ve 3) Önceden bilinmeyen, araştırılmamış veya ulaşılamamış birey, olay ve olguların incelendiği durumlarda.

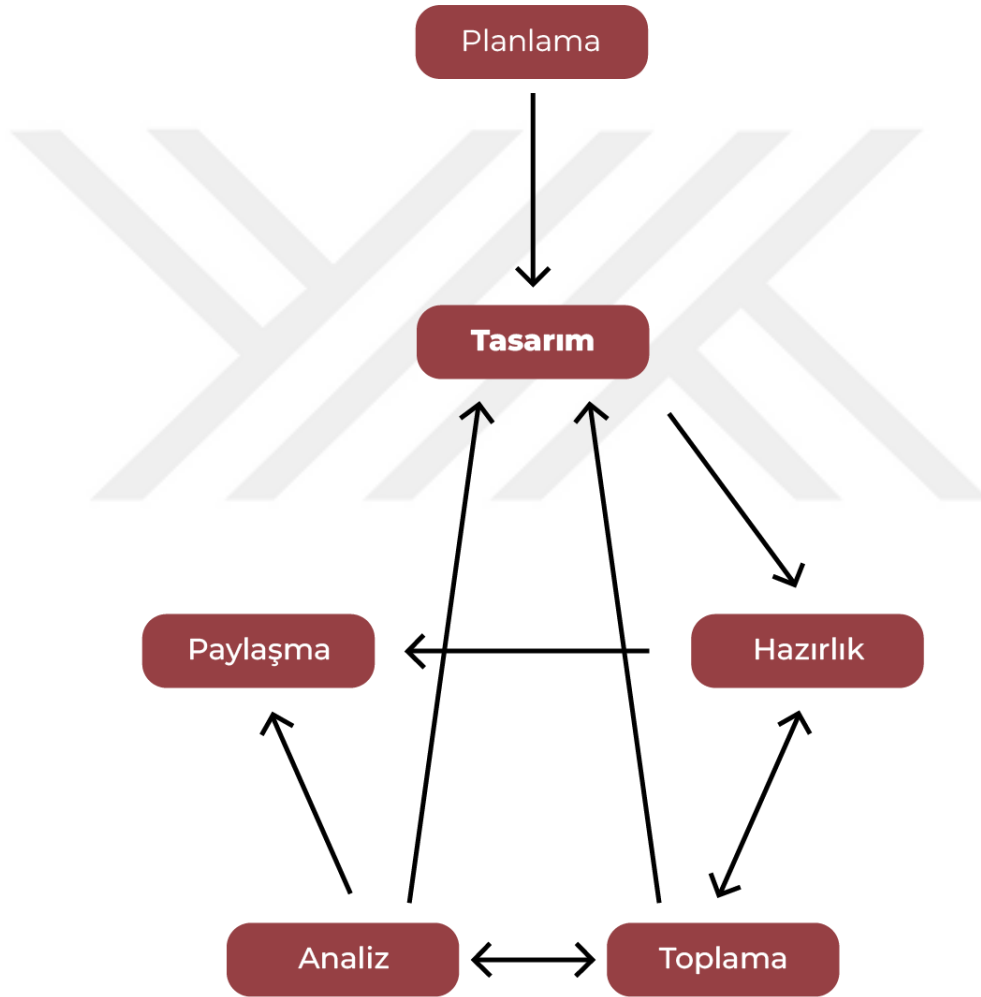
b) Bütüncül çoklu durum: Birden fazla bağımsız durumu içeren ve bütüncül olarak ele alınıp birbirleriyle karşılaştırmanın olduğu desendir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

c) İç içe geçmiş tek durum: Bu desende bir durum odak noktasıdır ve bütüncül bir yaklaşım sergilenerek araştırma gerçekleştirilir. Bu desen ilgili durumun bütüncül ve tek bir

analiz ünitesi veya birden fazla alt analiz ünitesinin ele alınmasıyla ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

d) İç içe geçmiş çoklu durum deseni: Birden çok durumun olduğu ve birden fazla analiz biriminin olduğu durumlarda kullanılan durum çalışması türüdür (Ozan Leymun, Odabaşı, & Kabakçı Yurdakul, 2017).

Durum çalışması diğer desenlerde olduğu gibi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Şekil 1’de durum çalışmalarında izlenen süreç sunulmuştur.



Şekil 1. Durum Çalışması Süreci

(Yin, 2014, aktaran Ozan Leymun ve diğ., 2017: 373)

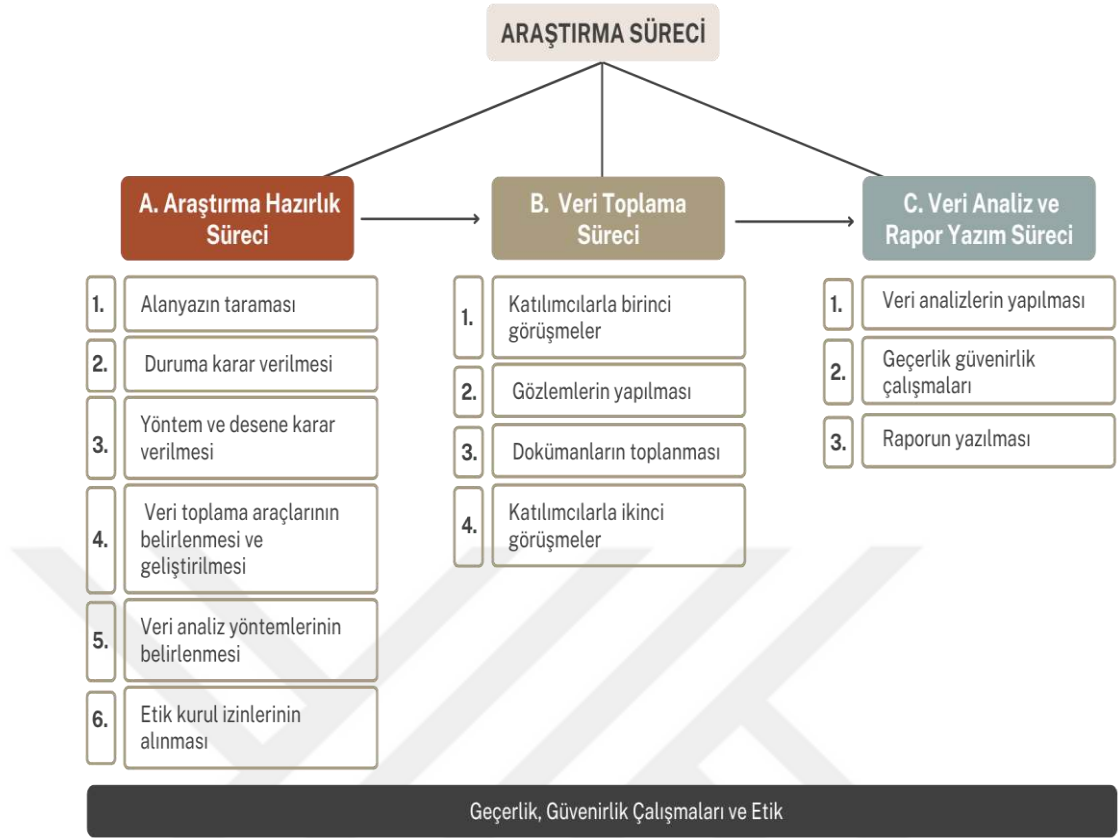
Şekil 1’de de belirtildiği gibi durum çalışmasının aşamaları planlama, tasarım, hazırlık, veri toplama, veri analizi ve sonuçların paylaşılmasından oluşur. Bu aşamalarla ilgili özet bilgileri şu şekilde paylaşmak mümkündür (Ozan Leymun ve diğ., 2017): Planlama aşaması araştırma sorularının ve durum çalışmasının bu araştırma için uygunluğu

gibi konuların belirlendiği aşamadır. Tasarım aşamasında ise durum çalışması türlerinden hangisinin ilgili çalışmaya uygun olduğuna karar verilir. Seçilen durum çalışması türüne uygun durumlar ve analiz birimleri belirlenir. Tasarım aşamasında belirlenen araştırmanın niteliğini artırmaya yönelik tekniklere karar verilir. Hazırlık aşaması ise araştırmacının durum çalışmasıyla ilgili becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin yapıldığı, çalışma protokolünün hazırlandığı ve durum çalışmasına katılması planlanan katılımcılardan (ilgili birey ve kurumlar) izinlerin alındığı aşamadır. Hazırlık aşamasının son bölümünde ise pilot çalışma yapılır ve veri toplamak için gerekli hazırlıklar tamamlanır. Veri toplama aşamasında önceki aşamada belirlenen protokol çerçevesinde uygulamaya geçilir. Bu aşamada farklı kaynaklardan çeşitli tekniklerle veriler toplanır. Kanıta dayalı veri setini oluşturmak için veri çeşitlemesi yapılır. Analiz aşaması ise toplanan verilerin analiz edildiği bulguların geçerliği olduğuna dair ispatın sağlandığı aşamadır. Bu aşamada veriler arasında zıt veriler aranmalı, nesnel bulgular için araştırmacı “bulguları kendi yorumlarından ayırarak” (Ozan Leymun ve diğ., 2017: 374) sunum yapmalıdır. Paylaşım aşaması ise son aşama olup analiz sonucunda ulaşılan bulguların etik kurallar çerçevesinde kanıtlarıyla birlikte sunulduğu aşamadır. Özet olarak açıklanan bu aşamalar arasında seçilen duruma, araştırma konusu ve sorusuna göre geçişler mümkündür. Örneğin araştırma analiz aşamasında iken gerekirse toplama aşamasına veya tasarım aşamasına dönülebilir.

Bu çalışmanın odağı olan sınıf öğretmenleri, farklı sınıf düzeylerinde (1-4. sınıflar) sarmal ve ilerlemeli olarak öğretim yapmaktadırlar. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri tek bir durumken sınıf öğretmenliği iç içe geçmiş bir yapı olarak düşünülebilir. Zira sınıf öğretmenliği 1. Sınıftan 4. sınıfa kadar süregelen bir öğretim sürecinden sorumludur. Bu sorumluluğunu sınıf düzeyine göre farklı roller üzerinden yürütmektedir. Bu bağlamda çalışma süreci iç içe geçmiş tekli durum deseni olarak modellenmiştir. Bu çalışmanın araştırma deseninin yapısıyla ilgili diyagram Şekil 2’de, araştırma süreci Şekil 3’te ve araştırma soruları ile veri toplama teknikleri ve analizi Tablo 5’teki matriste sunulmuştur.



Şekil 2. İç İçe Geçmiş Tekli Durum Deseni
(Şekil 2, Gündoğdu ve Eken'den [2020] uyarlanmıştır.)



Şekil 3. Araştırma Süreci

Tablo 5. Araştırma Soruları ile Araştırma Sürecinin Eşleştirilmesi

Araştırma sorusu	Veri toplama zamanı ve veri türü	Veri toplama aracı	Veri analiz tekniği	Analizde kullanılan program	Bulgular
Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?	Araştırma başlangıcında Nitel veri	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tematik analiz	MAXQDA	Kodlar, temalar, doğrudan alıntılar, ilişki diyagramı
Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimde öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi nasıl planlamaktadırlar?	Araştırma başlangıcında ve araştırma boyunca Doküman inceleme Nitel veri	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Dokümanlar (Ders planları)	Tematik analiz	MAXQDA	Kodlar, temalar, doğrudan alıntılar, ilişki diyagramı
Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmektedirler?	Araştırma başlangıcında ve boyunca Gözlemler Nitel veri	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Gözlem formu	Tematik analiz	MAXQDA	Kodlar, temalar, doğrudan alıntılar, ilişki diyagramı
Sınıf öğretmenleri gerçekleştirdikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi yöntem ve tekniklerle değerlendirmektedirler?	Araştırma boyunca Gözlemler Doküman inceleme Nitel veri	Gözlem formu Ders defteri, Etkinlik örnekleri, Öğrencilere verilen ödevler	Tematik analiz	MAXQDA	Kodlar, temalar, doğrudan alıntılar, ilişki diyagramı

1.13. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada çalışma grubu olarak Kilis şehir merkezindeki ilkokullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan 38 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı Kilis, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Suriye sınırında 146.000 nüfuslu bir ildir. Tarih boyunca çok kültürlü bir demografik yapıya sahip olmuştur. Farklı etnik ve dini kökenler de dâhil olmak üzere farklı kültürler asırlar boyunca birlikte yaşamıştır (Tuncel, 2002). Suriye iç savaşının başlamasından sonra binlerce Suriyeli

Kilis'e sığınmış ve hayatlarını burada devam ettirmek zorunda kalmıştır. Çeşitli sebeplerle bir kısmı Batı'da bulunan illere göç etmiştir. 2022 Haziran ayı itibariyle Kilis'te 91.300 civarında geçici koruma altında Suriyeli bulunmaktadır (Göç İdaresi, 2022). Sığınmacı öğrenciler 2016 öncesinde Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğretmenlerden kendi dillerinde eğitim almaktaydı. Buna ilaveten 15 saatlik Türkçe dersleri verilmekteydi. Millî Eğitim Bakanlığının aldığı bir kararla 2016-2017 itibariyle kapsayıcı eğitime geçilmiş ve Suriyeli sığınmacıların çocukları Türk okullarında, Türk öğrencilerle birlikte Türk öğretmenlerden eğitim almaya başlamışlardır. Kendi nüfusuna yakın düzeyde sığınmacı barındıran Kilis ilindeki okulların çoğu Türk ve Suriyeli çocukların birlikte eğitim aldığı karma sınıflardan oluşmaktadır (Burak, Uzun, & Amaç, 2019). Araştırma öncesi araştırma bağlamıyla ilgili olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilileriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilere göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kilis merkez Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda (anaokulundan liseye kadar) 17.200 civarında Suriye kökenli öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 7300 civarında öğrenci (kız: 3600, erkek: 3700) ilkokullarda bulunmaktadır. Suriyeli sığınmacıların yanında sayıları az da olsa Filistin, Rusya Federasyonu, Surinam, Ürdün, Lübnan, İsveç, Moldova, Pakistan, Hollanda ve Suudi Arabistan gibi çok farklı ülke vatandaşları Kilis'teki okul öncesinden liseye kadar farklı kademelerdeki okullarda eğitim almaktadır. Bunların yanında farklı sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerle, özel gereksinimli öğrenciler de aynı sınıfta eğitim almaktadır.

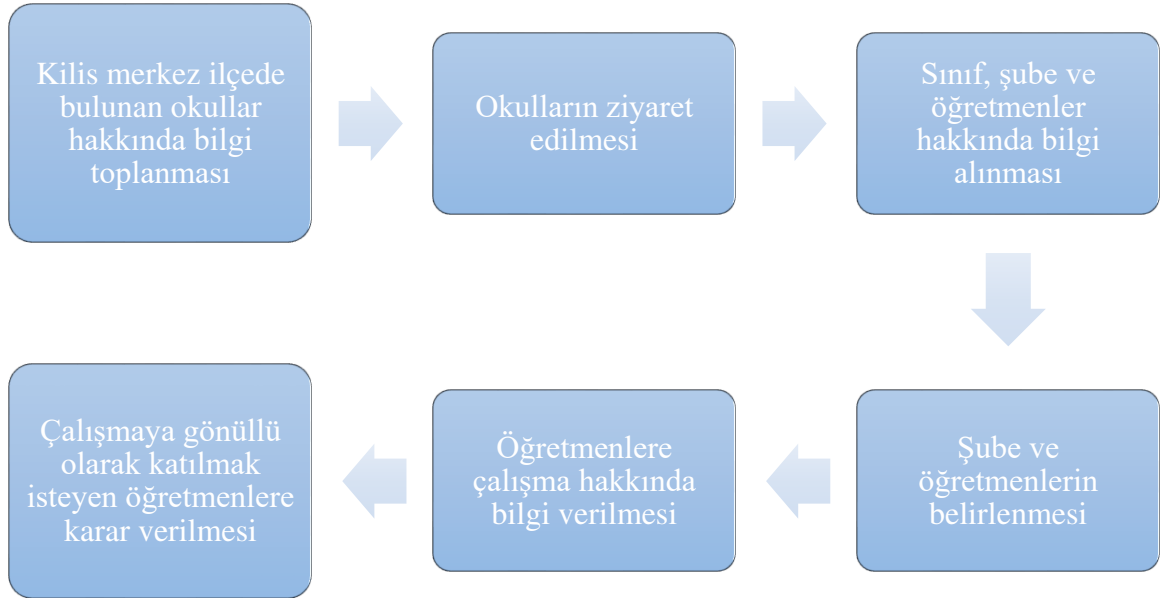
Kilis il genelinde 2022 yılı itibariyle yaklaşık 90 ilkokul ve bu okullarda 900 civarında sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi (Burak, 2022) kullanılarak seçilmiştir. Çalışma grubu ve katılımcıların belirlenmesi için maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan örnekleme yöntemlerinden birisidir. Ölçüt örnekleme tekniği, belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların incelenmesi veya gözden geçirilmesi prensibi üzerine kurulmuştur (Yazar & Kesin, 2020: 235). Bu örnekleme yönteminde belirlenecek ölçütlerin mümkün olduğunca zengin veriyi sağlaması önemli noktadır ve ölçütler araştırmanın doğasına uygun olarak belirlenebilir (Yazar & Keskin, 2020). Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek için şu ölçütler kullanılmıştır:

1. Kapsayıcı eğitimle ilgili seminer ve kurs gibi hizmet içi veya mesleki eğitim faaliyetlerine katılmış olması,
2. Kapsayıcı sınıflarda öğretmenlik tecrübesine sahip olması,

3. Sınıfında mülteci, özel gereksinimli veya dezavantajlı gruplardan öğrencilerin bulunması,
4. Öğretmenin en az bir eğitim-öğretim yılı süresince aynı sınıfta görev yapması,
5. 2, 3 veya 4. sınıf öğretmeni olmaları (1. sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma çalışmalarına yoğunlaşmaları, öğrencilerin etkileşim ve birlikte çalışma imkânlarının kısıtlı olması ihtimali göz önünde bulundurularak çalışma dışında tutulmuştur),
6. Çalışmaya katılmak için gönüllü olunması.

Bu ölçütler çerçevesinde katılımcıları belirlemek amacıyla Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yüz yüze temasa geçilmiş ve son 5 yılda kapsayıcı eğitimle ilgili seminer ve kurs gibi hizmet içi ve mesleki eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin listesi resmi izinler alınarak temin edilmiştir. Bu bağlamda Kilis şehir merkezindeki farklı ilkokullarda görev yapmakta olan ve ölçüte uyan 78 sınıf öğretmenin isimleri ve çalıştıkları kurum bilgileri elde edilmiştir. Bu listenin bir örneği EK 1’de sunulmuştur.

Çalışma grubunun ve katılımcıların belirlenmesine yönelik süreçle ilgili ayrıntılı bilgiler Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Çalışma Grubunun Belirlenmesi Süreci

Şekil 4'e göre çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla önce Kilis merkezde bulunan ilkokullar hakkında bilgi toplanmıştır. Bunun için İl Millî Eğitim Müdürlüğünde temel eğitim bölümüne bakan şube müdürüyle görüşülmüş ve okullar hakkında genel bir bilgi alınmıştır. Bu bilgiler ışığında belirlenen ilkokullar ziyaret edilmiştir. Okullarda ilk olarak okul yöneticileri ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı vb. konularda bilgiler sunulmuştur. Okul yöneticilerinden okul, sınıflar, şubeler ve öğretmenler hakkında çeşitli bilgiler alınmıştır. Örneğin EK 1'de sunulan listedeki bazı öğretmenlerin doğum izninde, askerlikte, tayin nedeniyle başka okullarda oldukları veya bazılarının birinci sınıfları okuttuğu veya idareci oldukları için sınıflarının bulunmadığı bilgileri bu görüşmelerde elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırma kapsamına alınacak şube ve öğretmenler belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerle tanışma ortamı sağlandıktan sonra araştırma izinleri, araştırmadaki etik kurallar (kişisel verilerin korunması, gönüllülük vb.), çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Bu süreçten sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin listesi belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Görüşme Yapılan Katılımcı Bilgileri

Katılımcı kodu	Okul kodu	Cinsiyeti	Kıdemi	Sınıf düzeyi	Gözleme izin verme durumu
K-1	O-1	E	24	2	Evet
K-2	O-1	E	22	2	Evet
K-3	O-2	K	2	2	Evet
K-4	O-3	E	21	2	Evet
K-5	O-3	K	15	2	Evet
K-6	O-4	K	12	2	Evet
K-7	O-5	E	27	2	Evet
K-8	O-5	E	2	2	Evet
K-9	O-6	E	8	2	Evet
K-10	O-7	K	3	2	Evet
K-11	O-8	K	28	2	Evet
K-12	O-1	K	6	3	Evet
K-13	O-9	K	6	3	Evet
K-14	O-4	E	14	3	Evet

K-15	O-5	K	4	3	Evet
K-16	O-5	K	3	3	Evet
K-17	O-3	E	3	3	Evet
K-18	O-2	K	2	3	Evet
K-19	O-10	E	3	3	Evet
K-20	O-10	E	16	3	Evet
K-21	O-7	E	3	3	Evet
K-22	O-7	K	3	3	Evet
K-23	O-7	K	14	4	Evet
K-24	O-3	K	11	4	Evet
K-25	O-3	E	8	4	Evet
K-26	O-3	K	14	4	Evet
K-27	O-9	K	15	4	Evet
K-28	O-2	K	6	4	Evet
K-29	O-2	K	14	4	Evet
K-30	O-5	K	6	4	Evet
K-31	O-10	K	8	4	Evet
K-32	O-6	E	8	4	Evet
K-33	O-7	K	3	2	Hayır
K-34	O-11	K	3	3	Hayır
K-35	O-6	K	2	3	Hayır
K-36	O-7	E	19	4	Hayır
K-37	O-11	K	2	4	Hayır
K-38	O-11	K	29	4	Hayır

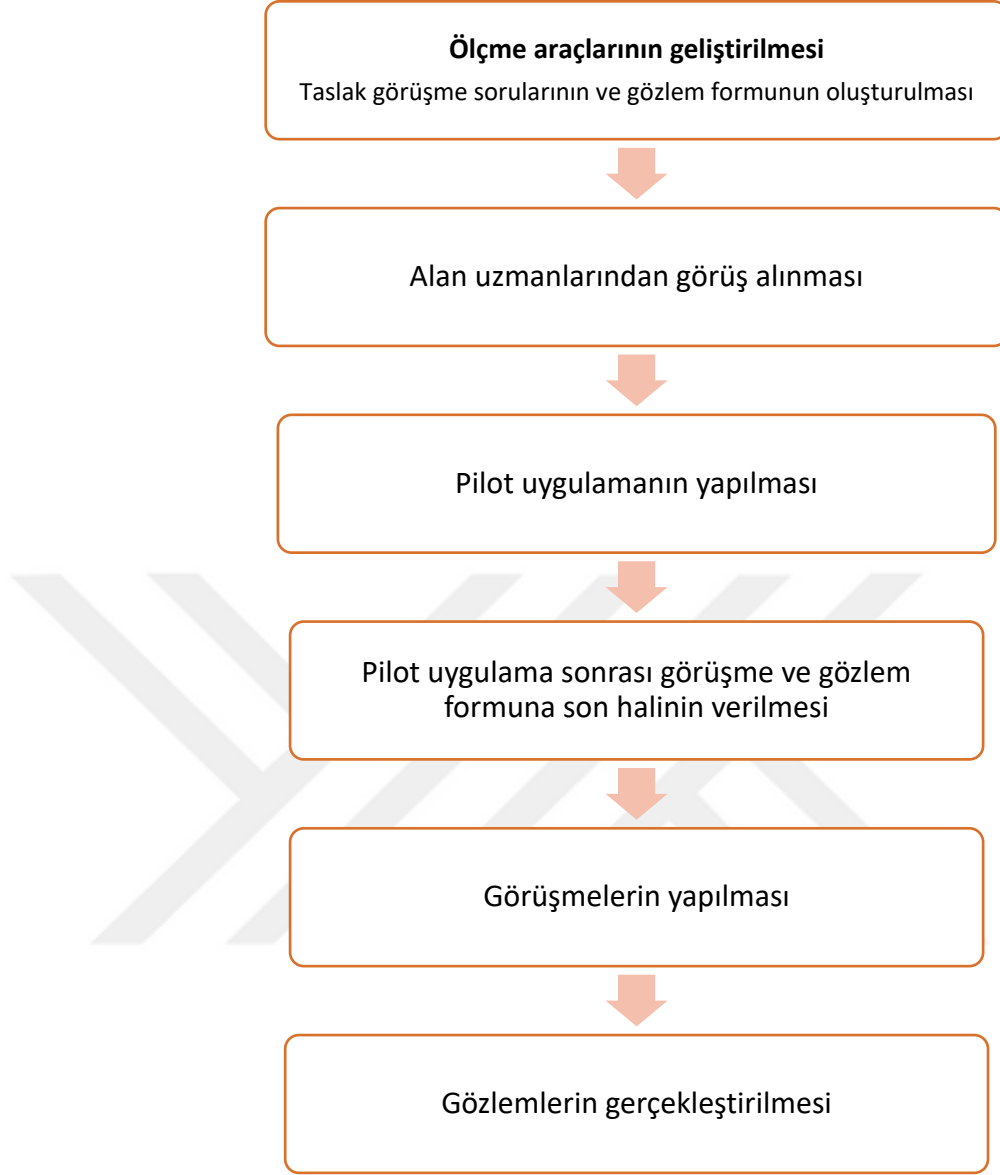
Tablo 6 incelendiğinde 2. sınıf düzeyinde sekiz farklı okuldan 12 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan altısı kadın, altısı erkektir. Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması yaklaşık 14 yıldır. 3. sınıf düzeyinde on farklı okuldan 13 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların sekizi kadın, beşi erkektir. Görüşme yapılan 3. sınıfları okutan katılımcıların mesleki kıdem ortalaması yaklaşık beş yıldır. Tablo 6'ya göre 4. sınıf düzeyinde sekiz farklı okuldan 13 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların üçü erkek, onu kadındır. Katılımcıların mesleki kıdem ortalaması yaklaşık 12 yıldır.

Araştırma kapsamında 10 farklı okulda toplam 14 erkek ve 24 kadın toplam 38 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri 2 yıl ile 28 yıl arasında değişmektedir. Kadın öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemi 9 yıl iken erkek katılımcıların ortalama mesleki kıdemi 11 yıldır.

Biri ikinci sınıf, ikisi üçüncü sınıf ve üçü dördüncü sınıfları okutan beş kadın ve bir erkek toplam altı katılımcı farklı nedenlerle sınıfında gözlem yapılmasına izin vermemiştir. Bu katılımcılarla yapılan görüşmeler veri zenginliği açısından araştırmanın veri havuzuna eklenmiştir.

1.14. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu alt başlıkta araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin süreç betimlenmiştir. Şekil 5'te bu araştırmanın veri toplama süreci genel hatlarıyla sunulmuştur. Buna göre veri toplama süreci şu aşamalardan oluşmuştur:



Şekil 5. Veri Toplama Süreci

1.14.1. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Veri toplama sürecinin başlatılmasından önce çalışmada kullanılan ölçme araçları geliştirilmiştir. Veri toplama süreciyle ilgili izlenen aşamalar aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

Taslak görüşme sorularının ve gözlem formunun hazırlanması: Görüşme tekniğiyle veri toplamak için araştırmanın amacı çerçevesinde alanyazından yararlanılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Ayrıca soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğini dikkate alınarak alternatif sorular ve derinlemesine veri alabilmek için sonda sorular oluşturulmuştur. Sonda sorular katılımcılardan daha fazla derinlik ve ayrıntı elde etmek amacıyla kullanılan açık

uçlu soruları ifade etmektedir. Bu sorular, araştırmacılara katılımcıların düşünce, duygu ve deneyimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için önemli bir araçtır (Merriam & Tisdell, 2016). Gözlem formunun oluşturulmasında alanyazındaki çeşitli form örneklerinden (Azorín & Ainscow, 2020; European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2012; Florian, 2014; Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2013; UNESCO, 2017a) faydalanılmıştır.

Görüşme soruları ve gözlem formu araştırma yöntemleri, özel eğitim, eğitim programları ve öğretim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sınıf eğitimi alanlarından uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlarla e-mail yoluyla iletişim kurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanlarla ilgili bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur. Uzmanlara, araştırmada cevap aranan dört soruyla birlikte yarı yapılandırılmış 12 taslak görüşme sorusu ve 30 maddelik gözlem formu gönderilmiştir. Uzmanlardan görüşme sorularının ve gözlem formu maddelerini kuramsal, kavramsal ve düzeye uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği noktasında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların hepsi görüşlerini bildirmiştir. Uzman görüşleriyle ilgili örnek bir dönüt EK 2’de sunulmuştur. Uzman dönütlerine göre görüşme sorularının sayısı 14 ve gözlem formunun maddeleri 39 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Uzmanlar ile İlgili Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Alan
Uzman-1	E	Araştırma yöntemleri
Uzman-2	E	Eğitim programları ve öğretim
Uzman-3	E	Eğitim programları ve öğretim
Uzman-4	E	Eğitim programları ve öğretim
Uzman-5	K	Özel eğitim
Uzman-6	K	Özel eğitim
Uzman-7	E	Özel eğitim
Uzman-8	E	Özel eğitim
Uzman-9	E	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık
Uzman-10	E	Sınıf eğitimi

Gözlemler öncesinde araştırmacı gözlem formu oluşturmuştur. Gözlem formu, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşlerinden faydalanılan alan uzmanlarıyla ilgili bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur. Alan uzmanları taslak gözlem konuları ve gözlem odaklarıyla ilgili görüşlerini bildirmiştir. Uzmanların görüşleri

doğrultusunda düzeltmeler, eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Böylece gözlem formuna son hali verilmiştir.

Katılımcı bir öğretmenle görüşmenin yapılması ve gözlemin gerçekleştirilmesi:

Gözlem formunun güvenilirlik hesaplamasının yapılması amacıyla pilot çalışma, katılımcının ve velilerin onayıyla video kaydına alınmıştır. Video kayıtları hem araştırmacı hem de sınıf eğitimi alanında bir uzman tarafından izlenmiş ve gözlem formu doldurulmuştur. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik oranı %91 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik hesaplaması sonucunun %70 ve üzerinde olmasını güvenilir kabul etmektedir.

Görüşme ve gözlem formlarına son halinin verilmesi: Görüşme ve gözlem formu alanyazın taraması, uzman görüşleri ve iki öğretmenle yapılan taslak görüşme ve gözlem sonrası son şeklini almıştır. Görüşme formu, iki ayrı bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde, katılımcıları daha yakından tanımak amacıyla dört farklı soru bulunmaktadır. Bu sorular, katılımcıların cinsiyeti, kıdemi, kapsayıcı eğitim deneyimleri ve kapsayıcı eğitimle ilgili aldıkları kurslar, dersler, seminerler, mesleki gelişim amaçlı okudukları kitaplar, makaleler veya izledikleri videolar gibi bilgilere ulaşmayı amaçlayan soruları içermektedir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise 13 soru bulunmaktadır. Bu sorular katılımcıların kapsayıcı eğitime ve mevcut uygulamalarına yönelik görüşlerini ifade etmelerine yöneliktir. Bu sorular; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla ilgilidir. Ayrıca katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilgili önerileriyle ilgili açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Görüşme formunun nihai bir örneği EK 4'te sunulmuştur.

Gözlem formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde gözlemci, gözlem tarihi, gözlemin yapıldığı ders, sınıf ve şube, gözlemin başladığı ve bittiği tarih ve saat, sınıfta bulunan kız ve erkek öğrenci sayısı ile ilgili gözlemcinin dolduracağı sorular bulunmaktadır. Gözlem formunun ikinci bölümü ise kendi içinde sınıfın fiziksel ortamı, süreç, değerlendirme ve diğer alt başlıklara ayrılmıştır. Sınıfın fiziksel ortamı alt başlığında sınıftaki oturma düzeni, sınıfın fiziki ortamı, panolar ve sınıftaki materyallerle ilgili beş ifade yer almaktadır. Bu alt başlıkta ayrıca sınıf ortamının ışıklandırma, ısıtma-soğutma ve hijyen durumuyla ilgili bir ifade yer almaktadır. Gözlem formunda sınıfın oturma düzeni başlığında U, küme/Grup ve sıra düzeni şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Diğer dört madde Evet, Hayır ve Kısmen şeklinde gözlemcinin işaretleyebileceği şekilde derecelendirilmiştir.

Gözlem formunda bulunan öğretim süreci alt başlığındaki bölümde ise öğretmenin sınıf içi kapsayıcılığa yönelik öğretim uygulamalarını gözlemlenmesini sağlayan 26 ifade yer almaktadır. Bu ifadeler, derse girişte kullanılan dikkat çekme yönteminden, önceki öğrenmelere, öğretmenin kullandığı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine, kullandığı dilden öğrencilere sağladığı desteklere kadar kapsayıcı eğitim uygulamalarını içeren çeşitli öğretmen davranışlarına odaklanmaktadır. Süreç alt başlığındaki maddeler; Evet, Hayır ve Kısmen şeklinde şekilde derecelendirilmiştir.

Değerlendirme alt başlığında ise altı ifade yer almaktadır. Bu ifadeler öğretmenin öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek üzere kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerle ilgilidir. Bu alt başlık da diğerlerinde olduğu gibi Evet, Hayır ve Kısmen şeklinde derecelendirilmiştir.

Gözlem formunda gözlemcinin gözlemlerini kayda alabilmesi için Evet, Hayır ve Kısmen şeklinde seçeneklerin sunulmasından gözlem sürecinin kolaylaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır. “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” seçeneklerinin işaretlenebilmesi için ölçüt, gözlem yapılan ortamda ilgili ifadede belirtilen durumun hiç karşılanmaması, biraz karşılanması ve tamamen karşılanmasıdır. Örneğin “Öğretmen derse girişte dikkat çekmek için tüm öğrenciler için farklı uyarıcılar kullanmaktadır” maddesi için eğer öğretmen dikkat çekmeden doğrudan derse başlıyorsa Hayır seçeneği, sadece görsel veya sözel bir uyarıcı kullandıysa Kısmen, hem görsel hem işitsel uyarıcı kullanıyorsa Evet seçeneğinin işaretlenmesi gerekmektedir. “Sınıfın fiziki ortamı (ışıklandırma, ısıtma-soğutma, hijyen vb.) uygundur” maddesi için eğer ışıklandırma sistemi yoksa veya bozuksa, ısıtma ve soğutma sistemleri çalışmıyorsa ve sınıf içi (yerler, sıralar, duvarlar) temiz değilse Hayır seçeneği, bunlardan bir veya bir kaçısı hava durumuna göre varsa Kısmen seçeneği, eğer hepsi mevcutsa Evet seçeneği işaretlenmelidir. Gözlem formundaki en sağdaki sütun gözlemcinin gerekli notları alabilmesi için boş bırakılmıştır. Nihai gözlem formunun son hali EK 6’da ve gözlem sırasında doldurulmuş formun bir örneği de EK 7’de verilmiştir.

1.14.2. Veri Toplama Süreci

Dicle Üniversitesi Etik Kurul onayı (EK 8) ve Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (EK 9) alındıktan sonra veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Veri toplama amacıyla okullar ziyaret edilmiş ve yukarıda belirtilen ölçütler çerçevesinde belirlenen öğretmenlerle görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Bununla birlikte ilgili dokümanlar toplanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

1.14.3. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek ve kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarını betimlemek amacıyla bu çalışmada nitel veriler toplanmıştır. Nitel durum araştırmalarında veri toplamak amacıyla görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar kullanılmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışmada kapsayıcı eğitim olgusunun derinlemesine ve çok yönlü incelenmesi amaçlanmıştır ve aynı durum farklı açılardan incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan görüşme, gözlem ve doküman inceleme teknikleri birlikte kullanılmıştır. Bu tekniklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.14.3.1. Görüşmeler

Görüşme, nitel araştırmalarda temel veri toplama tekniklerinden birisidir. Görüşme, önceden belirlenmiş ve amaçlar dâhilinde yapılan, soru sorma ve yanıtlama yöntemine dayanan karşılıklı etkileşimin olduğu bir süreç olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel çalışmalarda görüşme veri toplamanın etkili bir yoludur çünkü araştırmacıların "başka birinin zihninde" olanı keşfetmesine olanak tanır (Patton, 2015: 426). Görüşmelerin üç çeşidi bulunmaktadır. Bunlar yapılandırılmamış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmeler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir (Merriam & Tisdell, 2016).

Bu çalışmada esnek ve kullanışlılık açısından avantajlar sağladığı için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği yardımıyla veriler toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnektir. Bu teknikte katılımcının araştırma konusuyla ilgili görüşlerini derinlemesine öğrenme imkânı bulunmaktadır (Kvale & Brinkmann, 2009). Bu teknikte önceden hazırlanmış sorular bağlamında gerektiğinde ek sorularla katılımcılardan veri toplanabilir. Bunun için sonda soruları kullanılır. Sonda soruları görüşmenin gidişatına göre görüşme esnasında geliştirilebileceği gibi önceden de hazırlanabilir (Merriam & Tisdell, 2016). EK 4'te bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır.

Veri toplamak için öğretmenlerin çalıştıkları okullar ziyaret edilmiş ve öğretmenlerle çalışmanın amacı ve etik kurallar gibi konularda bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan isteyen öğretmenlerden randevu alınmıştır. Görüşme için randevu zamanları, öğle arası, okul sonrası veya İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri gibi branş öğretmenlerinin derse girdiği ve sınıf öğretmeninin dersinin boş olduğu saatlere göre

belirlenmiştir. Böylece daha rahat görüşme imkânı olmuştur. Görüşmeler rehberlik odası, öğretmenler odası, müdür yardımcısı odası gibi katılımcı ve araştırmacı dışında kimsenin bulunmadığı mekânlarda, öğretmenin “katılım kabul formunu” imzalamasından sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılım formunun bir örneği Ek 3’te sunulmuştur.

Görüşmeler bire bir olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Ek 4’teki sorular çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında ihtiyaç olması durumunda sonda sorular kullanılmıştır. Örneğin, kapsayıcı eğitimin avantajları ve dezavantajları/sınırlılıkları ile ilgili sorular için kapsayıcı eğitimin öğretmen, öğrenci, sınıf iklimi ve öğrenci velileri açısından avantajları ve dezavantajları/sınırlılıkları nelerdir, şeklinde sonda soruları kullanılmıştır.

Alınan araştırma izninde ses kaydı yapılmaması şartı öne sürüldüğü için görüşmeler ses kaydına alınamamıştır. Görüşmeler önce sözlü olarak yapılmış ve görüşmeler sırasında notlar alınmıştır. Görüşmelerin ardından katılımcıların Ek 4’te sunulan görüşme formunu yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşlerini mümkün olduğunca detaylı yansıtmalarını sağlamak amacıyla isteyen katılımcılara ilave boş A4 kâğıdı sağlanmıştır.

Gözlemler bittikten sonra veya teneffüs aralarında öğretmenlerle ikinci görüşmeler yapılmış ve alınan notlar ışığında çeşitli sorularla katılımcıların görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ikinci görüşmeler yapılandırılmamış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlem çerçevesinde ilginç gelen ve daha ayrıntılı açıklama gerektiren konularda katılımcılara çeşitli sorular sorulmuştur. Gözlem sonrası yapılan bu kısa görüşmelerle ilgili notlar veri kaybını önlemek için araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Bunun yanında araştırmacı çalışmanın gerçekleştirildiği okulların düzenlediği kermes, piknik, çay saati vb. bazı organizasyonlara iştirak etmiş ve bazı katılımcılarla da okul dışında akşam yemeği, çay ve kahve etkinliklerine katılmıştır. Bu etkinlikler, katılımcıları daha iyi tanıma ve katılımcılarla uzun süreli etkileşimler sağlanması için fırsatlar sağlamıştır.

1.14.3.2. Gözlemler

Nitel çalışmalar için gerekli olan verileri elde etmek amacıyla kullanılacak veri toplama araçlarından biri de gözlem tekniğidir (Sözer & Aydın, 2020). Gözlem, herhangi bir ortam veya kurumdaki davranış ve davranışları ayrıntılı olarak betimlemek için kullanılan (Yıldırım & Şimşek, 2013) bir yöntemdir. Bu tekniğin önemli özelliklerinden birisi gözlenenlerin doğal ortamları içinde bulunmasıdır (Karasar, 2009). Gözlem tekniğinde gözlemci sistematik olarak not alır ve olayları kaydeder. Bu işlem “belirli durumların sonradan hatırlanmasından çok, yorum yapılmaksızın anı anına tutulan alan notlarının kaydedilmesi yoluyla gerçekleştirilir” (Maykut & Morehouse, 2005, aktaran Sözer & Aydın, 2020). Nitel araştırmalarda dört gözlem çeşidi bulunmaktadır: Tam katılımcı gözlem, gözlemci olarak katılım, katılımcı olarak gözlem ve tam gözlemci (Sözer & Aydın, 2020). Tam katılımcı gözlemde araştırmacı ortamın bir parçası ve aktif bir üyesidir. Gözlemci olarak katılımda gözlemci belli bir noktaya kadar gözlenen ortamın bir üyesidir. Katılımcı olarak gözlemde ise araştırmacının hedefi katılımdan çok gözlemdir. Tam gözlemci ortamdaki etkinliklere katılmaz. Araştırma konusuna uygun olarak gözlemlerini yapar ve ortamla ilgili hiçbir sorumluluk almaz. Bu nedenle ortamda bulunanlar tarafından fark edilmez (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışma kapsamında araştırmacı tam gözlemci rolünü benimsemiştir. Bu rolün benimsenmesinin nedeni tam gözlemci rolünün öğretmen ve öğrencilerle duygusal bağlantı kurulmadan, tarafsız bir şekilde sınıf içi olay ve etkileşimi gözlemlemeye uygun olmasıdır. Bu bağlamda araştırmacı doğal ortamı etkilememek için kendini öğrencilere tanıtmış, araştırmacı yokmuş gibi normal derslerine devam etmeleri istenmiş ve sınıfta uygun bir sıraya (genel olarak en arka köşedeki sıra) oturmuştur.

Araştırmacının doğal ortama müdahale ihtimalinin azaltılması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla eğitim-öğretim etkinliklerinin video kamera ile kaydı planlanmış ancak video kaydına izin verilmemesi nedeniyle önlem olarak araştırmacı sınıf içi etkileşim ve eğitim-öğretim etkinliklerini mümkün olduğunca yazılı olarak gözlemci defterine kaydetmiş ve gözlem formunda ilgili bölümde açıklamalar yapmıştır.

Gözlemler görüşme verilerini destek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla gözlem formu görüşmeler doğrultusunda şekillendirilmiş ve yapılandırılmıştır. Bu çalışma için gerçekleştirilen gözlem süreci Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Gözlem Süreci

	Gözlemin Adı	Gözlemin Amacı	Gözlem Odağı	Veri Türü	Gözlem Süresi
1	İlk/tanılayıcı gözlem	Ortamin ve bağlamın tasviri	Okul ve sınıf	Fiziki	Her bir sınıf için 2 ders saati
2	Öğretme-öğrenme sürecinin gözlemlenmesi	Öğretmenin öğretimi uygulamalarında kullandığı yöntemlerin/tekniklerin betimlenmesi/değerlendirilmesi (Grup çalışması, proje tabanlı çalışmalar, öğrencileri dâhil etme vb.)	Öğretmen	Sosyal	Her bir sınıf için 2 ders saati
3	Değerlendirme sürecinin gözlemlenmesi	Öğretimin değerlendirilmesi sürecinin betimlenmesi	Öğretmen	Sosyal	Her bir sınıf için 2 ders saati
4	Sınıf yönetimi	Öğretmenin sınıf yönetiminde kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri betimlemek	Öğretmen	Sosyal	Her bir sınıf için 2 ders saati
5	Tüm öğrencileri bütünleştirmek için yapılan etkinliklerin gözlemlenmesi	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öğrencileri ile diğer öğrencileri eğitim-öğretim faaliyetlerinde bütünleştirme uygulamalarının (Grup çalışması vb.) betimlenmesi	Öğretmen	Sosyal	Her bir sınıf için 2 ders saati

Görüşmeler sonunda katılımcılardan sınıf gözlemi için randevu alınmış ve sınıf mevcudu kadar veli onam formu katılımcılara verilmiştir. Veli onam formları öğrenci velileri tarafından imzalanıp sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Velisinin onay vermediği öğrenciler gözlem sırasında diğer şubeye gözlem süresi kadar geçici olarak gönderilmiştir. Veli onam formunun bir örneği Ek 5'te sunulmuştur. Gözlemler sınıf düzeyine göre şu mihver derslerde gerçekleştirilmiştir: a) Hayat bilgisi, b) Türkçe, c) Matematik, d) Sosyal bilgiler ve e) Fen bilimleri. Bu aşamada araştırmacı, sınıf etkileşimini en iyi gözlemleyebileceği bir noktaya geçmiştir. Ek 6'da sunulmuş olan gözlem formu bağlamında gözleme başlamıştır. Gözlem formuna ilave olarak araştırmacı sınıf ortamında araştırma konusuyla ilgili alanlarda gözlem notları almıştır. Araştırmacının gözlem yapmak için bulunduğu nokta itibarıyla gözlem ortamının krokisi çizilerek gözlem formuna eklenmiştir.

Yapılan gözlemlerle ilgili özet bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur. Veri zenginliği açısından gözlemlerden elde edilen veriler de veri havuzuna eklenmiştir.

Tablo 9. Gözlem Yapılan Sınıflar, Dersler ve Öğrenci Bilgileri

Katılımcı kodu	Sınıf düzeyi	Okul kodu	Ders 1	Ders 2	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Suriyeli öğrencisi sayısı	Özel gereksinim tanımlı öğrenci sayısı	Toplam mevcut
K-1	2	O-1	Matematik	Matematik	13	16	5	1	29
K-2	2	O-1	Türkçe	Türkçe	13	15	2	6	28
K-3	2	O-2	Türkçe	Matematik	11	5	5	1	16
K-4	2	O-3	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	10	8	7	0	18
K-5	2	O-3	Matematik	Matematik	9	13	4	2	22
K-6	2	O-4	Türkçe	Türkçe	7	10	3	4	17
K-7	2	O-5	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	13	16	14	0	29
K-8	2	O-5	Matematik	Matematik	16	16	17	0	32
K-9	2	O-6	Matematik	Matematik	7	11	7	0	18
K-10	2	O-7	Türkçe	Hayat Bilgisi	12	9	13	0	21
K-11	2	O-8	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	20	15	3	1	35
				Toplam	131	134	80	15	265
K-12	3	O-1	Matematik	Matematik	16	10	3	1	26
K-13	3	O-9	Matematik	Matematik	12	14	5	0	26
K-14	3	O-4	Türkçe	Türkçe	10	13	5	2	23
K-15	3	O-5	Matematik	Matematik	6	10	14	0	16
K-16	3	O-5	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	9	10	3	0	19
K-17	3	O-3	Matematik	Matematik	11	14	10	1	25
K-18	3	O-2	Hayat Bilgisi	Matematik	6	1	1	0	7
K-19	3	O-10	Hayat Bilgisi	Matematik	13	11	3	0	24

K-20	3	O-10	Hayat Bilgisi	Matematik	13	15	7	0	28
K-21	3	O-7	Türkçe	Türkçe	5	7	11	0	12
K-22	3	O-7	Türkçe	Türkçe	8	8	4	1	16
Toplam					109	113	66	5	222
K-23	4	O-7	Sosyal Bilgiler	Türkçe	17	7	15	1	24
K-24	4	O-3	Türkçe	Türkçe	18	8	9	1	26
K-25	4	O-3	Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	15	9	12	2	24
K-26	4	O-3	Matematik	Matematik	15	8	6	0	23
K-27	4	O-9	Matematik	Matematik	20	18	25	0	38
K-28	4	O-2	Sosyal Bilgiler	Matematik	10	3	13	0	13
K-29	4	O-2	Matematik	Matematik	13	9	5	0	22
K-30	4	O-5	Matematik	Matematik	18	20	11	1	38
K-31	4	O-10	Fen Bilimleri	Fen Bilimleri	20	9	16	0	29
K-32	4	O-6	Matematik	Matematik	6	11	3	1	17
Toplam					152	102	115	6	254

Tablo 9 incelendiğinde 2. sınıf düzeyinde dokuz farklı okulda 11 farklı katılımcının sınıfı kapsayıcı eğitim bağlamında gözlemlenmiştir. Matematik dersinde dokuz, hayat bilgisi dersinde yedi ve Türkçe dersinde altı gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan sınıflarda toplam 131 kız öğrenci, 134 erkek öğrenci ve genel toplamda 265 öğrenci bulunmaktadır. Bu sınıflarda toplam 80 Suriye kökenli öğrenci bulunurken, RAM tarafından rapor verilmiş 15 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 9'a göre 3. sınıf düzeyinde sekiz farklı okulda 11 farklı katılımcının sınıflarında gözlem yapılmıştır. 3. sınıf düzeyinde matematik dersinde 11, Türkçe dersinde altı ve hayat bilgisi dersinde beş gözlem yapılmıştır. Bu sınıf düzeyinde gözlem yapılan sınıflarda toplam 109 kız öğrenci ve 113 erkek öğrenci ve toplamda 222 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların gözlem yapılan sınıflarında toplam 66 Suriye kökenli ve RAM tarafından rapor verilmiş beş özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır.

4. sınıf düzeyinde yedi farklı okul ve 10 katılımcının sınıfında gözlemler yapılmıştır. Matematik dersinde 11, fen bilimleri dersinde dört, Türkçe dersinde üç ve sosyal bilgiler dersinde iki gözlem yapılmıştır. Bu sınıf düzeyinde 152 kız öğrenci, 102 erkek öğrenci bulunurken bunlardan 115'i Suriye kökenli ve altısı özel gereksinimli öğrenci raporu bulunan öğrencilerden oluşmaktadır.

1.14.3.3. Dokümanlar

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaları ve değerlendirmelerine yönelik betimlemeler ve görüşme, gözlem verilerine destek sağlamak amacıyla doküman inceleme tekniği ile de veriler elde edilmiştir. Dokümanları, araştırılan konuya yönelik bilgi içeren çeşitli basılı, görsel ve elektronik (dijital) kaynaklar oluşturmaktadır (Sözer & Aydın, 2020).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılan önemli veri kaynaklarından birisidir. Durum çalışmalarında veri çeşitliliğini sağlama böylece araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmayla ilgili olarak katılımcıların ders planları, sınıf defterleri, sınavlar, etkinlik ve ödev örnekleri, araştırmacının saha notları ve ilgili mevzuat toplanmış ve veri havuzuna eklenmiştir. Dokümanlar görüşme ve gözlem verilerin analizini desteklemek ve bağlamı daha iyi betimlemek ve kavramak amacıyla kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında gözlem sonrası sınıf defteri, ders planları ve etkinlik örneklerinin bir örneği alınmıştır. Ayrıca sınıftaki pano ve levhaların fotoğrafları çekilmiş ve veri havuzuna eklenmiştir.

Görüşme, gözlem ve dokümanlara ilaveten veri toplama aşamasında araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının yöntemsel seçimlerinin, ikilemelerinin ve isteğe bağlı kararlarının günlük benzeri kayıt altına alınmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecinde yaşadıklarını, düşündüklerini ve yansıtmaalarını kaydettiği yazılı veya dijital dokümandır. Araştırmacı günlüğüne verileri toplarken veya analiz ederken gözlemlerini, duygularını ve tepkilerini kaydeder. Yin'e (2011) göre araştırmacı günlüğüne yazılanların uzun ve tam cümleler olmasına gerek yoktur. Duruma göre kısaltmalar, çizimler vb. kullanılabilir. Mevcut çalışmada araştırmacı çalışmanın başlangıcından rapor yazımının sonuna kadar araştırmayla ilgili duygu ve düşüncelerini, süreçte yaşadıklarını araştırmacı günlüğüne yazmıştır. Ayrıca yapılan gözlemi betimleyici ve yorumlayıcı notlar da araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Bunun yanında gözlem sonrası gözleme ilişkin öğretmenlerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelere ilişkin betimleyici notlar günlüğü eklenmiştir. Araştırmacı günlüğünden bir örnek sayfa EK 10'da sunulmuştur.

1.14.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler, gözlem formu ve notları, araştırmacı günlüğü, sınıf defteri, ders planları, çalışma kâğıtları, sınıf içi panoların fotoğrafları nitel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler, analiz sürecinde temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme verilerine destek olması amacıyla gözlem formu, gözlemler neticesindeki yapılandırılmamış ikinci görüşmeler, araştırmacı günlüğü, sınıf defteri, ders planları ve öğretmenin kullandığı çalışma kâğıtları makro analiz verisi olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda veri analizi önemli bir aşamadır. Metinsel, görsel veya sesli veriler derinlemesine incelenerek anlam çıkarmaya çalışılır (Creswell, 2003). Nitel çalışmalarda veri analiz süreci bir bakıma yoğun ham verinin hacmini azaltma ve özünü anlama sürecidir. Nitel veri analizi, sistematik bir süreçtir ve dinamik bir yaklaşım benimsenir. Veri analizi süreci, araştırmacıların desenleri tanımlamasına, temaları belirlemesine, ilişkileri keşfetmesine, açıklamalar oluşturmaya, yorumlar yapmasına ve teoriler üretmesine olanak sağlayacak şekilde verileri düzenleme ve inceleme işlemi olarak anlaşılır (Ardıç, 2019: 84). Nitel veri analizi araştırma sorusu, deseni, veri toplama teknikleri ve katılımcı sayısına göre değişmekle birlikte yüzlerce hatta binlerce sayfa yazılı doküman, fotoğraf, dakikalık/saatlik video veya ses kaydı gibi veriyi içerir. Analiz süreci bu verinin sistematik olarak azaltılması ve özünün ortaya çıkartılması sürecidir.

Sözer ve Aydın (2020) nitel veri analizinde dikkat edilmesi gereken konuları arasında şunları belirtmiştir: a) Verinin korunması, b) Verinin düzenlenmesi, c) Veri toplama ile eşzamanlı olarak analize başlama ve d) Yoğun betimleme. Bu bağlamda, mevcut araştırmada verinin korunması için verilerin toplandığı zamanlarla ilgili bilgiler not alınmış ve veri kaybı ihtimalini azaltmak için kayıtlar sistematik olarak tutulmuştur. Yazılı veriler araştırmacının ofisindeki kilitli bir dolapta saklanmıştır. Dijital toplanan (resim, ses kaydı, görüntü kaydı vb.) veriler ve bilgisayar ortamına aktarılan ham verilerle diğer ilgili veriler özenle muhafaza edilmiştir. Bunun yanında tüm veriler drive.google.com ve onedrive.live.com gibi bulut

ortamlarında ve şifreli harici diskte yedeklenerek saklanmıştır. Veri toplama ile eşzamanlı olarak analize başlanması Sözer ve Aydın'ın (2020) da belirttiği gibi araştırmanın odağının belirlenmesini ve biçimlenmesini sağlar. Mevcut araştırmada mümkün olduğunca veri toplama ile eşzamanlı olarak analiz süreci yürütülmeye çalışılmıştır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Yoğun betimlemede ise nitelikli betimleme vardır. Okuyucu tasvir edilen araştırmanın geçtiği mekânlar ve katılımcılarla ilgili “sanki içindeymiş” gibi bir hisse kapılır. Bu nedenle nitel araştırmalarda yoğun betimlemeler önemlidir. Fotoğraf, şekil, grafik ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yoğun betimleme için kullanılan çeşitli tekniklerdir. Nitel çalışmaların analizinde çeşitli araçlar kullanılabilir. Geleneksel olarak not kartları kullanılabileceği gibi Word ve Excel gibi ofis programları ve Atlas.ti, Dedoose, Nvivo ve Maxqda gibi teknolojik araçlar kullanılabilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 253) göre nitel araştırma verilerinin analizi için şu dört aşama kullanılabilir: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

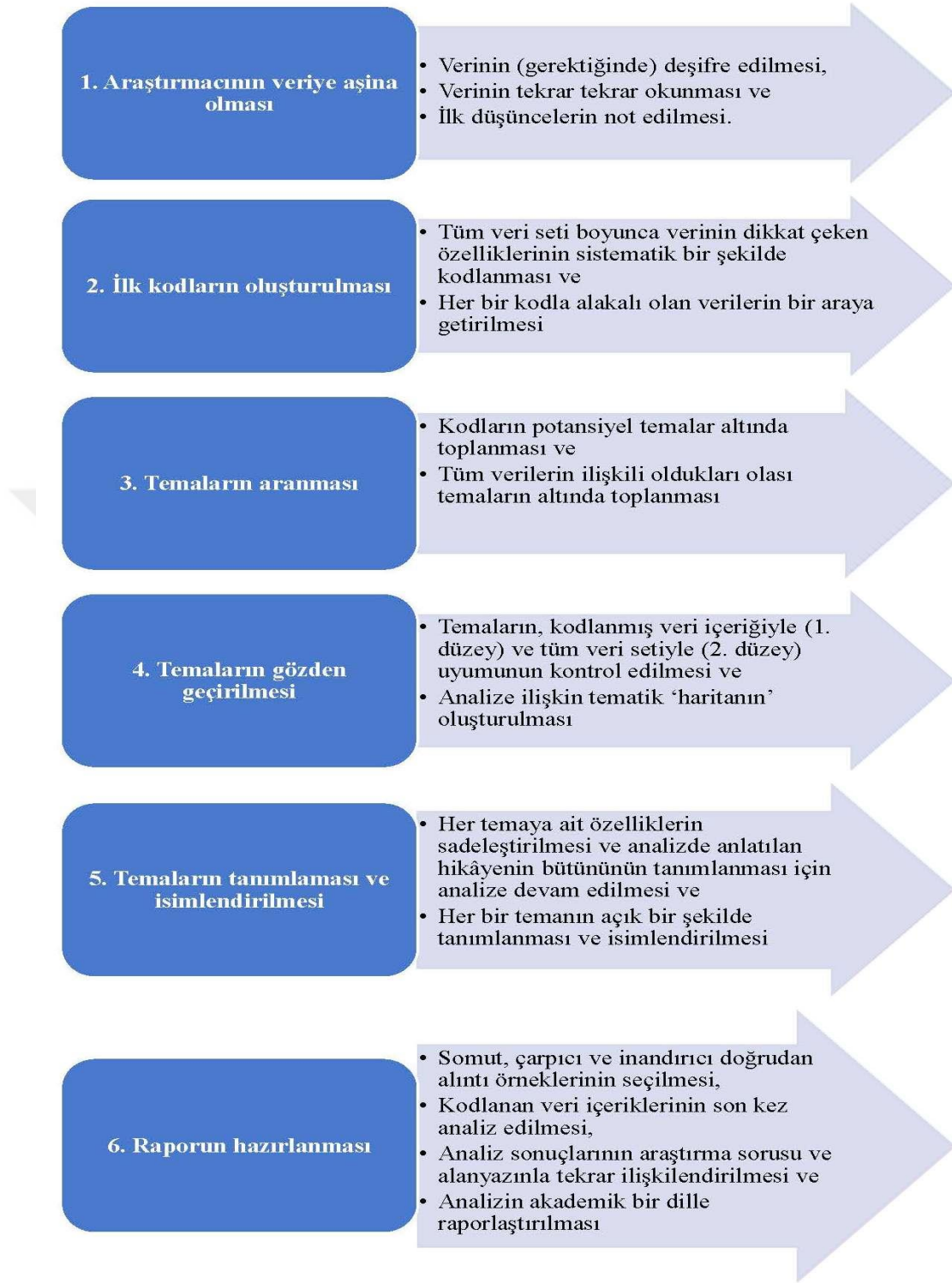
Veri analiz sürecinde önce görüşme ham verileri tam metne dönüştürülüp MS Word dosyası olarak kaydedilmiştir. Sınıf defteri, ders planları, çalışma kâğıtları ve sınıf içi panolarla ilgili veriler fotoğraf olarak çekilmiştir. Tüm veriler okul ve sınıf düzeyinde organize edilmiştir. Örneğin 2. sınıfları okutan öğretmenlerin görüşme kayıtları bir araya getirilmiştir. Sonra veriler Maxqda nitel veri analiz programına aktarılmış ve analize hazır haline getirilmiştir. Gözlem formu ham verileri SPSS programına aktarılmış ve betimsel olarak (yüzde, frekans) analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni yapılan çalışmanın tematik analize daha uygun olmasıdır. Bunun yanında bu teknik verileri kavramsal kategorilere bölerek analiz etmemize imkân tanınmasıdır. Ayrıca, tematik analiz, katılımcılarından gelen çeşitli görüşleri ve perspektifleri bir araya getirerek derinlemesine anlamamıza yardımcı olduğu için tercih edilmiştir.

Tematik analiz, araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerini başarıyla kullanabilmeleri için gerekli olan temel yetenekleri içerir ve bu nedenle nitel analiz yöntemlerini öğrenmeye başlayan araştırmacılar için ilk tercih edilmesi gereken bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2022). Tematik analiz bir başlangıç analizi olarak tanımlanmakta ve araştırmacılara yol gösterecek aşamalardan oluşmaktadır. Tematik analizde Braun ve Clarke'ın (2019) belirlediği altı aşamalı yol izlenmektedir. Tematik analiz

sürecinde sürekli veri analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Zira nitel veriler sürekli ve birbiri ile ilişkili bir biçimde elde edilmiştir. Bu nedenle verilerin toplanması süreciyle analiz süreci birlikte yürütülmeye çalışılmış ve sürekli analizlerle nitel veriler birikimli olarak ve bütünleştirilerek çözümlenmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA paket programı kullanılmıştır. Braun ve Clarke'tan (2019: 883) alınan tematik analizin aşamaları Şekil 6'da sunulmuş ve bu aşamada araştırmacının gerçekleştirdiği işlemler açıklanmıştır:





Şekil 6. Tematik Analiz Sürecinin Aşamaları

Birinci aşamada araştırmacı görüşme verilerini bir kez okumuş ve bilgisayar ortamına aktarmıştır. MS Word belgesi haline getirilmiş görüşmeler tekrar okunmuştur. Ayrıca gözlem notları ve araştırmacı günlüğü okunmuş ve notlar alınmıştır. Verilerle ilgili ilk

düşüncelerini araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Araştırmacı günlüğü bilgisayar ortamına aktarılmış ve tekrar okunmuştur. Yazılı hâle getirilen veriler daha sonra Maxqda programına aktarılmıştır. Fotoğraf olarak kaydedilen sınıf defteri, ders planları ve diğer nitel veriler Maxqda programına eklenmiştir. Veriler çeşitli aralıklarla tekrar okunmuş ve verilere aşina olunmuştur.

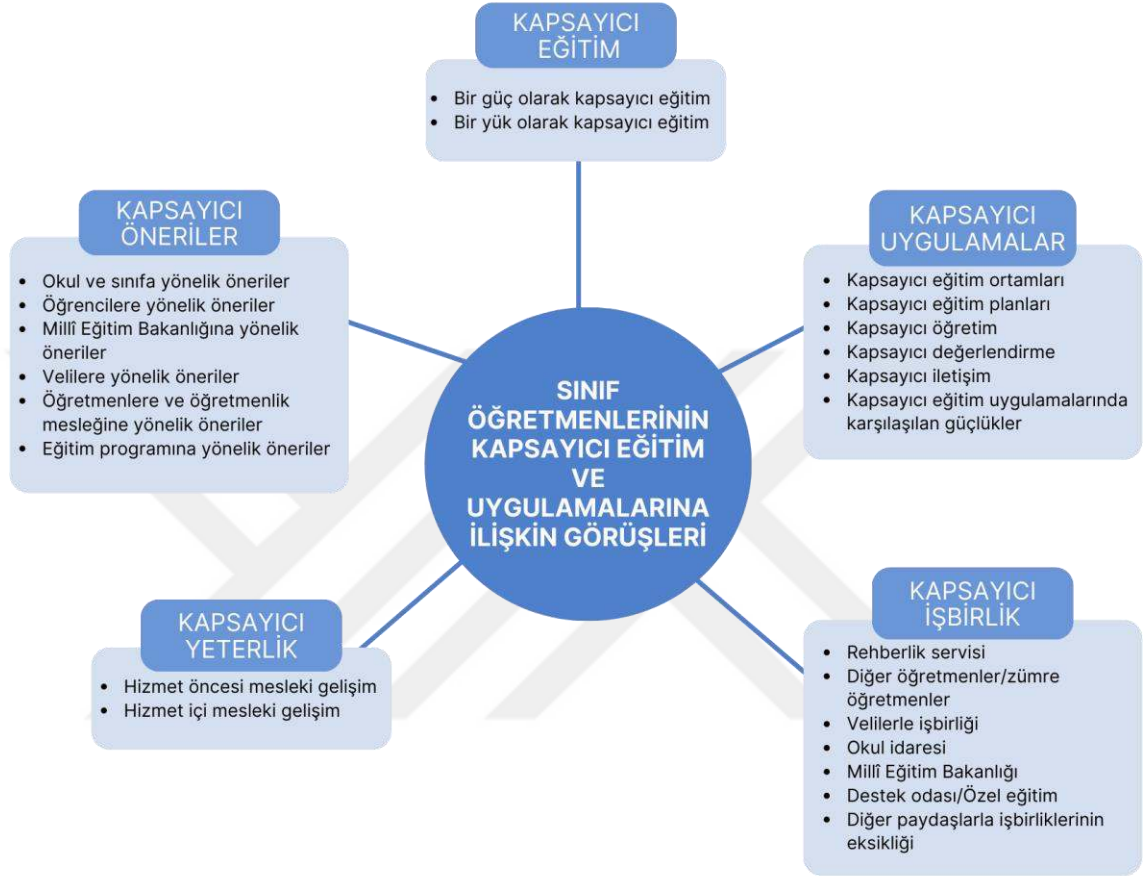
İkinci aşamada Maxqda programındaki veriler tekrar okunmuştur. Bu süreçte araştırma sorularına odaklanılarak kodlamalar yapılmıştır. EK 11’de veri analizinde kullanılan kodlamalardan örnekler sunulmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinde betimsel kodlama yapılmıştır. Betimsel kodlama, verinin belirli bir bölümünün temel konusunun genellikle bir isim veya kısa bir ifade kullanarak özetlenmesidir (Saldaña, 2019: 102). Bunun yanında veriler değer kodlama tekniğiyle de kodlanmıştır. Değer kodlama “katılımcının bakış açılarını ya da dünya görüşünü yansıtan değerleri, tutumları ve inançları temsil eden kodların nitel veriye uygulanması” (Saldaña, 2019: 131) olarak tanımlanmaktadır ve durum çalışmalarında önemli görülmektedir. Veriler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce, duygu ve eylemleri çerçevesinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında ise gözlem ve diğer nitel veriler kullanılarak süreç bağlamında kodlamalar yapılmıştır. Süreç kodlama Saldaña’ya (2019) göre, insanların yaptıklarına ve uygulamalarına odaklanılarak yürütülen süreçtir.

Üçüncü aşamada ise önceki aşamada oluşturulan kodlamalar ele alınmıştır. Oluşturulan kodlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve örüntüler aranmıştır. Bazı kodlar çıkarılmış, bazıları birleştirilmiş veya daha sade hâle getirilmiştir. Bu aşamada belirlenen kodlar potansiyel kategori ve temalar altında toplanmıştır.

Dördüncü aşamada ise önceki aşamada elde edilen aday temalar gözden geçirilmiştir. Sonra esas temaların oluşturulmasına odaklanılmıştır. Bu süreçte alt temalar veya kategoriler incelenmiştir. Bunun sonucunda kodlanan veriyle temaların uyumu kontrol edilmiş ve tematik haritanın oluşturulması gerçekleştirilmiştir.

Beşinci aşamada belirlenen temalar gözden geçirilmiş, her temaya ilişkin özellikler sadeleştirilmiş ve bütüncül bir yaklaşımla temalar isimlendirilmiş ve tanımlanmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşmeler, gözlemler ve toplanan dokümanların incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucu *kapsayıcı eğitim*, *kapsayıcı uygulamalar*, *kapsayıcı işbirlik*, *kapsayıcı yeterlik* ve *kapsayıcı öneriler* olmak üzere beş farklı tema üretilmiştir. Bazı temaların kategorileri arasında ilişkiler bulunmakta ve zaman zaman bu kategoriler

birbiriyle örtüşebilmektedir. Bu tema ve kategoriler sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini derinlemesine anlamamıza yardımcı olmaktadır. Şekil 7’de analiz sonucu oluşturulan tema ve ilgili kategoriler sunulmuştur:



Şekil 7 Tema ve Kategoriler

Kapsayıcı eğitim teması öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini içermektedir. Bu temada kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu görüşler *bir güç olarak kapsayıcı eğitim* kategorisini ve kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz görüş ve sorunlar *bir yük olarak kapsayıcı eğitim* kategorisi altında toplanmıştır.

Kapsayıcı uygulamalar teması öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Bu temanın altı kategorisi bulunmaktadır. *Kapsayıcı eğitim ortamları* kategorisi araştırmanın yapıldığı okulun durumu, sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler, fiziki koşullar ve okul yönetimi gibi unsurları içermektedir. *Kapsayıcı eğitim planları* kategorisi kapsayıcı eğitimin planlama sürecini ve planlama kriterlerini

incelemektedir. *Kapsayıcı öğretim* kategorisi farklı öğrenci gruplarının öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve etkili öğrenme stratejilerini ele almaktadır. *Kapsayıcı değerlendirme* kategorisi ise kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgilidir. *Kapsayıcı iletişim* kategorisi kapsayıcı eğitim uygulamalarında velilerle iletişimi ve velilerle iletişim yöntemlerini ele almaktadır. Son olarak *kapsayıcı eğitimde karşılaşılan güçlükler* kategorisi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları ve güçlükleri incelemektedir.

Kapsayıcı işbirlik teması öğretmenlerin farklı paydaşlarla yaptıkları işbirlikleriyle ilgilidir. Bu tema altında bulunan kategoriler şunlardır: *Rehberlik servisi* kategorisi, öğretmenlerin rehberlik uzmanlarıyla yaptıkları işbirliklerini içermektedir. *Diğer öğretmenler/zümre öğretmenler* kategorisi, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte çalışmaları ve onlarla yaptıkları işbirlikleriyle ilgilidir. *Velilerle işbirliği* kategorisi ise öğretmenlerin velilerle yaptıkları işbirliğini kapsamaktadır. *Okul idaresi* kategorisi, öğretmenlerin daha kapsayıcı bir öğrenme ortamları oluşturma amacıyla okul yönetimi ile yaptıkları işbirliklerini içermektedir. *Millî Eğitim Bakanlığı* kategorisi, öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı ve bağlı müdürlükleriyle yaptıkları işbirlikleriyle ilgilidir. *Destek odası/Özel eğitim* kategorisi ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili destek odası/özel eğitim uzmanlarıyla yaptıkları işbirliklerini içermektedir. *Diğer paydaşlarla işbirliklerinin eksikliği* kategorisi ise öğretmenlerin farklı paydaşlar dışında işbirliği yapma eksiklikleriyle ilgilidir.

Kapsayıcı yeterlik teması öğretmenlerin çeşitliliğe değer verme, bireysel farklılıkları anlama, kanıta dayalı uygulamaları kullanma ve işbirliği yapma becerileriyle ilgilidir. Bu tema altında *hizmet öncesi mesleki gelişim* kategorisi öğretmen yetiştiren kurumlarda kapsayıcı eğitime yönelik alınan ders alma durumunu içermektedir. *Hizmet içi mesleki gelişim* kategorisi ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik aldıkları hizmet içi eğitimlerini ele almaktadır.

Kapsayıcı öneriler teması öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğine yönelik önerilerini içermektedir. Bu altındaki kategoriler ve açıklamaları şöyledir:

Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerileri içermektedir. Kategoriler şunlardır: *Okul ve sınıfa yönelik öneriler* kategorisi okulların ve sınıfların tüm öğrenciler için daha kapsayıcı hale getirilmesine ilişkin öğretmenlerin önerilerini içermektedir. *Öğrencilere yönelik öneriler* kategorisi ise özellikle

Suriyeli öğrencilerin dil gelişimlerini destekleme ve farklılıkları olan öğrencilere karşı olumsuz tutumları önlemeye yönelik önerileri kapsamaktadır. *Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler* kategorisi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kapsayıcı eğitim uygulamaların geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin desteklenmesine yönelik önerilerle ilgilidir. *Velilere yönelik öneriler* kategorisi okul-öğretmen-veli işbirliğinin niteliğinin artırılması ve Suriye kökenli velilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri içermektedir. *Öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine yönelik öneriler* kategorisi ise öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim fırsatları sağlama ve öğretmenlik mesleğine bakış açılarını değiştirmeye yönelik önerileri kapsamaktadır. *Eğitim programına yönelik öneriler* kategorisinde mevcut ilkökul programının farklı öğrenciler için daha kapsayıcı hale getirilmesine yönelik önerileri içermektedir. *İşbirliğine yönelik öneriler* kategorisi öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin sundukları önerileri içermektedir. *Okul yönetimine yönelik öneriler* kategorisi ise kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak okul yönetiminin yapabileceklerine yönelik önerilerle ilgilidir. Son olarak *öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler* kategorisi öğretmen yetiştiren kurumların hizmet öncesi öğretmenlerin kapsayıcılık açısından daha nitelikli yetiştirilmesine yönelik önerileri içermektedir.

Son aşama olan altıncı aşamada ise önce araştırma bulguları gözden geçirilmiştir. Bu süreçte iç inceleme (Braun & Clarke, 2022) için bulgular araştırma soruları bağlamında incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Dış inceleme (Braun & Clarke, 2022) için mevcut araştırmanın bulguları alanyazındaki çeşitli çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Bu inceleme sonrası bulgular yorumlanmıştır. Bu aşamada belirlenen temalara uygun doğrudan alıntılar tespit edilmiş ve veri içerikleri kontrol edilmiştir. Doğrudan alıntılar katılımcıların görüşlerini yansıtmayı amacıyla sunulmuş ve doğrallığın bozulmaması açısından dilbilgisi yanlışları vb. düzeltilmemiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulguların araştırma sorusu ve alanyazın bağlamında ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Rapor yazım sürecinde katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarda The American Psychological Association'ın [APA] (2020) önerileri dikkate alınmıştır. Buna göre bir alıntıda açıklama gerektiren değişiklikler varsa bunun okuyucuya bildirilmesi gerekmektedir. Bu değişiklikler şunlar olabilir:

- Alıntıdaki kelimeleri atladığınızı belirtmek için üç nokta kullanılmalı (örneğin, bir cümleyi kısaltmak veya iki cümleyi birbirine bağlamak için).

Böyle bir durumda başında ve sonunda birer boşluk olacak şekilde üç nokta (. . .) kullanılmalı.

- Bir alıntı cümleinin sonu ve yeni bir cümleinin başlangıcını içeren alıntılarda nokta boşluk üç nokta kullanılmalı (. . .).
- Bir alıntıya eklenen açıklama için parantez değil köşeli parantez kullanılmalı.
- Alıntıda bir kelime veya kelimeler vurgulanmak isteniyorsa, italik kullanılmalı. İtalik kelimelerden hemen sonra köşeli parantezler içinde "vurgu eklendi" ifadesi eklenmeli: [vurgu eklendi].
- Eğer alıntı bir hata içeriyorsa hata belirtilmeli.

Bu araştırmanın analizi sonucu belirlenen temalara uygun katılımcı görüşlerini yansıtan alıntılar için APA (2020) kuralları uygulanmıştır.

1.14.5. Araştırmacı Rolü

Araştırmacının beş yıllık sınıf öğretmenliği tecrübesi vardır. Türkiye'nin farklı şehirlerindeki köy ve kasaba okullarında hem birleştirilmiş hem de bağımsız sınıflarda sınıf öğretmenliği yapmıştır. Araştırmacı 12 yıldan fazla bir süredir Kilis ilinde ikamet etmekte olup Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin en büyük fakültelerinden olan Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının yaşadığı şehir 2011 yılından bugüne Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı bir şehirdir. Sığınmacıların eğitimiyle ilgili çeşitli projelerde araştırmacı olarak yer almış, çeşitli makale, kitap bölümleri ve bildirilerin yanında "Panik Yok!!! Ben Mülteciyim: Hikâyelerle Mülteci Öğrencilere Yönelik Etkinlik Örnekleri" başlıklı kitabın editörlüğünü yapmıştır. Mültecilerin eğitiminin temel bir insan hakkı olduğuna ve kapsayıcılık için önemli olduğuna inanmaktadır.

Araştırmacı, kapsayıcı eğitim bağlamında çeşitli eğitimlere ve çalıştaylara katılmış; kongrelerde bildiriler sunmuştur. UNICEF'in desteklediği, Kilis Belediyesi'nin yürüttüğü ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin akademik destek sağladığı Türk ve Suriyeli öğrencilere yönelik "Her Çocuk İçin Sosyal Uyum" isimli projenin üniversite ayağını yürüten ekipte yer almıştır. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenen iki araştırmada araştırmacı olarak görev yapmıştır. Bu bağlamda sığınmacı çocukların eğitimi, sosyal ve eğitimsel uyumu ve Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte yaşama kültürü oluşturmalarına katkıda bulunacak ortak etkinlikler planlamış ve

yürütmüştür. Araştırmacı çalıştığı bölümde İlkokul Programı, Kapsayıcı Eğitim ve Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi isimli seçmeli İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi isimli zorunlu dersleri vermektedir. Öğretmenlik Uygulaması ve Topluma Hizmet Uygulamaları gibi Sınıf Öğretmenliği programındaki uygulamalı dersleri de yürütmüş ve yürütmektedir. Araştırmacı kapsayıcı eğitimin en temel bir insan hakkı olduğuna ve dezavantajlı grupların eğitiminin toplumsal adalet ve barış için gerekliliği olduğuna inanmaktadır.

Araştırmacının nitel araştırmalar konusunda deneyimleri bulunmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimindeki ilgili derslerin yanında bu alandaki yeni gelişmeleri ve tartışmaları bildiri, blog paylaşımları, makale ve kitap bölümü vb. okumakta, alandaki uzmanların webinarlarına katılmakta ve sosyal medya gruplarına üye olup paylaşımlarını ve etkileşimlerini takip etmektedir. Bunun yanında kapsayıcı eğitim alanında ulusal ve uluslararası uzmanları takip etmektedir. Araştırmacı nitel yöntemlerin kullanıldığı ulusal ve uluslararası çeşitli bildiri, makale ve kitap bölümleri yayımlamıştır.

Tez yazım sürecinde araştırmacı bir spor kazasında yaralanmış ve sürekli kullandığı sağ kolu kırılmıştır. Araştırmacının sağ kolu yaklaşık bir ay alçıda kalmıştır. Bu süreçte araştırmacının engeli olan bireylerle empati kurma şansı doğmuştur. Günlük işlerini yapma, mesleğiyle ilgili çalışmaları tamamlama sırasında çektiği zorluklar empati becerilerini geliştirmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca hem çalıştığı kurum hem de sosyal etkinliklerde (örneğin dolmuş ile seyahat etme) diğer bireylerin engeli olanlara karşı tutumları konusunda deneyimler yaşamıştır. Buna ilaveten 6 Şubat 2023 asrın felaketi olarak nitelendirilen Türkiye'nin son yüzyıllarda yaşadığı en büyük depremi deneyimlemiştir. Bu süreçte depremin ortaya çıkardığı travmayı hem bizzat yaşamış hem de çocuk ve yetişkinlerdeki etkilerini gözlemlemiştir. Yine bu süreç araştırmacının depremden etkilenmiş çocukların yaşadıklarına ve sürecin onları nasıl etkilediğine dair empati kurmasına imkân tanımıştır.

Mevcut araştırmada görüşmelerin yapılması, gözlemlerin gerçekleştirilmesi, görüşmelerin tam metin hâline getirilmesi, verilerin çözümlenmesi, analiz edilmesi ve raporun yazılması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Süreç içinde gerekli uzman desteğine başvurmuş ve destek almıştır.

1.15. GEÇERLİK, GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI VE ETİK

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için çeşitli önlemler alınmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik ile ilgili önlemlerin nitel araştırmaların temel felsefi düşüncelere uygun bir şekilde ele alınması önemlidir (Merriam & Tisdell, 2016). Yin'e (2018) göre durum çalışmalarında a) yapı geçerliği, b) iç geçerlik, c) dış geçerlik ve d) güvenirlik konuları çalışmaların niteliği açısından önemli görülmektedir. Nicel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları kullanılırken nitel çalışmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik gibi kavramlar kullanılır (Batdı & Oral, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada yapı geçerliğini sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi (üçgenleme) kullanılmıştır. Bunun için öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve eğitim-öğretim uygulamaları gözlemlenmiştir. Bunun yanında ders planları, sınıf defterleri gibi çeşitli dokümanlar toplanmıştır. Bu çalışmanın geçerliği için kanıt zinciri oluşturulmuştur. Bu amaçla veri toplama araçları ayrıntılı olarak betimlenmiş ve verilerin analiz süreci baştan sona kadar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Nitel çalışmalarda inandırıcılık olarak adlandırılan iç geçerlik için bu çalışmada sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı olarak betimlenmiş ve kanıtlar sunulmuştur. Katılımcılarla çalışmanın başından bitimine kadar etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacı çalışmanın gerçekleştirildiği okulların düzenlediği kermes, piknik, çay saati vb. bazı organizasyonlara iştirak etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılarla okul dışında akşam yemeği, çay ve kahve etkinliklerine katılmıştır. Araştırmanın yapıldığı Kilis küçük bir şehir olduğu için katılımcılarla haftalık pazar, market, bakkal, öğretmenevi, MEB'in ve Üniversitenin düzenlediği bazı etkinliklerde bir araya gelme, buluşma ve kısa görüşmeler gerçekleştirilmesi fırsatları yakalanmıştır. Bu etkinlik ve buluşmalar katılımcıları daha iyi tanıma ve katılımcılarla uzun süreli etkileşimler sağlanması için fırsatlar doğurmuştur. Araştırmacı aynı zamanda Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarının aldığı Öğretmenlik Uygulaması dersindeki iki grup öğretmen adayından sorumludur. Bu bağlamda öğretmen adayları araştırma yapılan okullarda öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar. Araştırmacı bu nedenle sınıf öğretmenleriyle bu süreçte iletişim ve etkileşimini devam ettirmiş ve zaman zaman bu araştırmayla ilgili sınıf öğretmenleriyle görüş alışverişlerinde bulunmuştur. Kodlar, kategori ve ulaşılan temalar alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve

onların görüş ve önerilerine göre çıkarma, ekleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcı teyidi için araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ulaşılan temalar ve çıkarımlar hakkında bilgi verilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bunun yanında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar sunularak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik olarak nitelenen geçerlik için ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Mevcut araştırmanın konusu olan kapsayıcı eğitimle ilgili kurs, seminer veya benzeri hizmet içi eğitim programlarına katılmış sınıf öğretmenlerinin arasında gönüllü olanlar bu çalışmaya dâhil edilmiş ve onlardan veri toplanmıştır.

Bu çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla “araştırmacıya bağlı hata ve yanlışlık payının azaltılması” (Yıldırım & Şimşek, 2013) yönünde gerekli önlemler alınmıştır. Bunun için izlenen süreç (veri toplama araçlarının geliştirilmesinden verilerin analizine kadar) bütün ayrıntılarıyla betimlenmiş ve dokümanlarla desteklenmiştir. Ayrıca araştırmada tutarlılığı sağlamak ve araştırmanın planlaması, verilerin analizi, toplanan verilerin analizi ve raporların yazımı gibi çeşitli etkinliklerde araştırmacının tutarlı olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla akran/uzman değerlendirmelerine başvurulmuştur. Bununla birlikte veri setinin tutarlılığı için temel veri toplama (görüşme ve gözlemler) sürecinde iki öğretmenle (bir kadın ve bir erkek) yapılan görüşme ve gözlemlere sınıf eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi de güvenilirliği sağlamak amacıyla katılmıştır. Sınıf eğitimi alanındaki alan uzmanının sekiz yıllık sınıf öğretmenliği deneyimi olup ilkökulda tüm sınıfları okutmuştur. Bu uzmanın sınıf eğitimi, program geliştirme, ölçek geliştirme, kültürlerarası anlayış gibi alanlarda proje ve araştırmaları bulunmaktadır. Gözlem formunun güvenilirliğini saptamak amacıyla alan uzmanı ve araştırmacı gözlem formunu ayrı ayrı doldurmuştur. Böylece gözlem formunun güvenilirlik hesaplamasının yapılması imkânı sağlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanının doldurmuş olduğu gözlem formları karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü hesaplanmıştır. Buna göre Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik hesaplaması %89 olarak bulunmuştur. Bu oran %70 ve üzerinde olduğu için güvenilirlik açısından yeterli (Miles & Huberman, 1994) olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle gözlem formunun temel verileri toplamak için uygun olduğu teyit edilmiştir.

Akran değerlendirmesi (Merriam & Tisdell, 2016) için araştırmacının ofis arkadaşı ve meslektaşı olan eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanı ve sınıf eğitimi

alanında doktora sahibi nitel, nicel ve karma desen araştırma deneyimi bulunan bir akademisyenin desteği alınmıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında doçent ünvanlı ve ulusal ve uluslararası nitel, nicel ve karma yöntem yayınları bulunan ve araştırma yöntemleriyle ilgili lisansüstü dersler veren bir akademisyenin görüşlerinden faydalanılmıştır. Bunlara ek olarak verilerin analizinde güvenirlik formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı ve alan uzmanı tarafından oluşturan kodlar ve temalar yukarıdaki formüle göre hesaplanmıştır. %70 ve üzeri görüş birliği güvenirlik için yeterli kabul edilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde durum çalışması veri tabanı oluşturulmuştur. Bu amaçla toplanan görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyinde dosyalanmıştır. Gözlem verileri ve toplanan dokümanlar da benzer şekilde ayrı dosyalar şeklinde bilgisayar ortamında depolanmıştır. Bu verilere ulaşımı kolaylaştırmıştır ve veriler arasındaki ilişkileri tespit etmede kolaylık sağlamıştır. Özet olarak uzman incelemesi veya teyit edilebilirlik amacıyla tüm ham veriler, ilk ve sonraki kodlamalar, kategoriler ve temalarla ilgili bilgiler dijital ve dijital olmayan veriler saklanmıştır.

Araştırmalarda etik koşulların yerine getirilmesi araştırmaların geçerliği ve güvenirliği açısından önemlidir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın sürdürülebilirliği için gerekli kurul ve kişi görüşleri göz önünde tutulmuştur. Araştırma için gerekli tüm etik kurul izinleri (kurumsal ve bireysel) alınmıştır. Kurumsal izin Dicle Üniversitesi Etik Kurulu (EK 8) ve Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (EK 9) alınmıştır. Etik kurul izinleri alınmadan görüşmelere ve gözlemlere başlanmamıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı katılımcılara yazılı olarak bildirilmiştir. Bireysel izinler için öğretmenlerden sözlü ve yazılı izinler alınmış (EK 3), çalışmanın her süreci ilgili öznelerle açık tutulmuştur. Bunun yanında gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin velilerinden yazılı izinler (EK 5) alınmıştır. Ayrıca görüşme ve gözlemlerin yapıldığı okul idarecileri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve sözlü izinleri alınmıştır.

Öğretmenlerin isimlerine, kişisel verilerine veya onları tanıtacak hiçbir ibareye araştırma raporlarında yer verilmemiştir. Doğrudan görüşme alıntıları verilirken katılımcılar K-1, K-2, K-3, okullar ise O-1, O-2, O-3 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin O1-K1-2, Okul 1, Katılımcı 1 ve sınıf düzeyi 2 demektir. Toplanan dokümanların raporda örnek olarak sunulması durumlarında doküman sahibinin varsa ismi veya kişisel bilgileri buzlanmış ve kod kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın dijital verileri (görüşme tam metinleri, gözlem

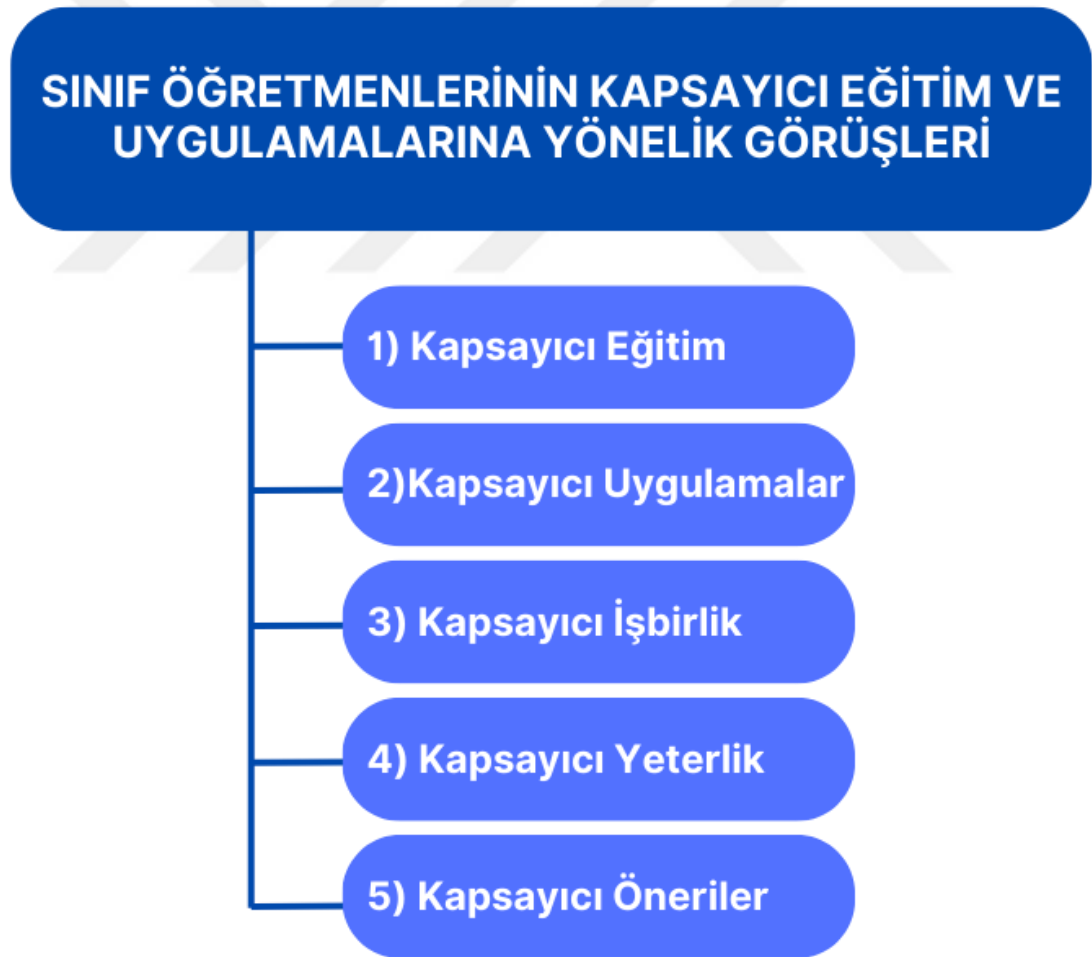
formları, ders planları, sınıf defteri, öğrenci çalışma kâğıtları, sınıf içi pano fotoğrafları gibi yazılı ve dijital dokümanlar vb.) ve analizler (kodlar, temalar vb.) araştırmacıya ait parola korumalı ve üçüncü şahısların erişimi olmayan bir masaüstü bilgisayarda saklanmıştır. Ayrıca veri toplama ve analiz sürecinde tutulan dijital olmayan notlar araştırmacıya ait kilitli dolapta saklanmıştır.



BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi neticesinde ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular, şekiller, tablolar ve fotoğraflar ile desteklenerek sunulmuştur. Bulguların sunumunda oluşturulan temalar dikkate alınmıştır.

Yapılan görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi neticesinde elde edilen verilerin analizi sonucu; kapsayıcı eğitim, kapsayıcı uygulamalar, kapsayıcı işbirlik, kapsayıcı yeterlik ve kapsayıcı öneriler olmak üzere beş farklı tema üretilmiştir. Şekil 8’de bulgulara dayalı olarak oluşturulan temalar sunulmuştur.



Şekil 8. Temaların Genel Görünümü

1.16. KAPSAYICI EĞİTİM

Kapsayıcı eğitim teması sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini içermektedir. Bu tema altında iki kategori bulunmaktadır: “Bir güç olarak kapsayıcı eğitim” ve “bir yük olarak kapsayıcı eğitim”. Kapsayıcı eğitim teması ve kategorilerine ilişkin görsel Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. Kapsayıcı Eğitim Teması ve Kategorileri

Görüşme, gözlem ve doküman aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda oluşturulan ilk tema kapsayıcı eğitim temasıdır. Bu tema öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini içeren kategorilere dayanmaktadır. Bu bağlamda iki kategori öne çıkmaktadır: Bir güç olarak kapsayıcı eğitim ve bir yük olarak kapsayıcı eğitim. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar şu şekildedir:

1.16.1. Bir Güç Olarak Kapsayıcı Eğitim

Bir güç olarak kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu görüşlerini içermektedir. Bu tema altındaki kategoriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=33) kapsayıcı eğitime yönelik olumlu görüşler bildirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi bir güç olarak görmüşler ve kapsayıcı eğitimin çeşitli avantajlarıyla ilgili görüşlerini paylaşmışlardır.

Kapsayıcı eğitimin avantajları bakımından öğretmenler en fazla öğrencilere yönelik avantajlarıyla ilgili görüş paylaşmışlardır. Öğretmenler (f=36) kapsayıcı eğitimin öğrencilere yönelik çeşitli avantajlarını vurgulayarak kapsayıcı eğitimin tüm öğrenciler için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin kapsayıcı eğitimden faydalanabilecekleri konusuna dikkat çekmişler ve kapsayıcı eğitim öğretim uygulamalarının tüm öğrenciler için faydalar içerdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili örnek görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Öğrencilerin sınıf içinde; uyum sağlamasına, becerilerinin gelişmesine, davranışlarının gelişmesine, okuma ve yazma çalışmalarının gelişmesine daha çok katkı sağlar. Daha doğrusu çocuğun okulu daha çok sevmesine ve okula isteyerek devam etmesine katkı sağlar (O1-K1-2).

Farklılıkların bir arada olması bir avantaj, bir zenginlik olarak görülebilir. Farklı cinsiyet, ırk, düşünce gibi oluşumlar çocukların düşünce ve hayal dünyalarını geliştirebilir. Birbirlerinden öğrenebilirler. Dışlama gibi, empatisizlik gibi olumsuz davranışların önlenmesi için kullanılabilir (O3-K5-2).

Çocukların birbirlerine olan saygı duyma, empati yapabilme ve ahlaki değerlerin gelişmesini sağlıyor. Akrandan öğrenme, birlikte bir şeyler yapabilme, birlikte başarıma ve zenginlik sağlıyor (O4-K14-2).

Kapsayıcı eğitim öğrencilerin birbiri ile daha kaynaşmasını ve daha iyi iletişim kurmasını sağlar. Farklı başarıda, farklı ekonomik duruma sahip, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin daha iyi kaynaşmasını sağlar. Farklılıkları zenginlik olarak görüyorum. Birbirlerinden öğreniyorlar. Saygı, sevgi ve empati gibi duyguları geliştiriyor diye düşünmekteyim. Dışlanmayı engellemeye yönelik, farklılıkları olanlara karşı olumsuz tutumları önlemeye yöneliktir diye biliyorum. Kapsayıcı eğitim her sınıfta uygulanması gerekiyor. Bütün öğrencilerin gelişimi için güzel bir uygulama bence (O5-K15-3).

Kapsayıcı eğitim önemlidir. Çocukların eşit olarak nitelikli eğitim almasını sağlayan bir uygulamadır. Bireysel farklılığa saygıyı doğurur. Bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu yönde bir eğitim uygulanmasıyla eğitimin kalitesinin arttırılmasına yönelik güzel bir uygulamadır (O3-K26-4).

Bir sınıfta kapsayıcı eğitim uygulandığı zaman bütün çocukların daha mutlu, daha çok kendine güvenen bireyler olduklarını gördüm. Çünkü hiçbir çocuğun kalbinde ayrımcılık yoktur. Sınıflarımızdaki çocuklar her şeyi bizden görerek öğreniyorlar (O9-K27-4).

Bu çalışmaya katılan öğretmenler, kapsayıcı eğitimin avantajlarıyla ilgili görüşlerini belirtirken öğrencilere yönelik avantajlarından sonra ikinci sırada topluma yönelik avantajları olduğu konusunda görüş (f=31) bildirmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin topluma yönelik avantajlarını vurgulayan öğretmenler toplumsal hayatta birlikte yaşayan, komşu olan, mahallede birlikte oynayan, aynı bakkaldan alışveriş yapan ve aynı oyun parkında oynayan öğrencilerin eğitim hayatında da birlikte eğitim almasının ve aynı okulda eğitim görmelerinin önemini vurgulamışlardır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden alıntılardan bazıları şöyledir:

İnsanların birbirine saygı duyması ve hoşgörülü olması gerektiğini sağlar ve farklı kültürlerin de tanınmasını sağlar. Farklılıklar zenginliktir bence. Herkes birbirinden bir şeyler öğrenebilir. Kapsayıcı eğitimin bunu sağlayacağını düşünüyorum. Ayı ayrı olursak nasıl tanışacağız değil mi? (O5-K8-2).

Kapsayıcı eğitim bence kültürel bir zenginliktir. Öğrenciler farklı kültürler görmekte ve merakla araştırmaktadır. Birbirinin şarkılarını öğrenip farklı figürlerde danslar etmektedirler. Değişik oyunlar oynamaktadırlar. Karşılıklı sevgi, saygı gibi empati gibi becerileri geliştirmek mümkün oluyor. Dışlayıcılık gibi olumsuz tutumları engellemek için kapsayıcı eğitimin faydalı olacağını düşünüyorum (O4-K6-2).

Kapsayıcı eğitimle öğrenciler birbirlerine daha fazla saygı duyuyor. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğrenciler bireysel farklılıkları ve bu farklılıklarla birlikte yaşamayı öğreniyorlar. Empati becerilerini geliştirebiliyorlar. Sadece öğrenciler değil bazen velilerin ve öğretmenlerin de empatik davrandığını gözlemleyebiliyorum (O5-K16-3).

Kapsayıcı eğitimin toplumsal açıdan birleştirici, bütünleştirici bir görevi vardır. Kültürel farklılıklara sahip, sosyo-ekonomik farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada eğitim görmesi olumlu bir etken olacağını düşünüyorum (O7-K21-3).

Eğitimde adalet sağlar. Eğitime ailelerin ve toplumun katılımı için öncülük eder. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin önüne geçilir (O2-K29-4).

Bir güç olarak kapsayıcı eğitim teması altındaki kapsayıcı eğitimin avantajları kategorisi altında katılımcılar (f=24) kapsayıcı eğitimin; öğretmenlerin kendilerini geliştirme, farklılıkları olan öğrencileri ve grupları tanıma, onlara yönelik etkinlik geliştirme ve mesleki olarak deneyim kazanma gibi hususlarda avantaj sağladığını vurguladıkları görülmektedir. Bu konudaki katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ayrıca mesleki olarak kendimizi geliştirme fırsatı da oluyor. Bakın siz okulumuza geldiniz, bizlerle görüşüyorsunuz, sınıfımıza geleceksiniz, bunlar önemli bence. Sizden önce bizim halimizi hatırladığımız soran olmadı hocam. Kapsayıcı eğitimin bir faydasını da bu şekilde görmüş oluyoruz (O3-K4-2).

Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda çalışmak isterim yine. Kapsayıcı eğitim hem öğrencimin hem de öğretmenin gelişmesini sağlıyor. Sınıftaki herkes birbirinden bir şeyler öğreniyor. Ben bile onlardan çok şey öğreniyorum. Örneğin, Suriyeli öğrencilerimin kültürünü daha yakından tanıma imkanım oluyor (O5-K15-3).

Evet, düşünürüm. Öğrenciler arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkları, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını bir problem olarak değil, öğretimi zenginleştirmek için bir fırsattır. Farklılıklara rağmen bütünleştirici olmak, herkese aynı fırsatı sağlamak, yenilikçi olmak, kendimi geliştirme ortamı bulacağımı düşünüyorum (O7-K22-3).

Kapsayıcı eğitim uygulandığı sınıflarda tekrar çalışmayı düşünürüm. Çünkü mesleğimin gelişimi için katkı sağladığını düşünüyorum. Başka bir yerde görev yaptığımda bu tecrübelerimden faydalanırım (O11-K37-4).

Bazı öğretmenler (f=5) kapsayıcı eğitimin avantajlarıyla ilgili görüşlerini ifade ederken eğitim hakkı vurgusu yaparak eğitimin hava ve su gibi herkesin temel hakkı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin hukuki gerekçelerinden bahsetmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Her bireyin eğitim görme hakkı vardır. Dezavantajlı bireyler bu sayede eğitimini daha rahat bir ortamda görebilir (O10-K19-3).

Her çocuğun eğitim görme hakkı vardır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim ile dezavantajlı çocukların eğitimlerinin etkin bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir (O10-K20-3).

Katılımcılar (f=4) kapsayıcı eğitimin diğer avantajları ile birlikte okula ve sınıfa yönelik avantajları hakkında da görüş bildirmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin okul ve sınıf ortamını zenginleştirme ve okula devamların sağlanması gibi konularda avantaj sağladığını ifade etmektedirler. Bu alt kategori ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekilde sunulabilir:

Bazı öğrencilere karşı dışlayıcı tutumlar onların okuldan ayrılmasına ve kötü yola düşmelerine [Olumsuz durumlarla karşılaşma] sebep olabilir. Karşılıklı anlayış, bilgi alış veriş, saygı ve empati gibi değerlerin gelişmesi için kapsayıcı eğitimin mutlaka olması gerekmektedir (O4-K14-2).

Kapsayıcı eğitim çocuğun okula devamlarını, okulu sevmesi açısından da önemlidir (O3-K25-4).

Bu çalışma bağlamında katılımcılara kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak isteyip istemedikleriyle ilgili soru sorulmuştur. Bir güç olarak kapsayıcı eğitim teması bağlamında öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=28) kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istediklerini belirterek kapsayıcı sınıflarda çalışmanın öğretmenlere yönelik avantajlarına (f=20) vurgu yapmışlardır. Bu avantajlar arasında; öğretmenlerin deneyim kazanması, kendilerini geliştirmesi ve özellikle dezavantajlı öğrencilere yardımcı olma fırsatı yakalayarak bu konuda tecrübe kazanmaları yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Kesinlikle evet. Çünkü ne kadar farklılık varsa o kadar saygı ve hoşgörünün olacağını düşünüyorum. Kendimi geliştirme fırsatları olacaktır bu sınıflarda. Çünkü farklı ihtiyaçları olan öğrencilere eğitim vermek farklı velileri tanımak için mesleki olarak kendimi geliştirmem gerekecek (O5-K8-2).

Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda çalışmak isterim yine. Kapsayıcı eğitim hem öğrencimin hem de öğretmenin gelişmesini sağlıyor. Sınıftaki herkes birbirinden bir şeyler öğreniyor. Ben bile onlardan çok şey öğreniyorum. Örneğin, Suriyeli öğrencilerimin kültürünü daha yakından tanıma imkanım oluyor (O5-K15-3).

Evet, düşünürüm. Öğrenciler arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkları, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını bir problem olarak değil, öğretimi zenginleştirmek için bir fırsattır. Farklılıklara rağmen bütünleştirici olmak, herkese aynı fırsatı sağlamak, yenilikçi olmak, kendimi geliştirme ortamı bulacağımı düşünüyorum (O7-K22-3).

Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflar, farklı öğrencilerin bir araya geldiği sınıflardır. Öğretmenin kendini geliştirmesi sınıfını ona göre düzenlemesi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğretmeni her türlü koşula hazırlıyor. Öğretmenliği geliştirmesi açısından tekrar çalışmayı düşünürüm (O9-K13-3).

Farklılıklar zenginliktir. Ayrıca değişik öğrencilerle çalışmak kendini geliştirmeyi gerektirir. Bu da mesleki açıdan daha iyi olmaya sebep olur. Başarıya ulaşıncaya öğretmen de mutlu olur. Bu duygu tüm yorgunluklarına değerlidir. Çocukların hayatlarına dokunmak ve onlara çözümler bulmak beni her zaman mutlu eder (O2-K29-4).

Kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istediğini belirten bazı öğretmenler (f=5) ise dezavantajlı öğrenciler için bir farklılık oluşturma ve öğrencilerin hayatlarına dokunmanın bu isteklerindeki en büyük etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmenler için de ... dezavantajlı öğrencilerin hayatlarında farklılıklar yaratmaları için fırsatlar sunar (O1-K1-2).

Evet. ... Bir çocuğun hayatında dokunmak bir öğretmenin en önemli görevidir. Biz onlara sahip çıkmazsak ileride pişmanlık duyarız. ... O nedenle tekrar çalışmayı düşünürüm (O3-K4-3).

Bununla birlikte bazı öğretmenler (f=5) duygusal bir yaklaşımla bir anlayışla kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istediklerini çünkü eğitim ortamından dışlanan veya eğitime erişimi olmayan öğrencilerin kötü yollara düşebileceğini veya kötü niyetli farklı kişi veya grupların tuzağına düşebileceklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ben yıllardır böyle okullarda çalışıyorum zaten. Sadece adı konmamıştır. [Okul ismi] çalışırken yurt öğrencilerinde tutun da daha sonra Suriye savaşından gelen çocuklarımızın okullarımıza gelmesiyle çalışmak durumunda kaldım. Ama sadece adı konmamıştı. Çocuklarımız masum, biz onları seviyoruz. Ne fark eder nereli olduğu? Hiçbir zaman gocunmadan çalıştım, onları anlamaya çalıştım ve sevdim. Gücümün yettiği kadar çalışırım (O8-K11-2).

Bütün öğrenciler eğitim almış oluyor. Bu da öğrencinin kendine güven duygusunu arttırıp, okula karşı pozitif bakabiliyor. Okuldan ayrılırsalar ne yapacaklar? Bunlar zaten dezavantajlı öğrenciler, dışarıda kötü yola düşme [Olumsuz durumlarla karşılaşma], kızlar için erken evlenme gibi sorunlarla karşılaşabilirler. Bu nedenle kapsayıcı eğitimle olumsuzlukların önüne geçebiliriz (O3-K24-4).

1.16.2. Bir Yük Olarak Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim teması altında ikinci kategori bir yük olarak kapsayıcı eğitim kategorisidir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimi bir yük olarak algılayabilmektedirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında olumsuz görüşlere sahip olduklarını, kapsayıcı eğitimi kavramsallaştırma konusunda sıkıntı çektiklerini, kapsayıcı eğitimin dezavantajlarına vurgu yaptıklarını, eğitim programından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını, kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki yetersizlik hissettiklerini ve mesleki öz eleştiri yaptıklarını ve çeşitli nedenlerle kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Bir yük olarak kapsayıcı eğitim kategorisi altında yer alan kapsayıcı eğitimin dezavantajları alt kategorisinde öğretmenler kapsayıcı eğitimin dezavantajlarıyla ilgili görüşlerini paylaşmış ve öğretmenler için dezavantajının veya sınırlılıklarının (f=14) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler mesleki yetersizlik, çalışma isteğinin azlığı ve

yılgınlık gibi konuların kapsayıcı eğitimin sınırlılıkları olduğunu belirterek düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili aşağıda öğretmenlerin bazı görüşleri sunulmuştur:

Kapsayıcı eğitim materyal konusunda eksiklik yaşıyoruz. Alt seviyedekiler derse katılırsa diğer öğrenciler sıkılıyor ve sonra tartışma ortamı oluşuyor. Her öğrenciye hitap edebilecek ortak etkinlik bulma konusunda sıkıntılar olabiliyor. Bütün öğrencileri kaynaştırma konusunda zorluklar yaşıyabiliyoruz (O3-K24-4).

Ayrıca öğretmene daha fazla materyal hazırlaması ve öğretme yöntemini çeşitlendirmesi açısından daha fazla zaman ve çaba sarf etmesinden dolayı dezavantajlıdır (O10-K31-4).

Uygulama konusunda materyal ve bilgi eksikliği önemli bir dezavantajdır. Öğretmenlerin farklılıkları olan öğrenciler konusunda bilgileri eksiktir. Bu durum eğitim vermelerini zorlaştırmaktadır. Kapsayıcı eğitim konusunda velilerin, eğitimcilerin kapsamlı olarak bilgilendirilmesi gerektiğine inanıyorum (O3-K26-4).

Bir yük olarak kapsayıcı eğitim temasının alt kategorisi olan dezavantaj olarak kapsayıcı eğitim kategorisi altında öğretmenler (f=11) kapsayıcı eğitimin öğrencilere yönelik dezavantajları hakkında görüşler paylaşmışlardır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Kapsayıcı eğitimde işbirliği oldukça önemlidir. Okul içinde sıkıntı olmasa da velilerim Suriyeli olduğu için onlarla olan iletişimimizde kopukluklarla karşılaşabiliyoruz. Bu ise bu sürecin ilerlemesinde çocukların gelişiminde olumsuz sonuçlara yol açıyor. Çocuk okulda öğrendiği ile kalıyor. Bazı materyal eksiklikleri de süreci zora sokuyor. Örneğin çocukların kitap, kalem, defter vb. eksiklikleri olduğu için her ne kadar kendim karşılamaya çalışsam da eksiklikler oluyor. Bu da süreci olumsuz etkiliyor. Ayrıca çocuklar arasındaki bazı farklılıklar birbirleriyle olan iletişimde engeller oluşturabiliyor (O6-K9-2).

Çocukların problemlerini çözmeye çalışırken, onları sınıf ortamına adapte etmeye çalışırken, o gün yapılması gereken çalışmalar aksayabiliyor. Müfredatı [İlkokul programı] uygulamak zorlaşıyor. Her çocuğun ihtiyacına göre ders anlatmak diğer bir sınırlılık (O9-K13-3).

Zaman kullanımı çok büyük bir dezavantaj oluyor bence. Her öğrenciye aynı oranda yetişmek pek mümkün olmuyor. Farklı seviyelerdeki öğrenciler olunca kimi öğrenci konuyu daha çabuk anladığı halde onun kadar iyi ve hızlı anlamayan öğrenciler olduğu için beklemek zorunda kalıyor. Aynı şey yavaş öğrenen öğrenciler için de geçerli. Öğretmenin daha fazla efor sarf edip birden fazla seviyeye yönelik çalışması da zorlayıcı olabiliyor (O2-K18-3).

Güçlükleri de tabi ki çok. En başta zamandır. Zaman, yetiştirmek çok zor. Değişik yöntemler ele alınırsa zaman büyük sorun haline gelir. Her çocuğa,

her soruna dokunmak zaman alır. Bu da iyi durumda öğrencilerin gerilemelerine ve daha iyi olmalarına engellere de sebep olur (O2-K29-4).

Bir yük olarak kapsayıcı eğitim teması altında bulunan kapsayıcı eğitimi kavramsallaştıramama kategorisi bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amaçları ve uygulamaları hakkında yeterince bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, eksik veya yanlış kavramsallaştırdıklarıyla ilgilidir. Örneğin seviye grupları kapsayıcı eğitimin amacına tamamen zıt bir uygulamadır. Ancak bazı öğretmenlerin (f=6) bu şekilde uygulamalar yaptıklarını belirtmeleri kapsayıcı eğitimi kavramsallaştırma konusunda sıkıntı çektiklerine işaret edebilir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin (f=9) dezavantajlılık vurgusu yaptığı ve iki öğretmenin ise kesişimsellik vurgusu yaptığı görülmüştür. Bu konuda bazı öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

Dezavantajı farklı kültür ve milletten insanların bu sürece dahil edilmesi. Bu olay %90 oranında kapsayıcı eğitimin önüne set çekiyor (O3-K17-3).

Suriye kökenli öğrencilerim de vardır. Hatta hem Suriyeli hem de cüce olan öğrencim var (O4-K14-2).

Normal okul müfredatı [İlkokul programı] ile birlikte uygulanması güçtür. Dezavantajlı olan bu çocuklara [Kilis'te Suriyeli öğrenci sayısı fazla] yönelik yapılarak çalışmalar için ciddi süreler harcanmalıdır. Bu sebeple süre açısından yetersizlik vardır (O10-K20-3).

Kapsayıcı eğitimi öğretmenler açısından bir yük olarak gören katılımcılardan bir kısmı eğitim programına yönelik eleştirilerini ve özellikle eğitim programının yoğunluğu (f=15) ve zaman sınırlılığı (f=6) konusunda görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Müfredatın [İlkokul programı] kapsayıcı eğitim için tam anlamıyla uygun olmaması (O7-K33-2).

Müfredat [İlkokul programı] ağır olduğu ve kapsamlı olduğu için yetiştirmesi zor oluyor (O11-K34-3).

Mevcut şartlar altında çalışmayı düşünmem, istemem. Mevcut şartlardan kastım, sınıfların kalabalık olması, müfredatın [İlkokul programı] katılığı, esnek olmayan çalışma ortamı (O3-K25-4).

En çok sunuş yöntemini kullanmaktayım. Çünkü müfredat [İlkokul programı] ağır ve çok kapsamlı olduğundan yetiştirmesi için bu yöntemi kullanmaktayım (O11-K37-4).

Standart müfredat [İlkokul programı] var. Ve öğretmenler bu müfredatı [İlkokul programı] yetiştirmek zorundayız. Ama kapsayıcı eğitim uygulama sınıflarda ders saati yeterli kalamamaktadır (O2-K28-4).

Kapsayıcı eğitimi bir yük olarak gören bazı öğretmenlerin (f=11) mesleki öz eleştirisi yaparak kapsayıcı pedagojik eksikliklerini belirttikleri görüşme verilerinin analizinin sonucunda görülmektedir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Bazen bir kazanımda hangi materyallerin kullanılacağına karar veremiyorum. Çok fazla farklılık olduğundan hepsine aynı anda yetişemediğimi düşünüyorum. Kendimi mesleki olarak zayıf hissettiğim oluyor (O5-K8-2).

Kapsayıcı eğitimin kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak farklı kültür ve medeniyetleri öğrenip, onlara saygı duymalarını öğrenmeleri açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Fakat hala tam olarak nasıl uygulanması ve neler yapılması konusunda yetersiz olduğumuzu düşünüyorum (O10-K19-3).

Tecrübeli öğretmen olsam da bazen öğrencilerin ihtiyaçlarına yetişememek gibi korkularım oluyor. Hepsi bir dünya ve ben hepsine yetişmek zorundayım. Bu da beni manen, bedenen yoruyor dersem yanlış olmaz (O3-K24-4).

Öğretmenler-şahsım da dahil olmak üzere- kapsayıcı eğitim konusunda bilgi sahibi değillerdir (O3-K25-4).

Bu tez çalışması kapsamında sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda tekrar çalışmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Yaklaşık dört öğretmenden biri (f=10) kapsayıcı sınıflarda çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sınıflarda iletişim ve materyal eksiklikleri, programı yetiştirememe endişesi gibi nedenlerden dolayı ve bu sınıflarda çalışmanın “zor” ve “yorucu” olduğu için psikolojik olarak yıprandıklarını (f=5), bu öğrencilere yeterince faydalı olamadıklarını (f=3) ve mesleki doyuma ulaşamadıklarını (f=2), belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

... Sınıfımda 7 adet kaynaştırma öğrencisi ve hiç Türkçe konuşamayan, anlamayan öğrenciler var. İletişim problemleri yaşıyorum. Eksik kaldığımı hissediyorum ve normal diyeceğim öğrencilere ayırdığım zamanı azaltmak zorunda kaldığım için verim alamadığım bir eğitim yılı geçiriyorum. Tüm bu sebeplerden dolayı ve şunu da eklemek gerekir ki bilinçsiz ve ilgisiz ailelerden dolayı mesleğimden doyum alamıyorum ve çalışmak istemiyorum (O2-K3-2).

Öğretmeni psikolojik ve fiziksel olarak yoran bir sınıf ortamı oluyor (O3-K5-2).

... bu sınıflarda öğretmen olarak doyum sağlayamıyorum. Diğer sınıflara göre kapsayıcı eğitim olduğu sınıflar daha fazla çaba ve emek istiyor. ... Öğretmeni sınırılıyor, ekstradan hazırlık istiyor. Yol almakta zorlanıyorsunuz. Bazen bıkkınlık veriyor (O5-K7-2).

Aynı kültürden öğrencilerin olduğu sınıflarda neden olmasın. Lakin diğer kültürlerden farklı öğrencilerin olduğu sınıflarda kapsayıcı eğitim bana göre

olmuyor, tutmuyor, aynı zamanda diğer öğrencilere de zarar veriyor (O3-K17-3).

... ne yazık ki kapsayıcı eğitimin uygulanması güçtür. Çünkü okullarda mevcut [öğrenci mevcudu] fazla, sınıflarda seviye farkları yüksek, kültürel farklılıklar da var. Bu yüzden teori de olduğu kadar uygulamada verim alınamıyor (O3-K26-4).

Biraz zorlayıcı olduğu için çalışmak istemem. Özel eğitim gerekli öğrencilerin sınıfa uyumu biraz olmakta öğretmen olarak işimizi zorlaştırmaktadır. Suriyeli öğrencilerle ve ailelerle iletişim kurmak da zor olmaktadır. Psikolojik olarak yorulmaktayım (O6-K35-3).

1.17. KAPSAYICI UYGULAMALAR

Kapsayıcı uygulamalar teması sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilgili görüşlerini içermektedir. Bu tema altında altı kategori bulunmaktadır: “Kapsayıcı eğitim ortamları”, “kapsayıcı eğitim planları”, “kapsayıcı öğretim”, “kapsayıcı değerlendirme”, “kapsayıcı iletişim” ve “kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler”. Şekil 10’da kapsayıcı uygulamalar teması ve onunla ilişkili kategoriler sunulmuştur.



Şekil 10. Kapsayıcı Uygulamalar Teması ve Kategorileri

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırmak üzere gerçekleştirilen mevcut çalışmanın ikinci teması kapsayıcı uygulamalar temasıdır. Bu temada “kapsayıcı eğitim ortamları”, “kapsayıcı eğitim planları”, “kapsayıcı öğretim”, “kapsayıcı değerlendirme”, “kapsayıcı iletişim” ve “kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler” kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar şu şekildedir:

1.17.1. Kapsayıcı Eğitim Ortamları

Kapsayıcı eğitim ortamları kategorisi, okulun durumuyla ilgili bir kategoridir. Bu kategori, okulun, veli ve öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları ve okulun ve sınıfın fiziki durumu ve okul yönetiminin yaklaşımı gibi faktörleri içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamlarını sosyo-ekonomik, kültürel, fiziksel ve yönetsel olarak değerlendirdikleri ve bununla birlikte velilerin okula, eğitime ve öğretmene bakış açılarıyla ilgili de görüş bildirdikleri görülmüştür. Çalışılan okulun sosyo-ekonomik olarak (f=38) değerlendirilmesine yönelik bulgularla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar şu şekilde sunulabilir:

Görev yaptığım okul bu bölgenin en seçkin okullarından bir tanesidir. Sosyo-ekonomik olarak gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının bulunduğu bir okul. Maddi olarak sıkıntı yaşamayan ailelerden oluşuyor (O8-K11-2).

Sosyal yönden kaynaşmış bir ortamımız var. Ekonomik yönden destek gerektiren bir durum söz konusu. Kültürel açıdan ise ciddi farklılıkların olmadığı karşılıklı iletişimin iyi durumda olduğu bir sınıf/okul ortamında eğitim-öğretim yapmaktayız. Mesala önceki zamanlara göre farklılıklarından kaynaklanan sorunların azaldığı bir ortam var (O7-K36-4).

Çalışılan okulun kültürel olarak (f=32) değerlendirilmesine yönelik bulgularla ilgili bazı öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Kültürel açıdan okulumuzda Suriyeli öğrencilerimiz de olduğu için kültürel açıdan zengin bir okulumuz var. Engeli olan öğrencilerimiz var. Farklı zeka gruplarından öğrencilerimiz de var. Genel olarak farklılıkları olan öğrencilerimizin olduğu bir okul ve sınıfımız var. Benim sınıfımda bir tane öğrenme güçlüğü tanısı görmüş öğrencim var (O6-K32-4).

Okulumuzda her çeşitten öğrenci bulunmaktadır, engeli olan, özel gereksinimli, farklı dil konuşan, farklı kültürleri olan, kız, erkek vb (O3-K24-4).

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki eğitim-öğretim uygulamalarını kapsayıcılık açısından değerlendirmelerine (f=30 olumlu ve f=8 olumsuz) ilişkin bulgularla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Çalıştığım okul çok donanımlı müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşuyor. Tüm arkadaşlarım benim kadar bu yola baş koymuş insanlar. Bizde hasta olan arkadaşımız bayılacak durumda bile okula gelir. Çünkü bizler evlatlarımızı ve bu ülkeyi seviyoruz. Onların bizim geleceğimiz olduğunun farkındayız ve o bilinçle çalışıyoruz. Zaten bu okulda iyi öğretmen yok hepsi çok iyi! Herkes elinden gelenin fazlasını yapıyor. Çok tecrübeli ve deneyimli arkadaşlar var. Bizler birbirimizi rakip görmeyiz. Her konuda fikir alış verişini yaparız (O8-K11-2).

Çalıştığım okulda öğrencilere değer verilmekte ve hiçbiri dışlanmamaktadır. Öğrencilere gelen yardımlar [Suriyeli öğrenciler Unicef aracılığıyla kırtasiye yardımı geliyor. Katılımcı bunu kastediyor.] Türk Suriyeli tüm öğrencilere eşit olarak dağıtılmaktadır. Akademik başarısı düşük olan öğrencilere kurslar verilmekte (İYEP, destek eğitim, uyum sınıfı vb.) ve sosyal gelişimleri için çeşitli sportif faaliyetler (Voleybol, basketbol, badminton ve sınıflar arası yakartop turnuvası gibi) düzenlenmektedir (O3-K26-4).

Çalıştığım okul ve sınıf kapsayıcı eğitim bakımından tabiki yeterli değil. Her sınıfı iki arkadaş paylaşıyoruz [Okul sabahçı öğleci olduğu için aynı dersliği iki ayrı sınıf kullanmaktadır.]. Ve biz kendimize göre sınıf düzenimizi yapamıyoruz. Mesela sınıfımızda bir okuma köşesi olsun çok isterdim. Ya da bir laboratuvar köşesi. Bu konuda çevre gerçekten çok önemli (O7-K23-4).

Çalışılan okulun yönetsel (f=25) ve fiziksel (f=22 olumlu, f=16 olumsuz ve f=14 oyun alanı, laboratuvar, kütüphane vb. eksikliği) olarak değerlendirilmesine yönelik bulgularla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

... Kapsayıcı eğitim bağlamında; okulumuzun tüm sınıflarında yönetsel, altyapı ve eğitim-öğretim uygulamaları açısından tüm imkanlar yeterlidir ve mevcuttur. Okulumuzda yeni kurulan akıllı tahta sistemi öğrenciler için daha çok olumlu sonuçlar veriyor. ... Genel olarak kapsayıcı bir okul olduğunu söyleyebilirim. Güzel bir iklimimiz var okulda (O1-K1-2).

Biraz geride olduğumuzu düşünüyorum. Söylediğim gibi fotokopi bile çekemiyoruz. Daha çok desteğe ihtiyacımız var. Destek okullara eşit değil adil dağıtılmalıdır. Bizim gibi okullara daha çok olmalı. Teknolojik aletlerimiz yenilenmeli, kullanılmıyor. Okulda tekerlekli sandalye kullanan öğrenci var. Okuldaki rampa, tuvaletler ve sınıflar yeterli veya uygun değil o öğrenci için. Asansör olmadığı için onun sınıfını zemin kata verdiler. Giriş çıkış kolay olsun diye. Bazen öğretmen, bazen bizler bazen de öğrenci ve okul çalışanları o öğrenciye yardımcı oluyorlar. Aslında tek başına giriş çıkış yapabilmeli, kural öyle diye biliyorum (O3-K5-2).

Okul ortamı, özellikle öğretmen, idareci uyumu yönünden çok iyi (O3-K26-4).

Öğretmenlerin çalışılan okuldaki veli profilinin okula, eğitime ve öğretmene bakışına yönelik (f=5 olumlu ve f=3 olumsuz) bulgularla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Velilerin okula ilgisi yeterli düzeyde değildir (O3-K24-4).

Sınıfım ortanın altında ekonomik imkânları olan bir sınıf ama velilerim eğitime mümkün olduğu kadar destek vermeye çalışır (O11-K38-4).

Bazı öğretmenler (f=2) çalıştıkları okullarda güvenlik sorunu olduğunu ve bunun okulun fiziki şartları ve bulundukları mahalleden kaynaklandığını belirtmektedirler. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

Sosyal ortamlarının çok güvenli olmadığını düşünüyorum. Mahalle olarak kötü alışkanlıkların yaygın olduğu (uyuşturucu, içki vb.) bir yerdir. Her türlü olay ile karşılaşılabilir. Sınıfımdaki öğrenciler de bu ailelerden gelen çocuklar (O2-K28-4).

Mevcut çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla okullar ziyaret edilmiş ve öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Gözlem formunun incelenmesi sonucu gözlem yapılan sınıfların 30'unda "sıra" düzeninin iki sınıfta ise "U" sıra düzeninin uygulandığı görülmüştür. Araştırmacı günlüğü incelendiğinde bu konuyla ilgili öğretmenlere bu "sıra" düzenini kullanma nedenlerinin sorulduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre "sıra" düzeninin kullanılmasının nedeni sınıfın küçük, mevcudun fazla, masa ve sandalyelerin sıra düzeni dışında kullanıma uygun olmayışındır. Öğretmenler aslında "sıra" düzenine alternatif "U" benzeri sıra düzenlerini kullanmak istediklerini ancak yukarıda bahsedilen sebeplerle "zorunluluktan" bu düzeni kullandıklarını da belirtmişlerdir. Öte yandan "U" düzenini kullanan öğretmenler sınıfın ve öğrenci mevcudunun uygun olmasını neden olarak belirtmişlerdir.

Okulda ve sınıflarda yapılan gözlemler esnasında bir okulun ve sınıfların konteyner olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında iki başka okulda iki sınıfın konteyner sınıf olduğu tespit edilmiştir. Bu konteyner sınıflar klima ve kalorifer sistemi vb. açısından donanımlı olsa da görece küçük olduğu sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Şu an çalıştığım kurum yapı olarak çok verimsiz. Çünkü konteyner sınıfta ders işliyoruz. Yeni bina inşaat halinde. Ağustos ayına yetişir diyorlar. Orası daha

iyi olacak gibi. Mevcut sınıflar küçük, sıralar öğrencilere uygun değil. Engeli olan öğrenciler için erişim zor oluyor (O4-K14-3).

Çalıştığım okul altyapı olarak yetersizdir. Gördüğünüz gibi konteyner okuldayız. Esas okulumuzun yeni binası inşaat halinde o nedenle buraya geçici geldik. Galiba seneye yeni binaya taşınırız. Orası daha iyi olur altyapı olarak. Mevcut okulumuzun bahçesi çok küçük olduğu için yeterli oyun alanı yoktur. Konferans salonu, laboratuvar, kütüphane bulunmamaktadır. Konteyner sınıf olduğu için klima var. Yaz sıcaklarında iyi oluyor (O4-K6-3).

Gözlemler sonucunda bazı okullarda özellikle sabahçı öğlenci olmak üzere ikili sistem uygulayan okullarda hijyen sorunun olduğu tespit edilmiştir. Bu okul ve sınıflarda çöp kovalarının temizliği ancak teneffüslerde yapılabilmekte bu da sağlıklı bir eğitim ortamının oluşmasına engel olmaktadır. Bu konuyla ilgili bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Sınıf mevcutlarımız çok yüksek. Bu yüzden çalışmalarımızı gerektiği gibi yürütemiyoruz. Okulu bir ortaokul ile paylaşmak zorunda olduğumuz için öğleden sonra biz eğitim veriyoruz, onlar sabahtan. Bu yüzden teneffüs süresini azaltmak zorunda kalıyoruz. Sabahçılar panolara zarar verdiği için öğrenci ürünlerini sergileyemiyoruz. Çünkü astığımız resim, yazı, şiir vb. yırtıyorlar. Sabahçılarla öğlenciler arasındaki süre az olduğu için sınıf temizliği tam ve zamanında yapılamıyor. O nedenle hijyen sorunu var. İkinci veya üçüncü derste ancak sınıflar temizlenebiliyor. Okul yönetiminin de bu konuda yapabileceği bir şey yok. Çünkü okulu paylaşmak zorundalar, hizmetli sayısı az (O9-K27-4).

Gözlem maddelerinden biri olan “sınıfın fiziki ortamı (ışıklandırma, ısıtma-soğutma, hijyen vb.) uygundur” maddesi ile ilgili bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıfların Fiziki Ortamı

Sınıfların fiziki ortamı (ışıklandırma, ısıtma-soğutma, hijyen) uygundur.	
	Frekans
Kısmen	12
Evet	20
Hayır	-

Tablo 10 incelendiğinde 12 sınıfın fiziki ortamının kısmen seviyesinde olduğu görülmektedir. Buna göre bazı sınıflarda sınıfın ısıtma-soğutma sistemleri uygun iken, pencerelerin sıraların arkasında olması nedeniyle ışıklandırma öğrenciler açısından uygun değildir. Bununla ilgili bir sınıfın görüntüsü Fotoğraf 1’de sunulmuştur. Buna göre pencere

öğrencilerin arka tarafına geldiği için tam olarak ışıklandırma sağlanamamaktadır. Her ne kadar ampul/flüoresan gibi yapay ışıklandırma sistemleri mevcut olsa da doğal ışıklandırma olmadığı için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin göz sağlığı bu durumdan zarar görebilir.



Fotoğraf 1. Bir Sınıfın Işıklandırma Durumu (O3-K26-4)

Yine Tablo 10'a göre 20 sınıfın fiziki ortamının kapsayıcı bir eğitim için uygun olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte bazı sınıflardaki duvarların boyalarının yıprandığı hatta özellikle konteyner sınıflarda duvarların içe göçtüğü tespit edilmiştir. Sınıflardaki hijyen durumu ve duvarlardaki göçükler hem sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturmaya hem de öğrenci ve öğretmen güvenliğini tehdit edebilmektedir. Bu duruma ilişkin bir görüntü Fotoğraf 2'de sunulmuştur.



Fotoğraf 2. Bir Sınıfın Hijyen Durumu

1.17.2. Kapsayıcı Eğitim Planları

Kapsayıcı eğitim planları, kapsayıcı eğitimin planlama süreciyle ilgili bir kategoridir. Bu kategori, plan yapma sürecini ve hangi kıstaslara göre planlama yapıldığını incelemektedir. Ayrıca etkinlik planlamalarının nasıl ve neye göre yapıldığına dair bilgileri içeren bir kategoridir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde planlamayı nasıl yaptıklarıyla ilgili olarak oluşturulan kapsayıcı eğitim planları kategorisinde öğretmenlerin farklılıkları olan öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik planlamayı nasıl yaptıklarına dair bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin ders ve etkinlik planlarını çeşitli kıstaslara göre hazırladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu kıstasları ve ilgili kodlar en çoktan aza doğru şu şekildedir: Öğrenci ihtiyaçları (f=23), kalıcı öğrenme (f=14), programda uyarlamalar yapma (f=12), kazanımlar (f=10), öğrenci özellikleri (f=10), öğretimi farklılaştırma (f=10), aktif yöntemler (f=8), öğrenci düzeyi (f=3), gerçek hayatla bağdaştırma (f=3), uygulanabilecek etkinlikler (f=1), ilgi çekme (f=1), ders zamanı (f=1), seviye grupları (f=1), kolaydan zora (f=1), ünitelendirilmiş yıllık planlar (f=1) ve sınıfın geneline uygun (f=1). Bunun yanında bazı öğretmenler (f=2) özel gereksinimli öğrencileri için BEP hazırladığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntı örnekleri şu şekildedir:

Ben derslerimi planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, ilgilerine göre hazırlık yapmaya çalışıyorum. Onları iyi tanıdığım için neye ihtiyaçları varsa ona göre görsel, sözel uyarıcılar kullanıyorum. Akıllı tahtadan animasyon,

çizgi film, video vb. materyalleri kullanmaya özen gösteriyorum. Farklılıkları olan öğrencileri de anlaması için basitleştirmeye, özetlemeye çalışıyorum. Fikirlerini söyleyebilecekleri, birlikte çalışabilecekleri yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri şekilde dersimi planlıyorum (O1-K1-2).

Yani en basitten alarak zora gidiyoruz. Hiçbir çocuğumuzu bu yolda başarısızlık duygusu yaşasın istemiyoruz. Faaliyetleri planlarken hiçbir öğrencimizi ayırım yapmaksızın planlıyoruz. Herkesin kendi seviyesine göre veya gücüne göre. Mesela Türkçe derslerinde Suriyeli çocuklarımızın anlamasını sık sık ölçüyoruz. Veya şiir ezberlemede onları takdir ediyoruz. Arkadaşları ile birlikte etkinliklere katarak onların da kendilerini değerli hissetmelerini istiyoruz. “Ben de bu sınıfın bir parçasıyım. Bu etkinlikte ben de görev aldım. Ben de bu arkadaşlarım kadar değerliyim” demelerini istiyoruz. Türk çocuklarımız onlara dil öğretiyor, yol gösteriyor (O8-K11-2)

Ders içi etkinliklerde öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik planlama yaparım. Öğrencilerin derslere etkin katılımın sağlamak, araştırma, sorgulama, grup çalışmaları vb. etkinliklere yer veriyorum. Bu öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırıcı görsel içerikler, videolar vb. kullanıyorum (O10-K20-3).

Hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için testler hazırlıyorum. Sonra basitten karmaşığa doğru farklı yöntem ve teknikler (görsel materyaller, drama, soru-cevap vb.) kullanarak konuları öğretmeye çalışıyorum. Grup çalışması akran öğretimi gibi yöntemlere uygun planlama yapmaya çalışıyorum. Öğrencilerin durumlarına göre ve herkese hitap edebilecek (çizgi film gibi) materyaller kullanmaya gayret gösteriyorum (O3-K26-4).

Geneline göre planlama yapıyorum. Birkaç öğrencininkini ise ayrı yapıyorum. İyi durumda olan öğrencilimin ekstra test kitapları, değişik kaynakları var. Okuması yavaş olanlara farklı kitaplar veriyorum, daha ince, puntoları kalın. Diğerlerine ise daha kalın kitaplar veriyorum. Ayrıca öğrencilerime yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için imkanlar veriyorum (O2-K29-4).

Öğrencilerimin daha kalıcı öğrenmesi için görsel, işitsel ve dokunsal özelliklerine hitap eden farklı materyal ve etkinlikler hazırlıyorum (O5-K15-3).

Bununla birlikte öğretmenlerin (f=32) hazır plan kullandıkları toplanan dokümanlar neticesinde belirlenmiştir. Bir katılımcıyla yapılan görüşmede niçin hazır plan kullandığı ve öğretmen yapımı plan kullanmama nedenleri sorulmuştur. Katılımcı hazır veya matbu planları zaman tasarrufu açısından kullandığını belirtmiş ve ders öncesi planları gözden geçirirken planlarda gerekli değişiklikleri yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden toplanan plan ve sınıf defterinden bazı örnekler şu şekildedir:

HAFTASI	TARİH	1.DERS	2.DERS	3.DERS	4.DERS	5.DERS	6.DERS
PAZARTESİ	14/5/2022	Sosyal Bilgiler Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır.	Sosyal Bilgiler Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır.	Türkçe Görsellerden/görsellerden hareketle dinleyicileri/ilgileyicileri metnin konusuna ilişkin eder.	Türkçe Dinlediği/okuduğu metni ana fikirleriyle anlatır.	Matematik Sekillerin alanlarını, bu alanı kaplayan benzerlere aynı ölçüde belirler.	Beden Eğitimi Kültürümüz ve diğer kültürlerle alt çocuk oyunları oynar.
SENİ	17/5/2022	Fen Bilimleri Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.	Fen Bilimleri Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.	Türkçe Okuduğu/okuduğu metni ana fikirleriyle anlatır.	Türkçe Okuduğu/okuduğu metni ana fikirleriyle anlatır.	Matematik Şekillerin alanlarını, bu alanı kaplayan benzerlere aynı ölçüde belirler.	Trafik İlk yardım uygulamalarında doğru müdahalenin önemi harçır.
ÇARŞAMBA	18/5/2022	Sosyal Bilgiler Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır.	Türkçe Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Türkçe Grafik, tablo ve çizimlerle ilgili soruları cevaplar.	Matematik Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çıkarma işlemleri ile ilişkilendirir.	Müzik Belirli gün ve haftaların anılması uygun müzikler söyler.	Beden Eğitimi Kültürümüz ve diğer kültürlerle alt çocuk oyunları oynar.
PERŞEMBE	19/5/2022	Din Kültürü Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir.	Din Kültürü Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir.	Matematik Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çıkarma işlemleri ile ilişkilendirir.	İnsan Hakları Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar.	İnsan Hakları Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar.	Görsel Sanatlar Görsel sanat öğretiminde kompozisyon bilgisi uygulamak için seçimler yapar.
CUMİA	20/5/2022	Fen Bilimleri Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.	Türkçe Yazdıkları cengizkötümleri içi çizim, grafik ve görseller kullanır.	Türkçe Okuduğu metinlerde olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	Matematik Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çıkarma işlemleri ile ilişkilendirir.		

Fotoğraf 3. Günlük Plan Örneği

Ünite No: 1			ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİLEMLER	ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNOLOJİLERİ	KULLANILAN DİĞER TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	AÇIKLAMALAR	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
AY	HAFTA	SAAT	ALT ÖĞRENME ALANLARI						
EYLÜL (1.HAFTA)	06 Eylül - 10 Eylül	2 SAAT	HAREKET YETKİNLİĞİ Hareket Becerileri	BO.4.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar.	San Fiziksel Etkinlik Kartları 3. Koşma 4. Atlama - Sırama			"Yer Değiştirme Hareketleri" FEK'lerindeki (san 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir.	Oyun ve Fiziksel Etkinlik Değerlendirme Formu Gözlem Formu
EYLÜL (2.HAFTA)	13 Eylül - 17 Eylül	2 SAAT	HAREKET YETKİNLİĞİ Hareket Becerileri	BO.4.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar.	San Fiziksel Etkinlik Kartları 7. Yuvarlanma 8. Tırmalama	1. Aylama 2. Gözlem 3. Soru yanı 4. Örnek olay 5. Grup çalışmaları 6. Oyunlar 7. Canlandırma	Fiziksel Etkinlik Kartları	"Yer Değiştirme Hareketleri" FEK'lerindeki (san 3-8 arasındaki kartlar) etkinlikler kullanılabilir.	Oyun ve Fiziksel Etkinlik Değerlendirme Formu Gözlem Formu
EYLÜL (3.HAFTA)	20 Eylül - 24 Eylül	2 SAAT	HAREKET YETKİNLİĞİ Hareket Becerileri	BO.4.1.1.2. Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır	San Fiziksel Etkinlik Kartları 13. Atlama - Koşma 14. Başlama - Durma			"Dengeleme Hareketleri" (san 9-17 arasındaki kartlar) ve "Birleştirilmiş Hareketler" (san 27-33 arasındaki kartlar) FEK'lerindeki etkinlikler kullanılabilir.	Oyun ve Fiziksel Etkinlik Değerlendirme Formu Gözlem Formu

Fotoğraf 4. Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Örneği



Fotoğraf 5. Sınıf Defteri Örneği

Doküman olarak toplanan ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük planlar ve sınıf defterlerinin incelenmesi sonucu planların kapsayıcılık açısından çok uygun olmadığı değerlendirilmiştir.

1.17.3. Kapsayıcı Öğretim

Kapsayıcı öğretim kategorisi farklı öğrenci gruplarına uyum sağlamak, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve etkili öğrenme deneyimleri sunmak için kullanılan yaklaşımları ve stratejileri incelemektedir. Kapsayıcı öğretim kategorisi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl gerçekleştirdiklerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar farklı özellikleri olan öğrencilere yönelik uygulamalarıyla ilişkili görüşlerini paylaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (f=38) farklı özellikleri bulunan öğrencilere yönelik uygulamalarda teknolojiyi kullandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Örneğin; ... sınıfımızda kaynaştırma öğrencisi olan ve beş tane de Suriyeli olan öğrencilerim vardır. Ders işlerken ve etkinlik yaparken bu öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenme modelinde daha çok ön plana çıkararak derse katılımlarını sağlıyorum. Grup çalışmaları etkinliklerinde daha çok katılım sağlıyorlar (O1-K1-2).

Duyduğu kelimenin görselini projeksiyonla yansıtım (O4-K6-2).

Farklı özelliklere sahip öğrenciler için genellikle teknolojiyi kullanarak öğrenimi onların düzeylerine indirgemekteyim. Hem bu sayede daha kolay öğrenmekte hem de derse ve okula karşı ilgisi artmaktadır. Örneğin web 2.0 araçlarından Pawtoon, Wordwall gibi uygulamaları kullanarak onları sürece dahil etmeye çalışıyorum (O6-K9-2).

Kapsayıcı eğitim anlayışına uymayan görüşler ve uygulamaların yanı sıra öğretmenlerin (f=17) kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyumlu bazı uygulama ve görüşleri de kapsayıcı uygulamalar şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu bağlamda bir öğretmenin görüşlerinden örnek alıntı aşağıda verilmiştir:

Kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında sınıfımızda öğrenciler konuları daha iyi öğrensin daha aktif olsun diye bitkiler yetiştirdik canlılar dünyasına yolculuk konusu için. Yetiştirdiğimiz bitkilere saksı yetersiz geldiği için bahçeye koyduk. Sınıfta kahvaltılık uygulamalarımız yapılıyor. Herkes hazırlığında görev alıyor. Sorumluluk gelişiyor (O5-K16-3).

Kapsayıcı uygulamalar temasının altında yer almakta olan kapsayıcı öğretim kategorisinde bazı katılımcıların (f=5) kapsayıcı olmayan ve kapsayıcı eğitim anlayışına uymayan bazı uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı olmayan uygulamaları içeren görüşlerinden bir alıntı aşağıdaki gibidir:

Öğrencileri seviye grupları şeklinde ayırarak öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyorum (O-5-K7-2).

Kapsayıcı öğretim kategorisi altında yer alan bir başka başlık ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları için kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri içeren kategoridir. Bu bağlamda öğretmenler kapsayıcı eğitimi gerçekleştirirken kullandıkları bazı teknik ve yöntemlerle ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Dersin içinde tekdüze bir anlatım yapmam. Dersleri iki aşamada işlerim, özellikle yeni konularda ilk ders anlatım, soru cevap yaparak konunun mantığını kavrama ikinci ders daha görsel işitsel aynı zamanda etkin katılımı farklı özellikteki öğrencilere ulaşmayı hedeflerim (O3-K17-3).

Öğrencilerim Suriyeli olduğu için genellikle Türkçe bilmediklerinden Türkçe konuşulunca anlamakta çok zorluk çekiyor. Bu durumda hikaye okuduğumuzda ya da metin çalışmalarında drama yöntemini kullanıyorum. Dersimi onlara göre planlamaya gayret ediyorum (O2-K28-4).

Bu çalışma için sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde “Kapsayıcı öğretim uygulamalarında en sık kullandığınız yöntem/yöntemler hangileridir? Bu yöntemi tercih etmenizin temel nedenleri nelerdir? Örnekleriyle açıklayınız” sorusu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen verilere göre öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalar için en çok

kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili bir tablo oluşturulmuştur. Tablo 11 aşağıda sunulmuştur:

Tablo 11. Öğretmenlerin En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikler

Yöntem/Teknik	Frekans
Drama	23
Soru-cevap	22
Canlandırma	15
Düz anlatım	14
Yaparak yaşayarak	13
Grup çalışması	12
Gösterip yaptırma	7
Buluş stratejisi	7
İşbirlikli	7
Deney	7
Eğitsel oyunlar	7
Gezi Gözlem	6
Akran eğitimi/öğrenmesi	5
Proje	5
Beyin fırtınası	5
Sunuş	5
Tartışma	5
Bireysel çalışma	5
Örnek olay	4
Çoklu zekâ	4
Eğlenceli yöntemler	2
Sesli-sessiz okuma	2
Zihin haritası	2
Altı şapkalı	1
Problem çözme	1
Balık kılçığı	1
Rol oynama	1
Yapılandırma	1
Modelleme	1

Tablo 11'e göre farklı öğrenci ihtiyaçları için öğretmenler sırasıyla en fazla drama sonra sırasıyla soru-cevap, canlandırma, düz anlatım, yaparak yaşayarak ve grup çalışması gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 11'e göre altı şapkalı, problem çözme, balık kılıcı, rol oynama, yapılandırmacı ve modelleme gibi teknikler birer kez ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde öğretmenler tarafından kullanılan materyaller ise bir başka kategoridir. Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları için kullandıkları materyalleri içermektedir. Bu bağlamda bazı öğretmenler (f=12) farklılıkları olan öğrencilerin öğrenmelerini artırmaya yönelik materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için görsel materyal kullanıyorum (O9-K13-3).

Suriyeli öğrenciler için görselleştirmeyi, şarkı, video gibi materyalleri kullanmaya çalışıyorum (O6-K32-4).

Kapsayıcı uygulamalar temasının bir kategorisi olan kapsayıcı uygulamalar kategorisinin bir alt başlığı olan öğrencilere destek kategorisi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde özel gereksinimli ve farklılıkları olan öğrencilere verdikleri destekle ilgilidir. Bazı öğretmenler (f=10), öğrenciler arasındaki farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak onlara destek sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Farklı özelliklere sahip öğrencimiz için daha farklı etkinlikler araştırıp uygulamaya çalışıyoruz. Farklılıkları olan öğrencilerimle ihtiyaç halinde bireysel ilgilenmeyi daha yoğun yapıyorum. Akran öğretimi, eğitimde işbirliğinden yararlanmaya çalışıyorum (O5-K16-3).

Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak veya kaynaştırma öğrencisi ise BEP planı hazırlayarak bireysel ihtiyaçlara göre farklı uygulamalar yapılır (O7-K21-3).

Kapsayıcı uygulamaları sırasında bazı öğretmenlerin (f=6) öğretimsel uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu kategori altında öğretmenlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik dersleri uyarladıkları ve öğretim programlarının içeriğinde değişiklikler yaptıkları tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sunulabilir:

Dil sorunu yaşadığımız için öncelikle Türkçe dersine ağırlık veriyorum (O9-K27-4).

Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve yetenek gibi kriterleri göz önünde bulundurarak müfredatın [İlkokul programı] içeriğinde niteliksel farklılaştırmalar yapıyorum (O3-K25-4).

1.17.4. Kapsayıcı Değerlendirme

Kapsayıcı değerlendirme kategorisi kapsayıcı uygulamalar temasının altında yer alan kapsayıcı öğretimin bir kategorisi olarak kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini nasıl değerlendikleriyle ilgilidir. Değerlendirmede kullanılan yaklaşımları ve yöntemleri kapsamaktadır. Görüşme, gözlem ve doküman verileri kapsamında kapsayıcı değerlendirme bağlamında üç kategori belirlenmiştir: Ölçme değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri, teknoloji kullanımı ve kapsayıcı değerlendirmeyi anlamlandıramama. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenler kapsayıcı öğretimin değerlendirilmesi için farklı ölçme değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Drama tekniğini kullanırız. Örneğin; matematik dersinde uzunluk ölçülerini anlatalım. Konu anlatımı ve örneklemeler bitince ders sonunda değerlendirme amacıyla metreyi öğrenciye veririz. Sınıfın iki köşesi arasındaki uzaklığı nasıl ölçeceğini isteriz. Ve ölçme işlemi bitince neler yaptığını kısaca anlatmasını isteriz. Böylece değerlendirme işlemini tamamlamış oluruz (O1-K1-2).

Farklı değerlendirme yöntemleri kullanıyorum. Özel öğrencilerimiz genelde yazmaya isteksiz olabiliyor. Kendilerini ifade edecekleri bir şekilde bilgilerini ölçmeye çalışıyorum. Gözlem yapıyorum. Ürünleri hakkında konuşmalarını sağlamaya çalışıyorum. Sınav yaparsam farklı stilde sorular kullanmaya çalışıyorum. Örneğin hepsi çoktan seçmeli yerine, açık uçlu, eşleştirme, resimli sorular vb. mutlaka yer alıyor sınavda (O9-K27-4).

Öğretmenlerin sadece üçünün öğrenci öğrenmelerini değerlendirirken teknolojiden faydalandıkları, çeşitli web 2 araçları ve uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik öğretmen görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

Değerlendirme aşamasında genel olarak soru-cevap tekniğini kullanmaktayım. Bunu yaparken de teknolojiyi sonuna kadar kullanmakta özen göstermekteyim. Özellikle Morpa kampüs, Okulistik, Khaooot gibi Web 2.0 araçları ile değerlendirme sürecini desteklemekteyim. Öğrenciler bu süreçte aktif olarak rol oynadıkları için öğrenme kalıcı olmakta ve derse daha çok katılmak istemektedirler. Dersi de çok sevmektedirler (O6-K9-2).

Kapsayıcı uygulamaların değerlendirilmesiyle ilgili kategoride öne çıkan başka bir konu da iki öğretmenin kapsayıcı eğitimde ölçme-değerlendirmeyi tam olarak anlamlandıramamış olmalarıdır. Kapsayıcı eğitimde kullanılmaması gereken bazı strateji, yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bir örnek aşağıda belirtilmiştir:

Test, açık uçlu sorular, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış soruları gibi sorulardan oluşan sınavlar hazırlıyorum (O5-K30-4).

Bu çalışma için sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde “Kapsayıcı eğitimde öğretimi değerlendirmek için hangi yöntem ve teknikleri tercih etmektesiniz? Örnekleriyle açıklayınız” sorusu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen verilere göre öğretmenlerin değerlendirme için en çok kullandıkları değerlendirme stratejileriyle ilgili bir tablo oluşturulmuştur. Tablo 12 aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12. Öğretmenlerin En Çok Kullandıkları Değerlendirme Stratejileri

Yöntem/Teknik	Frekans
Süreç/Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	19
Sonuç/Değer biçmeye yönelik değerlendirme	11
Karma	8

Tablo 12’ye göre öğretmenlerinin yarısından fazlasının süreç yani biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yaptığı bazı öğretmenlerin sonuç yani değer biçmeye yönelik değerlendirme stratejileri uyguladığı belirlenmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin ise hem süreç hem de sonuç değerlendirmesini birlikte veya ders temelinde değişiklik gösterecek şekilde yaptıkları tespit edilmiştir. Karma stratejileri kullanan öğretmenler örneğin hem deneme sınavı yapmakta hem de öz değerlendirme etkinlikleri yapmaktadır. Bununla ilgili öğretmenlerden biri kendini şöyle ifade etmiştir:

Her öğrencinin özel durumuna göre bir değerlendirme ortamı sunulmalı. Özellikle BEP’li öğrenciler için öğrendikleri doğrultusunda onları eğitim-öğretim faaliyetlerinden soğutmayacak, ilgi artırıcı, motive edici yöntemler kullanılmalı. Değerlendirmeyi bazen süreç olarak bazen ise sonuç olarak değerlendirmeyi tercih ediyorum. Süreç değerlendirmede resim, drama gibi sonuç değerlendirme de çoktan seçmeli, ucu açık uçlu sorular gibi yöntemleri tercih ediyorum (07-K22-3).

Gözlem formunda yer alan “Öğretmen öğrenci özelliklerine göre geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini bir arada kullanmaktadır” maddesinin bulgularına göre de

gözlem yapılan sınıf ve derslerin yaklaşık üçte birinde öğretmenler geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini kullanmıştır. Yaklaşık dörtte biri ise geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini birlikte kullanmak yerine sadece bir anlayışa uygun teknik kullanmıştır. Öte yandan gözlenen ders ve sınıflardaki öğretmenlerin yarısından fazlası bu gözlem maddesinden kısmen puanı almıştır.

Süreç değerlendirmeyi çoğunlukla 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin sonuç değerlendirmeyi ise daha çok 3. sınıf (f=5) ve 4. sınıf (f=6) öğretmenlerinin yaptığı belirlenmiştir. Tablo 13'te süreç veya karma değerlendirme stratejisi kullandığını ifade eden öğretmenlerin bu stratejiler için en sık kullandıkları alternatif değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin En Sık Kullandıkları Alternatif Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Yöntem-Teknik	Frekans			Toplam
	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Gözlem	9	4	6	19
Portfolyo (Ürün seçki dosyası)	2	3	3	8
Performans değerlendirme	6	-	1	7
Proje	2	1	2	5
Öz değerlendirme	1	2	1	4
Ödev	-	1	2	3
Drama	1	1	-	2
Etkinlik temelli (Poster vb.)	1	-	1	2
Grup/Akran değerlendirmesi	1	1	-	2
Günlük tutma	1	-	-	1

Tablo 13 incelendiğinde gözlem tekniğinin en çok kullanılan alternatif değerlendirme tekniği olduğu ve 2. sınıf öğretmenlerinin bunu daha çok tercih ettiği görülmektedir. Bunun yanında ürün seçki dosyası (portfolyo) ise 8 öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Performans değerlendirmeyi en çok 2. sınıf öğretmenleri yaparken, proje değerlendirmeyi toplam 5 öğretmen kullanmaktadır. Bunlara ilaveten öz değerlendirme, ödev, drama, etkinlik temelli, grup/akran değerlendirmesi ve günlük tutma gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenler de mevcuttur. Tablo 13'teki toplam değerlerin bu araştırmaya katılanların sayısından fazla olması bu yöntem ve tekniklerin birden fazlasını kullandığını belirten öğretmenlerin bulunmasıdır.

Geleneksel yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenlerin en sık kullandıkları geleneksel değerlendirme yöntem ve teknikleri Tablo 14’de verilmiştir.

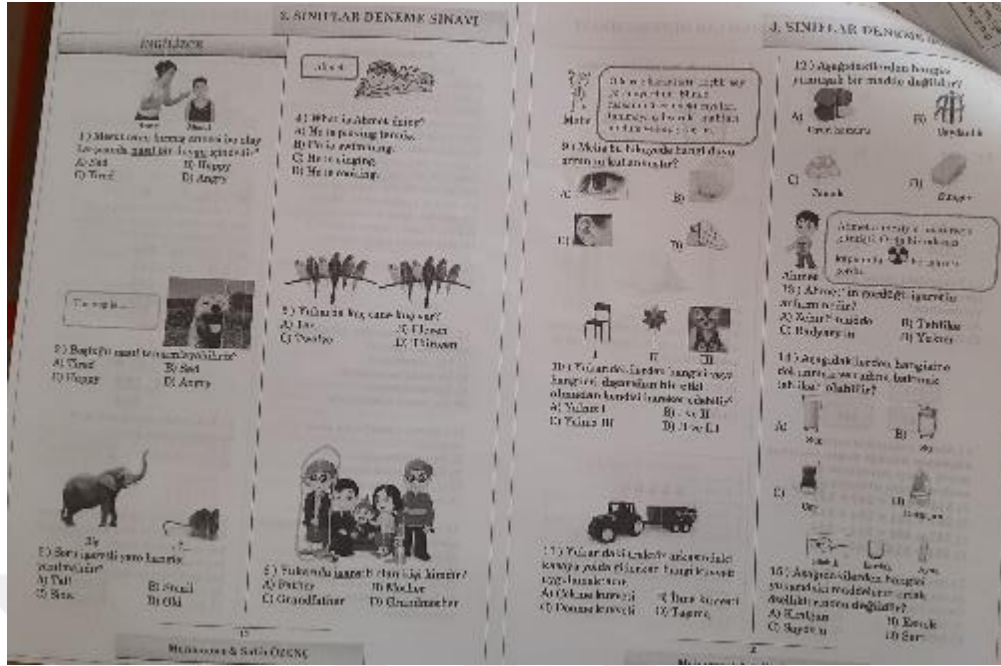
Tablo 14. Öğretmenlerin En Sık Kullandıkları Geleneksel Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Yöntem-Teknik	Frekans			Toplam
	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Çoktan seçmeli testler	4	7	7	18
Eşleştirme soruları	3	5	9	17
Doğru yanlış soruları	1	3	8	12
Açık uçlu sorular	1	4	5	10
Tamamlama (Boşluk doldurma) soruları	2	4	4	10
Soru-cevap	-	4	5	9
Yazılı yoklama	2	1	6	9
Resimli sorular	-	1	2	3
Deneme sınavı	-	1	1	2

Tablo 14’e göre öğretmenler en çok çoktan seçmeli testler kullandıklarını daha sonra eşleştirme, doğru yanlış, açık uçlu ve tamamlama sorularını tercih ettiklerini belirtmektedirler. Daha sonra soru-cevap, yazılı yoklama, resimli sorular ve deneme sınavı gelmektedir. Özellikle 3. ve 4. sınıflarda bu yöntem ve teknikleri kullanma sayısı artmaktadır. Bu bağlamda 2. sınıflarda değerlendirme ile ilgili bir öğretmenin söylemleri önemlidir:

2. sınıflarda yazılı sınav ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre yapılmamaktadır. Eğitimde yaptığımız çalışmaları ve süreci çeşitli yöntemlerle değerlendiriyoruz. Çalışmalarımızda, görseller ve eşleştirmeler, doğru-cevap, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli gibi basit soruların olduğu değerlendirmeler yapıyoruz. Gözlem yapıyoruz (O3-K4-2).

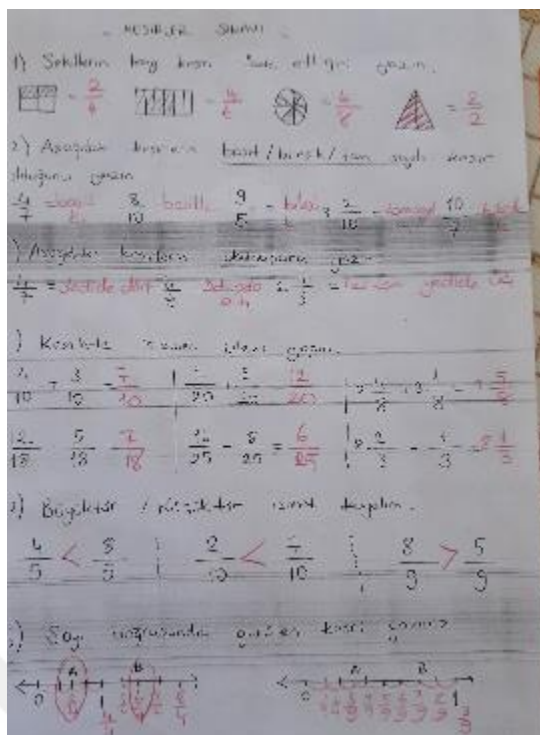
Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yanında sınıflarda gözlem yapılmış ve çeşitli dokümanlar toplanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme amacıyla kullandıkları bazı materyal örnekleri Fotoğraf 6, 7, 8 ve 9’da sunulmuştur. Bu materyallerden bazıları kapsayıcı ölçme ilkelerine uygun olarak hazırlanmışken (Fotoğraf 6-7) bazıları ise standart ölçme araçlarını içermekte (Fotoğraf 7-8-9) ve bazı öğrencilerin öğrenmelerine uygun olmayabileceğini görülmektedir.



Fotoğraf 6. Ölçme ve değerlendirme için kullanılan materyal örneği (O4-K14-3)



Fotoğraf 7. Ölçme ve değerlendirme için kullanılan materyal örneği (O1-K12-3)



Tablo 15’te yapılan sınıf içi gözlemlerde ortaya çıkan ve yapılan öğretimin değerlendirme boyutuyla ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf İçi Gözlemlere Göre Değerlendirme Durumu

Değerlendirme boyutu gözlem maddeleri	Evet	Hayır	Kısmen
Öğretmen değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yapmaktadır.	44	7	13
Öğretmen öğrenci özelliklerine göre geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini bir arada kullanmaktadır.	23	6	35
Öğretmen ödevleri öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırmaktadır.	38	7	19
Öğretmen, öğrencilere ödev verirken ve değerlendirirken sosyo-ekonomik durumlarını dikkate almaktadır.	44	7	13
Öğretmen ölçme işleminde kullandığı araçları öğrenci özelliklerine uyarlamaktadır.	45	4	15
Öğretmen öğrencilerin farklılıklarını ölçme-değerlendirme sürecine dâhil etmektedir.	40	5	19

Her bir öğretmenin iki dersi gözlemlendiği için Tablo 15’teki veriler toplamda 64 olarak görülmektedir. Tablo 15’e göre kapsayıcı değerlendirme boyutunda Kısmen ve Evet değerlerinin çoğunlukta olduğunu bu nedenle değerlendirmelerin genel olarak kapsayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Gözlem formu bulgularına göre sınıf panolarının her gruptan (sosyo-ekonomik, kültürel, dil, din, cinsiyet, özel eğitim vb.) öğrenci ürünlerini içermesi durumuyla ilgili bilgiler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Panolarında Yer Alan Çalışmaların Kapsayıcılık Açısından Durumu

	Frekans
Evet	27
Kısmen	4
Hayır	1

Tablo 16’ya göre bir sınıftaki panolar öğrenci ürünü içermesine rağmen farklılıkları yansıtmak durumunda değildir. Dört sınıftaki panolarda ise öğrenci ürünleri çeşitliliği kısmen yansıtılırken 27 sınıftaki panolar farklılıkları olan öğrencilerin ürünlerini içermektedir. Panolardan bazı örnekler Fotoğraf 10, 11 ve 12’de sunulmuştur.



Fotoğraf 10. Sınıf panolarından örnek



Fotoğraf 11. Sınıf panolarından örnek



Fotoğraf 12. Sınıf panolarından örnek (O3-K17-3)

1.17.5. Kapsayıcı İletişim

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında velilerle iletişim önemli bir unsurdur. Bu kategori özellikle Suriyeli velilerle iletişim yöntemleri üzerine odaklanmaktadır. Suriyeli velilerle iletişim kurarken öğretmenlerin bir kısmı (f=7) Whatsapp, bir kısmı (f=5) Google tercüme ve bir kısmı da (f=3) okulda bulunan tercümanı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin okul sürecine katılımını ve çocuklarının eğitimine destek olmalarını sağlamak üzere öğretmenlerin yaptıkları iletişimle ilgili bu kategoriyle ilgili bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

Whatsapp uygulamasıyla öğrencilerimin velilerine ulaşıyorum. Suriyeli öğrencilerimin velileriyle tercüman aracılığıyla bazen de Google tercüme hizmetiyle iletişim kurup öğrencilere verdiğim ödevi veya istediğim şeyi velilere duyuruyorum (O5-K15-4).

1.17.6. Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler bu kategorinin bir diğer önemli boyutudur. Bu bağlamda çoğunluğu veli kaynaklı (f=26) olmak üzere öğretmen kaynaklı olmayan, öğretmen kaynaklı olan ve öğrenci kaynaklı olmak üzere uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları bazı sorunlar bulunmaktadır. Bunlarla ilgili açıklamalar ve bulgular şu şekildedir:

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında görüşlerine göre velilerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre özellikle Suriye

kökenli velilerle iletişim sorunları yaşanmaktadır. Ayrıca bazı velilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarıyla ilgili de sorunlar yaşanmaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Dersleri anlamada dilden kaynaklı çok zorluk yaşıyorlar. Ailede destek alamıyorlar. Bu da okul öğretmen aile üçgeni tamamlanmadığı için öğrencide öğrenme ile ilgili sıkıntılara yol açıyor. Farklılıkları olan öğrenciler için etkinlikler yapmak fiziksel ve bedensel olarak beni bazen yoruyor (O4-K14-2).

Suriyeli velilerle ve öğrencilerle anlaşma konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Türkçe bilmeyen velilerim bulunmaktadır (O6-K32-4).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerden kaynaklanan sorunların yanı sıra öğretmen kaynaklı olmayan bazı sorunlar da bulunmaktadır. Öğretim materyallerin eksikliği (f=16), sınıf mevcudunun fazla olması (f=5) ve zamanın kısıtlı olması (f=4) gibi sorunlar öğretmenler tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

En çok materyal eksikliği zorluyor. Sadece ders kitabı ile ders işlemek yetersiz kalabiliyor. Birçok öğrencide temel ders materyalleri bile olmayabiliyor (Kalem, silgi, boya, defter gibi). BEP’li öğrenci varsa öğretmeni zorluyor (O3-K5-2).

Kapsayıcı eğitim materyal konusunda eksiklik yaşıyoruz (O3-K24-4).

Öğretmen kaynaklı sorunlar daha çok eğitim programını yetiştirememe endişesi (f=14) ve öğretmenin mesleki eksiklikleri veya kapsayıcı eğitimle ilgili pedagojik yetersizlikleri (f=9) ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ayrıca öğrenci davranışlarını, olumsuz davranışları düzeltmekte zorluklar çekebiliyorum. Materyal eksikliği, bilgi eksikliği sınırlılık oluşturabiliyor (O5-K8-2).

Zaman açısından problem yaşıyoruz. Çünkü her öğrencinin ilgi alanına yönelik etkinlik hazırlamak çok zor ve zaman isteyen bir durum. Çünkü yetiştirmemiz gereken bir müfredat [İlkokul programı] var, esnekliği çok az. Öğrencilerimi daha iyi tanımak için farklı çalışmalar da yapmak zorunda kalıyorum. Bu da benim yorulmama neden oluyor (O5-K15-3).

Öğretmenlerin farklılıkları olan öğrenciler konusunda bilgileri eksiktir. Bu durum eğitim vermelerini zorlaştırmaktadır (O3-K26-4).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları esnasında öğretmenler öğrencilerden kaynaklanan (f=18) sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bir öğretmenin görüşü şöyledir:

Öğrenci öğretmeni anlamazsa yönergeleri uygulayamaz. Bu da sınıf ortamının bozulmasına yol açar. Davranış problemi olan çocuklarla eğitim yapmak diğer bir güçlüktür (O9-K13-3).

1.18. KAPSAYICI İŞBİRLİK

Kapsayıcı işbirlik teması sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaptıkları işbirlikleriyle ilgilidir. Kapsayıcı işbirlik, ilkokullardaki kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemli bir bileşenidir. Tüm öğrenciler için daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı yaratmak için tüm paydaşlarla birlikte çalışma pratiğini ifade etmektedir. Kapsayıcı işbirlikler paydaşların söz sahibi olmasını sağlayan ve işbirliğine dayalı planlama, değerlendirme, problem çözme ve iletişim kanallarını sürekli açık tutan bir okul ortamında yapılabilir. Bu tema, işbirliğinin farklı kategorilerini içermekte ve kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için paydaşlar arasında etkileşim ve destek sağlanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini içermektedir. Bu tema altında altı kategori bulunmaktadır: “Rehberlik servisi”, “diğer öğretmenler/zümre”, “veliler”, “okul idaresi”, “Millî Eğitim Bakanlığı”, “destek odası/Özel eğitim” ve “diğer paydaşlar işbirliklerinin eksikliği”. Kapsayıcı işbirlik teması ve kategorilerine ilişkin görsel Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Kapsayıcı İşbirlik Teması ve Kategorileri

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın üçüncü teması kapsayıcı işbirlik temasıdır. Bu tema sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları için paydaşlarla yaptıkları işbirliklerini kapsayan bir temadır. Bu kategorilerle ilgili açıklamalar şu şekildedir:

1.18.1. Rehberlik Servisi

Rehberlik servisi kategorisi öğretmenlerin rehberlik uzmanlarıyla yaptıkları işbirlikleriyle ilgilidir. Öğretmenler ve rehberlik servisi arasındaki işbirliği, tüm öğrenciler için daha kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için birlikte çalışma sürecidir. Rehberlik uzmanları, öğretmenlere öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Bu bilgi, öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan daha destekleyici ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmaya yardımcı olabilir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenler (f=32) en fazla rehberlik servisi ile işbirlikliği yaptıklarını

belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin okullardaki rehberlik servisi ile yaptıkları işbirliklerine yönelik görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

Öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için özellikle psikolojik danışmanlarla iş birliği içerisinde oluyorum (O2-K3-2).

Öğrencilerimizin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için okuldaki öğretmenlerden, rehberlik danışmanından, okul yönetiminden yardım alıyorum. Çocuğun davranışıyla ilgili problemi aşabilmek için rehber öğretmenle görüşüp öğrenciyi yönlendiriyorum. Okul yönetimini bilgilendiriyorum. Veliyi de bu sürece dahil ediyorum (O9-K13-3).

Öğretmenlerimiz ve okul yönetimi ile sık sık bir araya geliyoruz. Fikir alışverişinde bulunuyoruz. Neler yapabileceğimizi tartışıyoruz. Psikolojik danışman öğretmenimiz velilerle ve öğrencilerle görüşmeler düzenliyoruz. Desteğe ihtiyacı olan öğrencimizi danışman öğretmenimize yönlendiriyoruz (O9-K27-2).

Rehberlik servisi ile olumlu işbirliğinin yanında bazı öğretmenler rehberlik servisinin yetersizliği hakkında görüş bildirmişlerdir:

Okulumuzda tam anlamıyla bir psikolojik danışman yok. Çok zorlandığımız öğrencilerde RAM'a gönderiyoruz. Yapılan incelemeler sonunda çocuklara genelde "kaynaştırma raporu" veriliyor. Kendi yaşımda kavrulmaya çalışıyoruz (O11-K38-4).

Okulumuz çok kalabalık, rehber öğretmenler bize sadece yapacağımız etkinlikleri çıktı vererek yardımcı oluyor. Rehber öğretmenlerin her hafta muhakkak 2 saat bir sınıfa girmesi gerektiğine inanıyorum. Ayrıca uygulama yapmaları lazım (O11-K38-4).

Okullarda gerçekleştirilen gözlemler ve dokümanların incelenmesi sonucunda bazı öğretmenlerin rehberlik servisi ile olumlu işbirlikleri kurduğu belirlenmiştir. Bu duruma güzel bir örnek, empati köşesi oluşturulmasıyla görülmektedir. Fotoğraf 13 ve 14'te sunulan görselde rehberlik uzmanlarının hazırladığı zorbalıkla mücadeleye yönelik empati köşesi görülebilmektedir.



Fotoğraf 12. Rehberlik servisi işbirliği örneği: Empati köşesi (O3-K24-4)



Fotoğraf 13. Rehberlik servisi işbirliği örneği: Sihirli sözler (O3-K4-2)

1.18.2. Diğer Öğretmenler/Zümre Öğretmenler

Diğer öğretmenler ve zümre öğretmenler arasındaki işbirliği kategorisi tüm öğrenciler için daha kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak üzere birlikte çalışma sürecini ifade etmektedir. Bu işbirliği, öğretimi birlikte planlama, ihtiyacı olan öğrencilerin yönlendirilmesi ve işbirlikçi problem çözme gibi boyutlarda olabilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında görüşülen ve dersleri gözlenen öğretmenlerin (f=35) çalıştıkları okullardaki diğer öğretmenler ve aynı sınıf düzeyini okutan zümre öğretmenlerle kapsayıcı

eğitim bağlamında yaptıkları işbirlikleriyle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Tecrübemin az olması ve bilgi eksikliğimin fazlalığından dolayı okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarla fikir alışverişinde bulunuyorum. Nasıl ilerlemem gerektiği ve öğrenciden ne kadarını beklemem gerektiği konusunda fikirler alıyorum (O2-K3-2).

Tüm sınıf düzeyindeki arkadaşlarla iletişim halindeyiz. Birinci sınıf öğretmenleri takıldıkları krizleri teneffüslerde bizimle paylaşıp bilgi alışverişi içersinde oluyorum. Yine zümre arkadaşlarımla yapılacak etkinlikler konusunda fikir alışverişi yapıyoruz. Ortam olarak iyiyiz. Öğle aralarında, teneffüslerde çay, yemek, pasta börek paylaşımlarımız oluyor. Bu zamanlarda sorunlarımızı, önerilerimizi konuşuyoruz. Birbirimize destek oluyoruz. Hafta sonları veya özel günlerde piknik vb. yapıyoruz (O3-K24-4).

Okul ortamı, özellikle öğretmen, idareci uyumu yönünden çok iyi. Öğretmenlerin iletişimi çok iyi. Aslında okulda iyiyiz, teneffüslerde birlikteyiz, bazen hafta sonları ve özel günlerde piknik vb. yapıyoruz. Zümrelerimizle birlikte ortak hareket ettiğimizden gerek konu işleyişimiz, gerek sınıfta oluşabilecek (veli veya öğrenci kaynaklı) problemlerin çözümü konusunda hiç sıkıntı çekmiyorum. Ortak hareket ve işbirliği birçok yönden bizi rahatlatıyor (O3-K26-4).

Öğrencilerimizin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen arkadaşlarımızla, psikolojik danışmanlarımızla, velilerimizle, okul yönetimimizle işbirliği yapıyoruz (O7-K23-4).

Okuldaki öğretmenler olarak sürekli iletişim ve etkileşim halindeyiz. Bir öğretmen planladığı bir etkinliği veya tasarladığı bir materyali diğer öğretmenlerle paylaşmakta, o öğretmen de sınıftaki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinliği veya materyali kullanmaktadır (O3-K25-4).

Okulumuzda Piktes kapsamında çalışan Türkçe eğitici hocalar var. Arkadaşlarımdan neler yapabileceğimiz konusunda karşılıklı görüş alışverişi yapıyoruz. Rehber öğretmenlerimizden davranışlar konusunda olumlu değişim yaratabilmek amacıyla yardım alabiliyoruz. Yetim öksüz öğrencilerimizin ihtiyaçlarında da okul yönetiminin de desteğini her zaman hissediyoruz (O2-K28-4).

Araştırmacı günlüğüne alınan notlara göre araştırmacının da iştirak ettiği bir okul piknik etkinliğinde 3. sınıf öğretmenlerinin bazı öğrencilerin durumlarıyla ilgili istişare ettikleri ve o öğrencilerin özellikle matematik dersinin kazanımlarından zaman ölçme problemleriyle ilgili konuştukları gözlemlenmiştir. Bu öğretmenler bu kazanım için nasıl daha faydalı etkinlik tasarlanabileceği konusunda birbirlerine yardımcı olacak fikirler sunmuştur. Benzer şekilde araştırmacının katıldığı bir kermes etkinliğinde 4. sınıf öğretmenlerinin Suriyeli bazı öğrencilerin yaşlarının da ilerlemesi nedeniyle davranış

problemleri yaşadıklarını ve bunu nasıl çözebilecekleriyle ilgili bazı tecrübeli öğretmenlerle konuştukları gözlemlenmiştir.

1.18.3. Velilerle İşbirliği

Velilerle işbirliği kategorisi kapsayıcı eğitimin önemli paydaşlarından olan velilerle öğretmenlerin tüm öğrenciler için daha kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak üzere birlikte çalışma sürecidir. Bu işbirliği, ebeveynlerle çocuklarının ilerlemesi hakkında iletişim kurmak, ebeveynleri sınıf etkinliklerine katılmaya davet etmek ve okul ve sınıf kuralları hakkında velileri bilgilendirme gibi çeşitli konularda olabilmektedir. Bazı öğretmen (f=27) görüşlerine göre velilerle işbirliği olumlu iken bazı öğretmenler (f=6) velilerin olumsuz tutumlarıyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında işbirliğinin yetersiz veya az olduğuna ilişkin görüş paylaşan bir öğretmen de bulunmaktadır. Velilerle olumlu işbirliğine yönelik öğretmen görüşlerinden örnekler şöyledir:

Sınıf mevcudum kalabalık olduğu için aileyi sıkça konuya, etkinliklere dâhil edip sınıf içerisinde grup çalışmaları yapmayı tercih ediyorum (O7-K33-2).

Öğrencilerin ödev takibinde veli ile birlikte iş birliği yapıyoruz. Öğrencinin evde olan ödev ve sorumluluklarının okulda kontrolleri sağlanmaya çalışılıyor (O5-K16-3).

Dezavantajlı öğrenciler için okul psikolojik danışmanı ile sık sık görüş alışverişi yapmaktayız. Bu sürecin okul-öğrenci-veli iletişimi ile daha anlamlı bir hale geleceği bilincini kazandırmaya çalışmaktayım. Velilerimle öğrenme ihtiyacı karşılamak için birlikte hareket etme, ortak karar alma, görüş alışverişi yapma ve öğrencinin fiziksel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapmaktayız (O7-K22-3).

Velilerle öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak işbirliği yapıyoruz (O6-K32-4).

Veli ziyaretlerini çok önemsiyorum. Başarılı öğrencilerimle, yemeğe çıkıyorum. Evim yakın olduğu için onları yemeğe davet ediyorum. Hasta olduklarında, cenaze doğum vb. durumlarda yanlarında olduğunuzda veli de çocuk da sizi mutlu etmek için çaba sarf ediyor (O11-K38-4).

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde bazı okullarda (O6, O7 ve O10) velilerle olumlu işbirliği örneklerine dair notlar göze çarpmaktadır. Bu okullarda gözlenen öğretmenlerle teneffüs ve öğle arasında yapılan görüşmelerde bazı velilerin öğleyin veya uzun teneffüslerde öğretmenler için okula kısır, pide, pasta ve börek gibi yiyecekler getirerek öğretmenlerle daha olumlu işbirliği ortamlarını oluşturmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Velilerle olumlu işbirliklerinin yanı sıra bazı öğretmenler velilerin bazı olumsuz tutumlarının, sadece ödev kontrolüne yönelik veya sorun olduğu zaman yapılan işbirlikleri

ve Suriye kökenli velilerin işbirliği konusuna yanaşmamalarıyla ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar şu şekilde sunulabilir:

Ailesi toplantılara bile gelmeyen [Suriyeli] öğrencim var (O5-K15-3).

Ne kadar eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemini anlatsak da aileler ekonomik yetersizlikleri ile uğraşmaktan çocuklarının eğitimine gerekli özeni gösterememektedir (O7-K22-3).

Aile en büyük dezavantaj. Çocuğunun özel gereksinimini kabullenmez (O1-K12-3).

Bazı durumlarda veli sıkıntısı olabilmektedir. Veliler özel gereksinimli çocuklarla kendi çocuklarının aynı sınıfta olmasına pek olumlu bakmayabiliyorlar. Bu da öğretmen olarak bizleri zorluyor (O2-K28-4).

1.18.4. Okul İdaresi

Okul idaresi kategorisi öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki işbirliğiyle ilgidir. Bu, tüm öğrenciler için daha kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla öğretmenlerin okul idaresiyle birlikte çalışma sürecini tanımlamaktadır. Bu işbirliği, öğrenci ihtiyaçlarını tartışmak için yöneticilerle görüşmek ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmayı içermektedir. Katılımcıların çoğunluğu (f=23) okul idaresiyle işbirliği halinde olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın katılımcılarının çalıştıkları okul yönetimiyle yaptıkları işbirliklerine yönelik görüşlerinden bazı örnek alıntılar şu şekildedir:

Okul yönetimiyle gerekli olduğunda işbirliği yapıyoruz. Örneğin sınıfta ihtiyaç duyduğumuz fiziki konularda (O3-K4-2).

Ayrıca okul idareemizle görüşerek, dezavantajlı öğrenciler maddi ve manevi ihtiyaçlarına çözüm bulmaya çalışıyoruz (O10-K20-3).

Tüm sorunlarımızda müdürümüzle iletişime geçmekteyiz. Çocukların sıkıntıları ne ise ona yönelmekteyiz (O2-K29-4).

Okul yönetimiyle materyal konusunda işbirliği yapıyoruz (O6-K32-4).

1.18.5. Millî Eğitim Bakanlığı

Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği kategorisi öğretmenlerin tüm öğrenciler için daha kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak üzere il ve ilçe Millî eğitim müdürlükleri dâhil olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı yönetici, çalışanları ve ilgili birimlerle birlikte çalışma sürecini ve onlarla yaptıkları işbirliklerini içermektedir. Bu işbirliği materyal temini, öğrencilerin bazı özel ihtiyaçlarını giderme ve resmi prosedürlerle ilgili olabilmektedir. Katılımcıların (f=3) Millî Eğitim Bakanlığı ile yaptıkları işbirliğine yönelik görüşlerinden bir örnek alıntı aşağıda belirtilmiştir:

Gerektiğinde okul yönetimi ve MEB’le işbirlikleri yapıyoruz (O7-K10-2).

1.18.6. Destek Odası/Özel Eğitim

Destek odası/özel eğitim uzmanlarıyla işbirliği kategorisi tüm öğrenciler için daha kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak üzere öğretmenlerin yaptıkları işbirliklerini kapsamaktadır. Bu işbirliği, danışma, değerlendirme ve planlama gibi birçok biçimde olabilmektedir. Özel eğitim uzmanları, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda uzman oldukları için öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde bulunabilmektedirler. Ayrıca öğretmenlere, bu öğrencilere yardımcı olabilecek materyaller ve eğitim gibi kaynaklara erişim sağlama konusunda yardımcı olabilmektedirler. Öğretmenlerin (f=2) destek odası ve özel eğitim uzmanlarıyla yaptıkları işbirlikleriyle ilgili görüşlerinden biri şöyledir:

Diğer öğretmen arkadaşlarımızla istişare yaparak, gerektiğinde rehber ve özel eğitim öğretmenine yönlendirerek, idareye ihtiyaç sahibi öğrencileri bildirerek, kurslara yönlendirerek, resim, müzik gibi derslerde ihtiyacı olan öğrencilere daha çok zaman ayırarak ihtiyaçları karşılanıyor (O10-K31-4).

1.18.7. Diğer Paydaşlarla İşbirliklerinin Eksikliği

Diğer paydaşlar arasında işbirliği eksikliği kategorisi öğretmenlerin veliler, zümre, destek odası/özel eğitim ve okul idaresi gibi paydaşlar dışındaki paydaşlarla yapılabilecek işbirliklerinin eksikliğini ifade etmektedir. İşbirliği eksikliği kapsayıcı uygulamaların önündeki en büyük engellerden birisidir. Diğer paydaşlar arasında kapsayıcı eğitim konusunu çalışan akademisyenler, özel eğitim alanında uzmanlığı bulunan akademik personeller, toplumdaki dernek ve vakıf gibi Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi kurum ve kuruluşları bulunmaktadır. Katılımcıların kapsayıcı eğitimde diğer paydaşlarla işbirliği yapılabilmesine ilişkin bilgi eksiklikleri gözlemlenmiştir. Bu konuda bir öğretmen görüşünü şöyle paylaşmıştır:

Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için müdür beyle iş birliği yaptığım oluyor ancak başka kimlerle konuşacağımı bilmiyorum açıkçası (O3-K3-2).

1.19. KAPSAYICI YETERLİK

Kapsayıcı yeterlilik, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmasını ve sürdürmesini sağlayan bir dizi beceri, bilgi ve tutumları içermektedir. Kapsayıcı yeterlilik, çeşitliliğe değer vermeyi, bireysel farklılıkları anlamayı, kanıta dayalı uygulamaları kullanmayı ve başkalarıyla işbirliği yapmayı içermektedir. Kapsayıcı yeterlik teması

öğretmenlerin meslek öncesi ve sonrası kapsayıcı eğitime yönelik aldıkları eğitimleri ve mesleki gelişime yönelik yaptıklarıyla ilgilidir.

Bu tema altında iki kategori bulunmaktadır: “Hizmet öncesi mesleki gelişim” ve “hizmet içi mesleki gelişim”. Kapsayıcı yeterlik teması ve kategorileriyle ilgili görsel genel görünümü vermesi açısından Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Kapsayıcı Yeterlik Teması ve Kategorileri

Şekil 12’ye göre kapsayıcı yeterlik temasında hizmet öncesi mesleki gelişim hizmet içi mesleki gelişim olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Bu temayla ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur:

1.19.1. Hizmet Öncesi Mesleki Gelişim

Hizmet öncesi mesleki gelişim kategorisi öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce öğretmen yetiştiren kurumlarda kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimleriyle ilgilidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili lisans ve/veya lisansüstü düzeyde ders alma durumuyla ilgili olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 12 öğretmen bu konuyla ilgili ders almadığını ifade ederken 26 öğretmen kaynaştırma, özel eğitim, birleştirilmiş sınıflarda öğretim gibi lisans düzeyinde ders aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime temel olabilecek ve kapsayıcı eğitimle ilgili lisans düzeyinde aldıkları derslere ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17. Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Aldıkları Kapsayıcı Eğitime Yönelik Dersler

Ders adı	Frekans
Özel eğitim	22
Kaynaştırma eğitimi	19
Birleştirilmiş sınıflarda öğretim	5

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla özel eğitim dersini daha sonra kaynaştırma eğitimi dersini aldıkları görülmektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilebilecek birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alan öğretmen sayısı 5'tir.

1.19.2. Hizmet İçi Mesleki Gelişim

Hizmet içi mesleki gelişim kategorisi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarıyla ilgilidir. Bu tez çalışması kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere hizmet içi mesleki gelişim kapsamında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir kurs veya seminer alıp almadıkları sorulmuştur. Bu konuyla ilgili bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kurs/Seminer Alma Durumları

Kurs/seminer adı	Frekans
Kapsayıcı eğitim (Yüz yüze)	21
Kapsayıcı eğitim (EBA-Online)	17
Özel eğitim kursu	3
Çoklu zekâ eğitimi kursu	1

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının kapsayıcı eğitime yönelik kurs veya seminer aldıkları ve bunlardan çoğunluğunun yüz yüze bir kısmının ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden online olarak aldıkları görülmektedir. Kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilebilecek özel eğitim kursu ve çoklu zekâ eğitimi kursu gibi kursların da öğretmen tarafından alındığı görülmektedir.

Kapsayıcı yeterlik temasının altında yer alan hizmet içi mesleki gelişim kategorisi kapsamında öğretmenlerden kapsayıcı eğitime yönelik yaptıkları araştırmalar veya kişisel öğrenmelere yönelik sorulan sorular bağlamında elde edilen bulgular şu şekildedir:

23 öğretmen (12 erkek ve 11 kadın) kapsayıcı eğitimle ilgili kişisel araştırmalar yaptıklarını, Youtube veya EBA videoları izleyip, kitaplar okuduğunu veya uzmanlardan bilgi aldığını beyan etmiştir. Geriye kalan 15 öğretmen ise bu konuda alınan kurs dışında mesleki gelişim adına ilave bir şey yapmadığını belirtmiştir.

Bununla birlikte bir öğretmen İçişleri Bakanlığı projesinde yer aldığını ve proje kapsamında velilere yönelik seminerler verdiğini belirtmiştir. Bu katılımcı mesleki gelişim fırsatlarını kullanmakta ve bu eğitimleri işbirliklerine yönelik kullanmaktadır. Bu öğretmen kendini şu şekilde ifade etmiştir:

Velilerle de iş birliği yapmaya çalışıyorum. İçişleri bakanlığının Suriyelilere yönelik veli uyum projesinde yer alıyorum. Veliler için uyum konusunda seminerler veriyorum (O4-K6-2).

Ayrıca bir öğretmenin mesleki ve kişisel gelişim boyutunda çok farklı kurslara ve seminerlere katıldığı da tespit edilmiştir. Bu öğretmenimiz kamu ve özel kurum ve kuruluşlarla işbirliği halinde çeşitli kurslara katılmaktadır. Öğretmenimizin bu konudaki görüşü şöyledir:

Kapsayıcı eğitim geniş kapsamlı bir açılamdır. Dezavantajlı çocukların gelişimine katkı sağlamak amacı güdülür. Kapsayıcı eğitime örnek çalışma alanlarım: Pictes projesi, GİZ projesi, LÖSEV, Köy Okulları Değişim Ağı, Kızılay, Yeşilay, TEMA Vakfı, AFAD. STK faaliyetlerinin tamamında kapsayıcı eğitimin hedeflerine somut olarak ulaşabiliyorum. Bu hususta da başarılı olmak için GÖNÜLLÜLÜK [katılımcının kendisi bu kelimeyi büyük harflerle yazmıştır.] esası ön plana çıkıyor (O1-K1-2).

1.20. KAPSAYICI ÖNERİLER

Kapsayıcı öneriler teması sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik önerilerini içermektedir. Bu tema altında dokuz kategori bulunmaktadır: “Okul ve sınıfa yönelik öneriler”, “öğrencilere yönelik öneriler”, “Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler”, “velilere yönelik öneriler”, “öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine yönelik öneriler”, “eğitim programına yönelik öneriler”, “işbirliğine yönelik öneriler”, “okul yönetimine yönelik öneriler” ve “öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler”. Kapsayıcı öneriler teması ve kategorileriyle ilgili görsel genel görünümü vermesi açısından Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13. Kapsayıcı Öneriler Teması ve Kategorileri

Kapsayıcı öneriler teması, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını daha nitelikli hâle getirmek amacıyla önerilerini içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin önerileriyle ilgili bulgular kategoriler ışığında şu şekildedir:

1.20.1. Okul ve Sınıfa Yönelik Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda nitelikli kapsayıcı eğitim uygulamaları için katılımcılar okul ve sınıfa yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu kategori sınıf öğretmenlerinin okulların ve sınıfların tüm öğrenciler için daha kapsayıcı hâle getirilebilmesine yönelik önerilerini ifade etmektedir. Bu kategori altında genel öneriler (f=20) ve materyallere yönelik öneriler (f=18) şeklinde iki alt kategori göze çarpmaktadır. Genel önerilerin özel bir alana değil genele hitap edecek öneriler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önerilerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Okulların daha büyük geniş bir alanda yapılması gerekir. Okul tam bir yaşam alanı olmalıdır. Öğrenciler günün yaklaşık 6-7 saatini okulda geçirmektedir. Oyun alanları fazlalaştırılmalı. Etkinlik sınıfları yapılmalı. Resim, müzik dersleri için ayrı sınıflar yapıp, öğrenciler bu sınıflarda eğitim görmeli (O4-K14-2).

Ülkedeki tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitim etkinliklerini paylaşabileceği bir platform oluşturulmalıdır (O3-K25-4).

Öğretmenler genel önerilerinin yanında okul ve sınıf bağlamında ders materyallerine yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler sınıf içi ders materyallerine yönelik olduğu için bu kategori altında toplanmıştır. Sınıf materyallerine yönelik öneriler kapsayıcı eğitimde sınıf materyallerinin temini ve çeşitlendirilmesine yöneliktir. Tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik kullanılabilecek materyallerin hazırlanması ve teminine yöneliktir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Okullarda materyaller arttırılmalı ve çeşitlendirilmeli öğrenci ihtiyacına göre (O4-K14-2).

Kapsayıcı eğitimin daha yararlı olması için okullarda daha fazla materyallerin olması gerekir (O6-K32-4).

1.20.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

Bu kategori öğretmenlerin öğrencilere yönelik önerilerini içermekte olup Suriyeli öğrencilerin dil gelişimlerinin nasıl desteklenebileceği ve öğrencilere yönelik olumsuz tutumların nasıl önlenebileceği konusunda öğretmenlerinin önerilerini ifade etmektedir.

Suriyeli öğrencilerin dil gelişimine yönelik öneriler (f=12) alt kategorisinde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri konusunda sıkıntı çektiklerini ve bu bağlamda dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulundukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Uyum sınıfı 3. sınıfta açılıyor. Türkçe uyum sınıfı uygulaması güzel ama bence. 1. sınıfta başlamalı. Çünkü dil bilmeyen çocuklar 1. sınıfta okumayı öğrenemiyor. Eğitimi de zorlaştırıyor ve İYEP'e kalıyor öğrenci. Uyum sınıfının 1. sınıfın başında yapılması çok iyi olur. Böylece öğrenciler okumayı yazmayı öğrenirler. Derslerinde başarılı olurlar (O3-K4-2).

Kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hale getirebilmek için öncelikle velilerin ve öğrencilerin Türkçemizi öğrenmesi gerekir. Suriyeliler Türkçe öğrenmeden iletişim kurmak, öğrenmek çok zor (O11-K34-3).

Katılımcılar, öğrencilere yönelik olumsuz tutumları engellemeye dair (f=2) önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, farklılıkları olan öğrencilere yönelik bu tür tutumların nasıl engellenebileceği konusuna değinmektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

Giyimi kuşamı konuşması farklı olan öğrencilere yönelik az da olsa bazen olumsuz tutumlar olabiliyor. Bunu önlemeye yönelik öneriler geliştirilebilir (O1-K1-2).

1.20.3. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Bu kategori öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığının kapsayıcı eğitim uygulamalarını nasıl destekleyebileceğine ilişkin önerilerini ifade etmekte ve bu öneriler sınıf mevcudunu azaltmaya ve maddi destek sağlanmasına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin (f=12) sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik önerileriyle ilgili alıntılar şu şekilde sunulabilir:

Kapsayıcı eğitime uygun sınıfların, öğrenci sayılarının ayarlanması eğitimi daha nitelikli hale getirir (O7-K33-2).

Öncelikle sınıf mevcudunun az ve dengeli olması gerektiğini düşünüyorum. Bu öğrencilerin her sınıfa az bir sayıda koyulup ona göre eğitim planı hazırlanması gerektiğini düşünüyorum (O10-K19-3).

Katılımcıların (f=2) sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik önerilerinin yanında okullara maddi destek sağlanmasına ilişkin önerileri de bulunmaktadır. Bu konuda bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Daha önce söylediğim gibi fotokopi bile çekemiyoruz. Daha çok desteğe ihtiyacımız var. Destek okullara eşit değil adil dağıtılmalıdır (O3-K5-2).

1.20.4. Velilere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin velilere yönelik önerileri kategorisi öğretmenlerin (f=12) velilere yönelik önerilerini kapsamamakta olup okul veli işbirliği ve velilerin Türkçe dil becerileriyle ilgili önerilerini içermektedir. Bazı öğretmenler kapsayıcı eğitim bağlamında okul veli işbirliğine yönelik olarak şunları ifade etmişlerdir:

Bu eğitim uygulamasının başarıya gitmesi için aileyi bu sürece katmak gerekiyor. Aile çocuklarına nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. Sürekli nasıl davranmaları gerektiğini anlatsak bile bu süreç devam arz etmiyor. Aile eğitimlerine başlanmalı. Bu bir sürece dahil edilmeli. 10 saat ya da 20 saat eğitime tabi tutulmalı. Kontrolü sağlanmalı. Çünkü çocuk en fazla vakti ailede geçiriyor (O9-K13-3).

Paydaş olarak velilere programlar ve etkinlikler düzenlenebilir (O9-K27-4).

Bunun yanında bazı öğretmenlerin de Suriyeli velilerin Türkçe dil becerilerinin iletişim açısından eksikliğine vurgu yaparak buna yönelik öneride bulundukları görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden bir örnek şu şekilde sunulabilir:

Kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hale getirebilmek için öncelikle velilerin ve öğrencilerin Türkçemizi öğrenmesi gerekir. Suriyeliler Türkçe öğrenmeden iletişim kurmak, öğrenmek çok zor (O11-K34-3).

1.20.5. Öğretmenlere ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öneriler

Bu kategori katılımcıların öğretmenlere yönelik önerilerini içermekte olup öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlama ve öğretmenlik mesleğine bakış açılarını değiştirmeye ilişkin önerilerini ifade etmektedir. Öğretmenler (f=10) kapsayıcılığa yönelik mesleki gelişimle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda mesleki gelişimine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Kesinlikle seminer ve kurslar. Eski yöntemler-teknikler ve eğitim anlayışlar ile yok olan çok öğrenci var. Öncelikle öğretmen bilinçlendirilmeli, daha sonra kolay bir eğitim olacaktır (O1-K12-3).

Öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitimler verilmeli. Dersin planlanması, farklı yöntemlerin kullanılması ve değerlendirilmesiyle ilgili daha çok bilgi sahibi olmamız gerekir (O6-K32-4).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi daha nitelikli hale getirmeye yönelik mesleki gelişimlerine yönelik önerilerinin yanı sıra bazı katılımcılar (f=3) öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısının değiştirilmesine yönelik öneriler de sunmuşlardır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ayrıca bütün sorunların başında öğretmene bakış açısının iyileştirilmesi, toplum gözünde öğretmenliğin daha saygın bir meslek olması için çalışılması gerektiğini düşünüyorum (O3-K5-2).

Biz her türlü engellemeler, yaşadığımız sorun ve zorlukları ne kadar anlatsak ta bir şey değişmiyor, sadece kâğıt üzerinde kalıyor. Öğretmenlik yürek işidir. Toplumun öğretmene bakış açısı değişmeli. “Ne iş yapıyorlar ki bir sürü para alıyorlar” toplum bu düşüncede vazgeçmeli (O11-K38-4).

1.20.6. Eğitim Programına Yönelik Öneriler

Eğitim programına yönelik öneriler kategorisi, sınıf öğretmenlerinin eğitim programının özel gereksinimli öğrenciler dâhil farklılıkları olan tüm öğrenciler için daha kapsayıcı hâle getirilmesine yönelik önerilerini ifade etmektedir. Bu kategori altında öğretim programlarına ve ders kitaplarına yönelik öneriler olmak üzere iki farklı alt kategori tespit edilmiştir.

Öğretim programlarına yönelik öneriler (f=6) öğretim programlarının temel öğelerine yönelik önerileri içermektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Müfredat [İlkokul programı] sadeleştirilmeli ve esnek olmalıdır (O3-K25-4).

Kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hale gelmesi için tüm çocukların gereksinimleri, ilgileri ve tercihleri göz önünde bulundurularak bir eğitim müfredatı [İlkokul programı] ve eğitim ortamı hazırlanmalıdır (O9-K27-4).

Ders kitaplarına yönelik öneriler (f=3) alt kategorisi öğretmenlerin ders kitapları içeriği vb. konularda bulundukları önerileri kapsamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Okul kitaplarında değişikliğe gidilebilir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılamıyor, kitaplarda fazla eksiklikler var (O9-K13-3).

1.20.7. İşbirliğine Yönelik Öneriler

İşbirliğine yönelik öneriler kategorisi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını desteklemek için öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki işbirliğinin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerini ifade etmektedir. Bu öneriler (f=3), işbirliklerinin ve öğretmenler arası tecrübe paylaşımının önemine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin nitelikli kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde işbirliğine yönelik önerileriyle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Millî Eğitim, Belediyemiz, Muhtarlıklar ekonomik olarak sosyal etkinliklerde gereken desteği verirse moral olarak daha iyi olacağına inanıyorum. Özellikle bölgemizde bulunan tarihi turistik yerlere ücretsiz geziler düzenlenebilir (O11-K38-4).

1.20.8. Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

Bu kategori, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha nitelikli hâle getirilebilmesi için okul yönetiminin nasıl geliştirilebileceğine yönelik önerileri ile ilgilidir. Öğretmenler (f=3) okul yönetimine başka bir ifadeyle okul idarecilerine yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bir örnek alıntı aşağıda verilmiştir:

Bu [kapsayıcı eğitim] uygulamaların daha nitelikli olması için hem velilere hem öğretmenlere hem de idarecilere hizmet için eğitimler vererek desteklenmelidir. Çünkü çoğu bu süreçte olan kişiler kapsayıcı eğitim hakkında çok yeterli bilgiye sahip değiller. Eğitimler uygulamalı olursa faydalı olur (O6-K9-2).

1.20.9. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

Öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler kategorisi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenleri kapsayıcı sınıflarda öğretmenlik yapmaya nasıl daha iyi hazırlayabileceği konusunda yapılan önerileri içermektedir. Bu öneriler (f=2), farklılıkları olan öğrencileri tanıma ve onlara nasıl eğitim verileceğine ve ilgili derslerin mevcut haliyle yetersiz olmasına atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

Hayatımızın her döneminde karşımıza çıkacak bir durum. Okul dışında da farklı dil, din, ırk vb. insanlarla bir arada yaşıyoruz. Okul da bunun bir yansıması, sınıflarda farklılıkları olan öğrenciler bulunmakta. Onlara eğitim vermek zorundayız. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuda daha iyi hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle fakültelerde bu tür ortamlarla karşılaşınca nasıl davranılması gerektiği eğitim ayrı bir ders olarak verilmelidir (O3-K5-2).

TARTIŞMA

Bu bölüm, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar benzer araştırma sonuçları ve kuramsal açıklamalar ile desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar; “Kapsayıcı Eğitim”, “Kapsayıcı Uygulamalar”, “Kapsayıcı İşbirlik”, “Kapsayıcı Yeterlik” ve “Kapsayıcı Öneriler” olmak üzere beş farklı tema dikkate alınarak tartışılmıştır.

1.21. KAPSAYICI EĞİTİM TEMASI

“Kapsayıcı eğitim teması”, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına yönelik görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin bir güç ve yük olarak algılanışıyla ilgilidir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi olumlu ve yararlı bir şekilde değerlendirdiğini göstermektedir. Kapsayıcı eğitimin avantajları özellikle öğrencilere, topluma ve öğretmenlere yönelik gibi farklı boyutlarda ele alınmıştır. Öğrencilere yönelik avantajları, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenmesini ve sosyal becerilerini geliştirmeyi içermektedir. Topluma yönelik avantajları ise çeşitliliğin bir zenginlik ve kazanım olarak ele alınması ve toplumsal bütünleşmenin artması gibi faktörleri kapsamaktadır.

Kapsayıcı eğitimin temel amacı, farklı öğrenci gruplarının (nörolojik, engellilik, kültürel, sosyal, ekonomik, dil, din, ırk vb.) ayırım yapılmadan aynı sınıflarda eğitim almalarını sağlamak ve böylece eğitimde fırsat eşitliğini artırmaktır (Aktekin, 2017; Altındağ Kumaş, 2022). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri, eğitimde çeşitliliğin ve sosyal bütünleşmenin nasıl sağlandığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu görüşleri kapsayıcı eğitimin avantajları çerçevesinde şekillenmektedir. Katılımcı öğretmenler, kapsayıcı eğitimin en önemli avantajlarından birinin öğrencilere yönelik olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, farklı öğrenci profillerinin bir arada eğitim almasının, öğrencilerin çeşitli beceriler kazanma, farklı ortam ve durumlara uyum sağlama, davranış ve iletişim becerileri geliştirme bakımından olumlu

etkiler oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler arasında saygı, sevgi, empati gibi değerlerin gelişimine de katkı sağladığına dikkat çekilmiştir.

Yapılan araştırmalar (Hehir ve diğ., 2016; Krämer, Möller, & Zimmermann, 2021; Stevens & Wurf, 2020; Szumski ve diğ., 2022) kapsayıcı eğitimin okul ve sınıflardaki tüm öğrenciler için faydalı olduğunu ve tüm öğrencilerin kapsayıcı eğitimden faydalandığını göstermektedir. Sakız (2017) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında yer alan kapsayıcı sınıflardaki tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştiği ve etkinliklere katılımında artış olduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır. Cole, Murphy, Frisby, Grossi ve Bolte (2020) 2014-2018 yılları arasında dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan süreçte, ABD Indiana Eyalet Eğitim Testindeki İngilizce ve matematik alanlarındaki öğrenci sınav puanlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada özel gereksinimi olan öğrenciler arasında, kapsayıcı sınıflarda daha fazla vakit geçirenlerin, ayrı özel eğitim sınıflarında daha fazla zaman geçiren akranlarına göre hem okuma hem de matematik sınav sonuçlarında daha iyi bir performans gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Cole, Murphy, Frisby ve Robinson (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise lise öğrencilerinin 2013'ten 2018'e kadar olan eğitim süreçlerini incelenmiş ve kapsayıcı sınıflarda daha fazla zaman geçiren öğrencilerin, özel eğitim sınıflarındaki engeli olan akranlarına göre okuma ve matematikte daha başarılı olduklarını; kapsayıcı ortamlardaki öğrencilerin daha iyi diploma ve iş fırsatlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu ve benzeri akademik çalışmaların sonuçlarından hareketle kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik başarıları açısından avantaj sağladığı söylenebilir.

Mevcut çalışmada katılımcılar öğrencilere yönelik avantajlarının yanı sıra kapsayıcı eğitimin toplumsal boyutta da önemli faydalar sunduğunu belirtmişlerdir. Kapsayıcı sınıflarda farklı kültürlerin ve farklı sosyal grupların temsil edilmesinin, toplumsal çeşitliliğe saygıyı ve hoşgörüyü artırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu sayede öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle tanıştığını, farklılıkları deneyimlediklerini ve böylece empati geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar kapsayıcı eğitimle öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin azaltıldığını ve farklı sosyal sınıflara mensup öğrencilerin aynı eğitim ortamında buluşmalarının toplumsal bütünleşmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgunun kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesiyle uyumlu olduğu söylenebilir. Toplum katmanlarının ve farklı gruplardan bireylerin bir arada eğitim alması toplumsal bütünleşmeyi (Ainscow, 2019; UNESCO, 2020a) sağlayabilir. Sigstad ve diğerleri (2022) de kapsayıcı eğitimin

öğrencilerin topluma aidiyet duygusu kazanması bakımından faydalı olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Boyle ve diğerleri (2020), Cologon (2019), Heyder, Südkamp ve Steinmayr (2020) ve Kefallinou ve diğerleri (2020) kapsayıcı eğitim uygulamalarının akademik başarı yanında öğrencilere sosyal açıdan faydalı olduğunu, onlara farklı kültürleri tanıma ve deneyimleme fırsatları sunduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında Ünal (2021), kapsayıcı eğitimin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin avantajlarıyla ilgili öğrenciler ve toplumsal yaşam bakımından avantajları yanında öğretmenler için de önemli fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu alt kategori ile ilgili katılımcılar, farklı öğrenci ihtiyaçlarını anlama, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları tercih etme ve geliştirme, kişisel ve mesleki gelişimi destekleme gibi avantajlara vurgu yapmışlardır. Kapsayıcı sınıflarda çalışmanın, öğretmenlerin deneyim kazanmalarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı da vurgulanmıştır. Özellikle, dezavantajlı öğrencilere yardımcı olma fırsatı ve öğrenciler arasındaki farklılıkları bir zenginlik olarak görmeleri, öğretmenleri motive edici unsurlarından biri olarak öne çıkmıştır. Hehir ve diğerlerine (2016) göre kapsayıcı eğitim sayesinde öğretmenler farklılıkları olan öğrencilere eğitim verirken bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı yöntem ve stratejiler kullanırlar ve bu da onların mesleki olarak daha donanımlı gelebilmeleri açısından bir avantaj oluşturabilir. Bunun yanında Finke, McNaughton ve Drager (2009) ise kapsayıcı eğitimin öğretmenlere, mesleki gelişim, farklı paydaşlarla işbirliği, problem çözme becerilerinin gelişmesi ve mesleki tatmin hissi gibi çeşitli boyutlarda faydalı olabileceğini belirtmektedir.

Kapsayıcı eğitimi bir güç olarak düşünen öğretmenler, kapsayıcı eğitimin okul ve sınıf bakımından bazı avantajları olduğunu vurgulamışlardır. Alanyazında kapsayıcı eğitimin özellikle öğrencilerin okula devamını artırma, okulu sevmeye ve daha zengin bir öğrenme ortamında eğitim alma (Fisher, Roach, & Frey, 2002; Hehir ve diğ., 2016; Nilholm, 2021) gibi konularda kapsayıcı eğitimin olumlu etkileri vurgulanmıştır. Kapsayıcı eğitim, hoşgörü ve anlayışın gelişimini teşvik ederek okul topluluğu ve aidiyet duygusu kazanılmasına olumlu katkılarda bulunmaktadır. Okul ve sınıf etkinliklerine farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin katılımı, sosyal engellerin aşılması, topluluk duygusu oluşturulması ve empati becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Llego, 2022; Sapon-Shevin, 2007).

Çalışmamıza katılan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı, kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu tercihlerini, kapsayıcı eğitim ortamlarının kendi mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek fırsatlar sunması ve özellikle dezavantajlı durumda olan öğrencilere yardım etme imkânı sağlaması şeklinde açıklamışlardır. Kapsayıcı eğitimi yararlı bulan öğretmenler kapsayıcı sınıflarda çalışmanın, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmelerine olanak tanıdığını, böylece her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde geliştirme şansını artırdığını düşünmektedirler. Katılımcılar dezavantajlı öğrencilere yönelik özel destek vererek ve rehberlik sunarak, dezavantajlı bu öğrencilerin okul ve sınıf etkinliklerine daha fazla dâhil olmalarını ve böylece başarılı olmalarını sağlamada önemli bir rol üstlenebileceklerine inanmaktadırlar. Böylece, hem öğretmenlerin mesleki yetenekleri gelişmekte hem de öğrencilerin eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri azalmaktadır. Potgieter-Groot, Visser ve Lubbe-de Beer'in (2012) yaptıkları benzer bir çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini, bazı öğretmenlerin ise öğrencilerinin yaşamlarını desteklemekten ve onların hayatlarında bir fark oluşturmaktan gurur duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Pugh, Every ve Hattam (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da kapsayıcı bir anlayışın, özelde mülteci öğrencilerin genelde ise dezavantajlı çocukların hayatında bir farklılık yaratmasının mümkün olabileceğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmamızda ayrıca bazı öğretmenler kapsayıcı eğitimin dezavantajlı öğrencilere yardımcı olma ve onların hayatlarına dokunma fırsatı sunduğunu belirtirken, bazıları ise kapsayıcılığın eksikliğinin bir başka ifadeyle çocukların eğitime erişimi ve katılımının eksikliğinin öğrencileri riskli durumlarla karşılaşmaya itebileceğini ifade etmişlerdir. Bu ikinci gruptaki öğretmenler, öğrencilerin okuldan ayrılmalarının ve olumsuzluklarla karşılaşmalarının önüne geçmek adına kapsayıcı eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Nayır ve Karaman-Kepenekçi (2013) ise dezavantajlı veya özel gereksinimli öğrencilerin istismar ve ihmal riski taşıdığını ifade etmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin sadece eğitim boyutunun değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutlarının da önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Lingard ve Mills (2007) kapsayıcı eğitimin sosyal adalet bakımından önemine dikkat çekmekte ve kapsayıcı eğitimin sosyallik olgusundan bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, bir güç olarak kapsayıcı eğitim kategorisi altında tüm öğrencilerin eğitim hakkını vurgulamışlardır. Bu bağlamda araştırmaya katılan

öğretmenlerin görüşlerine göre; kapsayıcı eğitim sadece bir eğitim yaklaşımı değil, aynı zamanda her bireyin eğitim hakkının temel bir gerekliliği olarak görülmektedir. Çalışmamıza katılan öğretmenler, kapsayıcı eğitimin dezavantajlı grupların eğitimine eşit fırsatlar sağladığına ve her çocuğun eğitim alma hakkının vurgulandığına işaret etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler kapsayıcı eğitim sayesinde eğitimde fırsat eşitsizliğinin önüne geçildiği ve dezavantajlı bireylerin daha iyi bir eğitim ortamına erişimlerinin kolaylaştırıldığını ifade etmişlerdir. Her öğrencinin eğitim alma hakkı Türkiye'nin hem iç mevzuatında (1982 Anayasası, 222 sayılı Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkındaki KHK vb.) hem de uluslararası mevzuatta (1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi vb.) vurgulanmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesinin (1995) 28. maddesi farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim alması hakkındadır:

Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar.

Bu maddeden de anlaşılacağı gibi eğitim bazı öğrenciler için değil, her öğrenci içindir. Devletler bu konuda ilgili düzenlemeleri yapmakla yükümlüdür. Çalışmamıza katılan öğretmenler; kapsayıcı eğitimi bir güç olarak görürken Türkiye'nin iç mevzuatına ve bağlı olduğu uluslararası mevzuata atıfta bulunmuşlardır. Ayrıca bazı öğretmenlerin eğitim hakkı vurgusu onların öğrencilere acıma duygusundan ziyade hak temelli bir yaklaşım sergilediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Hak temelli yaklaşım, uluslararası ve ulusal anlaşmalarla tanımlanmış ve evrensel hakları ve özgürlükleri koruma amacını taşıyan bir yaklaşımdır (Ertekin, Mert, & Korlu, 2019). Hak temelli yaklaşım eğitim ortamlarının, ayrımcılık ve zorbalık gibi olumsuz durumların engellenmesi temelinde oluşturulması nihayetinde çatışmalara barışçıl çözüm bulunmasına katkıda bulunur (Moriarty, 2017). Hak temelli yaklaşım bununla birlikte canlıların haklarına saygılı ve sosyal adaletin sağlandığı bir topluma doğru dönüşüm için önemli bir adımdır. Aynı şekilde şeffaf, öğrenci ve farklılıklar temelli bir eğitim sistemi ayrımcılığı engelleyebilir, eğitime katılımı artırabilir ve her bireyin nitelikli eğitim almasına fırsat verebilir (UNICEF, 2017). Bu bağlamda, farklılıkları olan veya özel gereksinimli çocuklarla ilgili önemli bir nokta, bu çocukların engelliliklerini ve farklılıklarını yalnızca belirli bir özellik olarak değil, daha çok

hak temelli bir bakış açısıyla ele almanın gerekliliğidir. Bu yaklaşım, çocukların güçlü yönlerini keşfetme ve potansiyellerini geliştirme amacını taşımaktadır. Ayrıca onlara sadece sınırlılıklarıyla değil aynı zamanda güçlü yönleriyle yaklaşmayı vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bu çocukların eğitim süreçlerinin aktif katılımcıları olarak kabul edilmesini ve kendi öğrenme yolculuklarını yönlendirmelerine destek verilmesini savunmaktadır. Acıma ve yardım odaklı bir yaklaşım, bu çocukları tıbbi bir modelde olduğu gibi eksik veya düzeltilmesi gereken bireyler olarak görmek anlamına gelebilir. Bu tür bir yaklaşım, çocukların kendi yeteneklerine dayalı olarak kapsayıcı bir eğitim ortamında başarılı olma potansiyelini sınırlayabilir.

Kapsayıcı eğitim teması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleriyle ilgili önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak, bu konuda öne çıkan bir başka konu ise bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi bir yük olarak algılamalarıdır. Bu öğretmenler, kapsayıcı eğitimi dezavantajlı bir yaklaşım olarak görmekte ve bu yaklaşımın öğretmenler ve öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurabileceğine vurgu yapmışlardır. Kapsayıcı eğitimi bir yük olarak gören bir başka ifadeyle eleştiren öğretmenler, genellikle öğrencilerin bütün ihtiyaçlarına yanıt vermenin zorluklarına odaklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ve özel gereksinimlere uyum sağlama konusundaki beceri eksikliklerini yansıtabilir. Alan yazınında öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilere eğitim verirken karşılaştıkları sorunlara odaklanan başka i çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Esmer ve diğerlerine (2017) göre öğretmenler aile desteğinin olmaması, iletişim sorunları, öğrencilerin çekingen olması, akran zorbalığı, dışlanma gibi öğrenci kaynaklı ve/veya bilgi eksikliği, mesleki olarak yetersizlik duygusu ve mesleki tükenmişlik duygularına sahiptirler. Nayır ve Karaman-Kepenekçi (2013) ise sınıf öğretmenlerinin okulun fiziki koşullarının yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı nedeniyle sorunlar yaşandığını belirtirken, özel gereksinimli öğrencilerinin gelişimsel haklarıyla ilgilenme zorluğu ve dışlanma problemlerine dikkat çekmektedirler. Bunlara ilaveten bazı çalışmalarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime uygun materyal eksikliği (Berkant & Atılın, 2017; Kuyini ve diğ., 2020), okulun ve sınıfın fiziki şartlarının uygun olmaması (Yıldırım Erişkin, Yazar Kırac, & Ertuğrul, 2012), sınıf mevcutlarının fazla olması (Korkmaz, 2011), öğrencilerden kaynaklı sınıf içi sorunlar (Ceylan & Aral, 2016; Kaysılı ve diğ., 2019; Zayimoğlu Öztürk, 2021) ve öğretmenden kaynaklı sorunlar (Esmer ve diğ., 2017; Sirem & Çatal, 2023) olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmamıza katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi bir yük olarak görmeleri ve eleştirmeleri kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaştıkları zorlukla ilişkili

olabilir. Öğretmen kaynaklı olan ve olmayan sorunlar kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin farklı çalışma koşulları ve mesleki becerileriyle ilgili olarak da düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin daha fazla desteğe, materyale erişime ihtiyacının olduğu ve mevcut çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

Çalışmamızdaki bazı öğretmenler özellikle Suriye kökenli geçici koruma altındaki öğrencilerin ayrı okul veya sınıflarda eğitim almalarının ve benzer şekilde engeli olan öğrencilerin özel sınıflarda eğitim almalarının daha uygun olacağına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu durum kapsayıcı eğitime bakışla ilgili tıbbi ve sosyal modelleri (McCain, 2017) akıllara getirmektedir. Tıbbi model, engelli olmayı bireyin bir kusuru olarak görüp düzeltilebilir bir problem olarak ele alır. Buna göre engellilikle ilgili çözüm tıbbi müdahaleler yoluyla yapılmalıdır. Bu model toplumsal faktörleri göz ardı etmektedir (Goering, 2015; Graham, Medhurst, Tancredi, Spandagou, & Walton, 2020). Öte yandan sosyal model, engelliliğin toplumsal düzenlemelerden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu yaklaşım, engelli bireylerin katılımını sağlamak için çevresel değişiklikler gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal modele göre çevre bireyin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmelidir (Goering, 2015; McCain, 2017). Bu bağlamda bu görüşteki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi kavramsallaştırma bir başka ifadeyle kapsayıcı eğitim anlayışlarının tıbbi modele daha yakın olduğu söylenebilir. Bu durumun başka bir açıklaması da öğretmenlerin önyargıları ve olumsuz yaşantıları olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle Suriye kökenli öğrenci ve ailelerinden bahsetmelerinin nedeni Suriyeli kökenli veya engeli olan öğrencilerle ilgili daha önceki olumsuz deneyimleri olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin Suriye kökenli öğrencilerle ilgili görüş bildirmelerinin bir başka nedeni Kilis il geneli ve okullardaki Suriye kökenli öğrencilerin çokluğu (Göç İdaresi, 2022) olabilir.

Bemiller (2019) ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin dörtte üçünün kapsayıcı eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin okul zamanının bir bölümünü standart sınıflarda geçirmesi olarak algılamakta olduklarını belirtmektedir. Karadağ Yılmaz ve Yeganeh (2021) sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi doğru kavramsallaştırma sorunlarının olduğunu bildirmektedir. Durdukoca (2021) ise çalışmasındaki öğretmenlerin “tüm öğrencilerin öğrenemeyeceği” algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yanlış veya eksik kavramsallaştırmaları ve kapsayıcı eğitimi bir yük olarak görmeleri bir anlamda kapsayıcı eğitime yönelik bir eleştiri olarak düşünülebilir. Bu durum kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısının önündeki engellerden biri olarak değerlendirilmelidir.

Kaynaştırma eğitiminden kapsayıcı eğitime geçişte eğitim çalışanlarının eleştirel yaklaşması anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü kapsayıcı eğitime sadece engeli olan öğrenciler bağlamında bir bakış (Miles & Singal, 2010) farklılıklarına bakılmaksızın bütün öğrencilerin nitelikli eğitim almasını hedefleyen (Sakız, 2021) kapsayıcı eğitime yönelik eksik bir bakıştır. Bunun yanında öğretmenlerin gerekli niteliklerle ve sınıfların gerekli materyallerle donatılmaması başka bir ifadeyle öğrencilerin katılımını artıracak ders materyallerinin ve okulların ve sınıfların fiziki imkânlarının karşılanmaması (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime karşı eleştirel yaklaşmasına neden olabilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz veya eleştirel yaklaşımlarının çeşitli nedenleri olabilir. Özellikle sınıfında Suriyeli öğrenci istememe başka bir ifadeyle Suriye kökenli öğrencilerin izole edilmiş farklı okullarda eğitim almalarına yönelik görüşün nedeni Türkiye’deki politik tartışmaların etkisinden kaynaklanabilir. Kaysılı ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışmanın bulgularına göre öğretmenler kapsayıcı eğitim uygulamalarının okul dışı politik olaylardan etkilendiğini düşünmektedir. Bunun yanında Acar’ın (2020) yaptığı araştırma bulgularına göre öğretmenler kapsayıcı eğitimi kanunen “zorunda” oldukları için uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum yukarıda bahsedildiği gibi algıda seçicilik veya önyargı ve etkilenme ile ilgili olabilir. Çünkü son yıllarda hem politik alandaki hem de görsel-sosyal-yazılı medyadaki mültecilerle ilgili olumsuz tartışma, haber ve paylaşımlar öğretmenleri etkiliyor olabilir.

Demir ve Açar (2010) yaptıkları çalışmada kapsayıcı eğitimle ilgili olumsuz görüş belirten öğretmenlerin diğer öğrencilerin farklılıkları olan öğrencilerden olumsuz etkilendiklerini düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bunun yanında öğretmenler, bu öğrencilere gerekli zamanı ayıramamaktan, seviyelerine uygun öğretim ortamı hazırlayamamaktan ve gerekli desteği görememekten şikâyet etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca rehberlik kaynaklarının yetersiz olması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve mesleki olarak yetersiz hissetmeleri gibi konuları dile getirmektedirler. Benzer şekilde başka çalışmalara göre de (Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015; Susar Kırmızı & Duran, 2017) sınıf öğretmenleri tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim aldıklarında olumsuz etkilenme ihtimali olduğunu düşünmektedirler. Ancak Ruijs, Van der Veen ve Peetsma (2010) yaptıkları çalışmada kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan sınıflardaki öğrenciler arasında akademik başarı ve zekâ açısından fark olmadığını tespit

etmişlerdir. Aynı çalışmanın bir başka sonucuna göre öğrenciler arasında sosyo-duygusal işlevsellikte bazı küçük farklılıklar bulunsa da bunun uygulamadaki önemi belirsizdir.

Birol ve Aksoy Zor'un (2018) araştırmasında öğretmenler, sınıflarındaki özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle iletişim sorunları yaşadıklarını ve bu öğrenci grubunun eğitimleri için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmek için hizmet içi eğitim veya hizmet öncesi lisans düzeyinde ders almamış olmalarının, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliği ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Örneğin Özokçu (2017) yaptığı çalışmada öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalar konusunda daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bu grup öğretmenin özel eğitimle ilgili ders, seminer veya kurs almış öğretmenler olduğu ve bu tür öğrenci grubuyla daha önce etkileşimi olan öğretmenler oldukları için öz-yeterlik algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu, öğretmenler için kapsayıcı eğitim bilgi, deneyim ve becerilerin geliştirilmesi veya öğretmenlerin buna göre yetiştirilmesi gibi konuların ön plana çıktığının bir göstergesi olabilir.

Eğitim programına yönelik eleştiriler de, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının pratikteki zorluklarına dikkat çektiği bir diğer noktadır. Öğretmenlerin, eğitim programından kasıtları ilkokulda okutulan derslerin öğretim programlarıdır. Burada kısaca eğitim programı veya ilkokul programı olarak isimlendirilecektir.

İlkokul programının içeriği ve yoğunluğu da katılımcılar tarafından dile getirilmiş ve öğretmenlerin üzerinde programı yetiştirememe gibi kaygılardan kaynaklanan bir baskı oluşturduğu vurgulanmıştır. Kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim programının içeriğinin yoğunluğu ve esnekliğinin yetersiz olması öğretmenlerin etkili öğretim yapma kapasitesini sınırlayabilir. Bu durum, öğretim programının genişliği ve sınırlı süre içinde tamamlanması gerekliliğiyle ilintili olabilir. Öğretmenlerin programın yoğunluğunu gerekçe göstererek kazanımları yetiştirememe endişelerinin olduğu ancak programı eğitim öğretim yılının bitmesinden 2-3 hafta önce bitirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin programı yetiştirememe endişe veya korkularının programı erken bitirmelerine neden olmasına yol açmış olabilir. Başka bir neden de yılsonu evrak işlerinin (karne, öğrenci gelişim dosyaları vb.) zamanında tamamlanabilmesi için öğretmenlerin gereğinden fazla zaman ayırmış olmasından kaynaklanabilir. Tabiatıyla bu durum da programdaki kazanımlar için yeterli zaman ayırmaması veya kazanıma uygun etkinliklerin yeterince yapılmamasına neden

olabilir. Bu konuda yapılan bir meta-sentez çalışmasında (Ayanoğlu & Akbaşlı, 2023) Türkiye’deki çalışmalar bağlamında öğretim programlarının yoğun ve içeriğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitim programına vurgu yaptıkları görülmüştür. Örneğin Demir ve Açar’ın (2010) yaptığı çalışmadaki katılımcılar 2006 eğitim programını kastederek programın yoğunluğundan dolayı zamanında yetiştirememe ve böylece diğer öğrencilerin geri kalabileceği endişesi taşıdıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Esmer ve diğerleri (2017) öğretmenlerin eğitim programını yetiştirememekten korktuklarını ifade etmişlerdir. Ancak İncirci, Sirem ve Sirem (2020) birinci sınıf 2017 öğretim programlarının 2015 öğretim programlarına göre kazanım sayılarının azaltılarak daha sade bir hâle getirildiğini belirtmektedir. Kalaycı ve Yıldırım (2020) da benzer bir yaklaşımla ilkokul Türkçe öğretim programının önceki programlara kıyasla kazanım sayısı olarak daha sade olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Altay (2020) ve Günal ve Akdağ (2021) öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretim programını daha ağır ve konularının daha yoğun olduğunu düşündüklerini bildirmektedir. Kızılay (2021) ise kazanımlar için verilen sürenin bazı öğrenme alanları için yetersizlik gösterdiğini ve bilgi düzeyinde yoğun bir program olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda programın yoğunluğu konusunda alan yazını ile bu çalışmanın bulguları arasında hem benzerlik hem de farklılıklar olduğu söylenebilir. Shevlin, Winter ve Flynn (2013) ve Lyra, Koullapi ve Kalogeropoulou (2023) da kazanımları yetiştirememe gibi programdan kaynaklanan sorunların öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Ayan Ceyhan (2016) da programın esnekliğinin az olmasının kapsayıcı uygulamalarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitimin uygulandığı toplumlarda program esnekliğinin sağlanması ve yoğunluğunun azaltılmasının gerekliliğine bir işaret olabilir. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “seçmeli” program geliştirme dersi öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına yönelik olarak düşünülmekte ve sınavda soru çıktığı için bu dersin alındığı gibi bir durum oluşmaktadır. Mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin çoğunluğu hazır planları ve ders kitaplarını öğretim programı olarak görmekte ve program geliştirme ilkelerini göz ardı etmektedirler. Bu nedenle bu ders sınırlılık oluşturmaktadır. Belki de MEB’in programları sadeleştirerek genel çerçeveyi belirlemesi ve her öğretmenin “programın uygulayıcısı” olmasının yanında aynı zamanda bir “program yapıcısı” olmasına yönelik düzenlemeler yapılması ve eğitimler verilmesi uygun olabilir.

Kapsayıcı eğitim kavramı, geniş ve kapsamlı bir yaklaşımı temsil ederken, katılımcılar arasında bu kavramın eksik veya yanlış kavramsallaştırılmasının yaygın bir

sorun olduğu görülmüştür. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimi sadece dezavantajlı gruplara veya mülteci öğrencilere yönelik bir yaklaşım olarak algılamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı ve uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Kapsayıcı eğitim kavramının yanlış veya eksik kavramsallaştırılması, katılımcılar arasında bu yaklaşımın yeterli düzeyde anlaşılmadığını da göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Örneğin Sakız ve Woods (2014) paydaşların kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitimi eksik veya yanlış kavramsallaştırdıklarını tespit etmişlerdir. Ketenoglu Kayabaşı (2020) ve Kılınç (2019) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yüzeysel bilgilere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Kapsayıcı eğitimin eksik veya yanlış kavramsallaştırılması sadece Türkiye’de değil yurtdışı çalışmalarda da bir sorun olarak ortaya çıkarılmıştır. Örneğin Lindner, Schwab, Emara ve Avramidis (in press) yaptıkları meta inceleme çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tarafsız veya kararsız tutumlara sahip olma eğiliminde olma ve kapsayıcı eğitimi sadece engeli olan öğrencilere indirgeme gibi kavramsal yanlışlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Keles, ten Braak ve Munthe’ye (in press) göre Kuzey Avrupa ülkelerindeki kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki bakış açılarının farklılığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitime sadece engeli olan öğrenciler veya kaynaştırma bakış açısıyla değil farklılıkları olan tüm öğrenciler açısından bakmakta fayda bulunmaktadır.

Kapsayıcı eğitim, yanlış anlaşıldığında veya eksik kavramsallaştırıldığında, kesişimselliğin göz ardı edilmesi riski taşıyabilir. Kesişimsellik kavramı, kişilerin sadece tek bir kimlikle sınırlı olmadığını ve yaşamlarının farklı yönlerinin birbiriyle örtüştüğünü göz önüne alarak daha derinlemesine anlayışlar geliştirmemize yardımcı olmaktadır (Artiles ve diğ., 2016). Bu, kültürel farklılıkları, ayrımcılığı ve kimlik konularını daha iyi anlamamıza ve insanların kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olabilir. Kesişimsellik, kapsayıcı eğitimin önemli bir yönüdür. Çünkü kesişimsellik bireylerin yaşamlarının, kimlikleri, ilişkileri ve toplumsal faktörler tarafından etkilendiğini kabul etmektedir. Bu etkileşimler, bireylere avantajlar sağlayabilir veya dezavantajlar ortaya çıkarabilir (Hankivsky, 2014). Kesişimsellik anlayışı ayrıca toplum içindeki gizli yapısal engelleri tanımlamaya ve dışlanmış veya yeterince temsil edilmeyen gruplardaki bireysel deneyimlerin nasıl farklılaştığını anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu farkındalığın eksikliği mevcut durumun ve toplumsal-eğitimsel eşitsizliklerin sürmesine yol açabilir ve bu da her öğrencinin nitelikli eğitim almasının önünde bir engel oluşturabilir (Kabir ve diğ., 2022). Çalışmamızın bulguları göz önüne alındığında bazı öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin birden fazla

dezavantajının (örneğin hem mülteci hem kız; hem sosyo-ekonomik düzeyi düşük hem de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenme) farkında olmamaları dikkat çekicidir. Bu bağlamda Cioè-Peña (2017) önemli bir noktanın altını çizmektedir. Ona göre günümüz kapsayıcı eğitiminde kesişimsel boşluk olduğundan bahsetmektedir. Ona göre kesişimsel boşluk, modern kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin çoklu dezavantajlarını dikkate almayarak onların akademik ilerlemelerinde yeterince verim alınamamasına yol açtığını ifade etmektedir. Türkiye’deki mülteci öğrencilerin sayısının giderek artmasıyla birlikte bu yaklaşımın önemi de giderek artmaktadır. Çünkü Bacakova’nın (2023) da belirttiği gibi bu çocuklar günlük hayatlarında birden fazla dezavantajı bir arada yaşamakta ve bu da onlara kesişimsel bir anlayışla kapsayıcı bir eğitimin verilmesinin önemini artırmaktadır. Kesişimsellik bakış açısının kapsayıcı eğitim politikalarına ve uygulamalarına entegre edilmesini, göçmen ve diğer öğrencilerin başarılarını, davranışlarını ve sınıflandırılmasını olumlu yönde etkileyebilir (Migliarini, Stinson, & D’Alessio, 2019). Bu nedenle farklılıkları olan öğrenciler için öğrenme ve katılımı engelleyen faktörleri tespit edip ortadan kaldırmak amacıyla öğretmenlere ve diğer paydaşlara yönelik kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimlerin kesişimsel bir yaklaşımla tasarlanması ve uygulanması faydalı olabilir (Waitoller & Artiles, 2013).

Kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz görüşlerin altında, öğretmenlerin kendi mesleki yeterlilikleriyle ilgili duygusal ve psikolojik unsurların da etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin duygusal emeğin yoğun yaşandığı mesleklerden birisi olmasıyla ilgili olabilir. Kariou, Koutsimani, Montgomery ve Lainidi’ye (2021) göre öğretmenler için duygusal emek, çeşitli zorluklar ve karmaşıklıklarla dolu bir süreçtir, çünkü bu süreçte duygusal yönetim ve karar alma yetenekleri bir arada kullanılır. Duygusal emek, öğretmenlerin sınıf ortamlarında duygusal deneyimlerini etkili bir şekilde yönetmelerini ve öğrencilere örnek bir tutum sergilemelerini gerektirir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal emekleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle duygusal emek, öğretmenlerin performansını değerlendirmenin yanında bir de algılarını etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin özellikle kapsayıcı sınıflarda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim sunma konusundaki yetersizlik hissetmeleri, onların öğrenci başarısını olumsuz etkileyeceği endişesi taşımasına yol açmaktadır. Kapsayıcı sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin iyi olma halinin araştırıldığı bir çalışmada (Issom, Wulan, & Sy, 2021), katılımcılar özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermenin ilk başlarda iş yükünü ve

yorgunluğu artırma gibi sorunlara sebep olduğu, ancak süreç içerisinde bu öğrencilere karşı sevgi duygularının arttığı ve onlara en iyi şekilde eğitim verme konusunda deneyim kazandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar, kapsayıcı öğretmen olmanın özellikle ilkokul seviyesinde sabır ve samimiyet gerektirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Rohmer, Palomares ve Popa-Roch'un (2022) kapsayıcı sınıflarda çalışan Fransız öğretmenlerin engelliliğe ve tükenmişlikle ilgili açık ve örtük tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin örtük tutumları, açık tutumlarından daha olumsuzdur. Sonuçlara göre duygusal tükenme riskine karşı öğretmenlerin kapsayıcılıkla ilgili olumlu duyguları içselleştirmeleri önerilmiştir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin'e (2012) göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorun yaşamakta ve bu süreçte öğretmenler duygusal olarak olumsuz etkilenmektedirler. Yatgın ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma gibi alanlarda cinsiyet bakımından farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuçlara göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma hissetmektedirler. Aynı çalışmanın başka önemli bir sonucu da sınıfına özel gereksinimli öğrenci kabul etme konusunda gönüllü olan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma hissi yaşamaktadırlar. Nwosu ve diğerleri (in press) Nijerya'daki öğretmenlerin hayal kırıklığı toleransı ve özel gereksinimli çocukları sınıflarına dâhil etme isteği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma, öğretmenlerin hayal kırıklığı toleransının iş tatmini ve kapsayıcı eğitim isteği üzerinde olumlu etkisi bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Nagase ve diğerlerinin (2020) Japon sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışma bulguların göre öğretmenler duygusal olarak etkilenmekte ve bu da onların kapsayıcı eğitim tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Malezya'daki sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmanın (Jothinathan ve diğ., 2021) sonucuna göre kapsayıcı eğitime olumlu tutum, kapsayıcı öz-yeterlikle ilişkidir ve düşük öz-yeterlik öğretmenlerin tükenmişliğini etkilemektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili olumsuz görüşleri, kendi mesleki yeterlilikleriyle ilgili duygusal ve psikolojik etkilerden kaynaklanırken, bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim konusundaki yetersizlik hissi öğrenci başarısını olumsuz etkileme endişesine yol açmakta ve kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışma isteklerinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bir bölümü, kapsayıcı eğitimi olumsuz bir şekilde değerlendirerek olası zorlukları ve engelleri vurgulamaktadır. Bu olumsuz görüşler, özellikle kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istememeye yol açmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki tereddütleri, iletişim eksikliği,

materyal yetersizliği ve programın zamanında tamamlanamama endişesi gibi sorunlarla bağlantılı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda öğretim vermenin daha fazla çaba gerektirdiği ve mesleki yetersizlik hissi yarattığı düşüncesi, bu isteksizliği artıran diğer faktörler olarak düşünülebilir. Bu bulgu kapsayıcı eğitim araştırmaları için bir farklılık oluşturmaktadır. Bu konu eğitim politikası yapıcılarına yol göstermesi bakımından dikkate alınabilir.

1.22. KAPSAYICI UYGULAMALAR TEMASI

Bu çalışmanın ikinci teması olan "Kapsayıcı uygulamalar", sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi nasıl uyguladıklarını ve bu uygulamalarda karşılaştıkları zorlukları ele almıştır. Araştırmanın bulgularına göre kapsayıcı eğitim ortamları genellikle okulların sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, fiziksel altyapısı ve yönetsel yapısı tarafından şekillenmektedir. Okulların bu faktörlerin çeşitliliği ile nasıl başa çıktığı, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarını etkilemektedir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çalıştıkları okulların çeşitli sosyo-ekonomik seviyelere sahip öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Öğretmenler, okulların bazılarının yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarını da barındırdığı, diğerlerinin ise dezavantajlı ailelerin çocuklarından oluştuğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğrenci çeşitliliğini ve kapsayıcılığı değerlendirmede önemli bir parametredir. Katılımcıların çalıştığı okul ve sınıfların farklı dil, kültür ve özel gereksinimlere sahip öğrencilere sahip, sosyo-ekonomik olarak farklı seviyeden öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu durumun kapsayıcı eğitimin ekonomik gerekçesi (UNESCO, 2009a) ile uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü ekonomik gerekçe, özel gereksinimli veya farklılıkları olan öğrencilerin evlerine en yakın okullarda eğitim alması, devletin bu öğrenciler için özel okullar için ilave masraf yapmaması ve ailelerin bu okullara çocuklarını göndererek finansal zorluklarla karşılaşmamaları amacıyla ilgilidir. Bu durum ayrıca kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesi (UNESCO, 2020a) ile de yakından ilgilidir. Çünkü farklılıkları olan öğrencilerin farklılıklarına rağmen diğer öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim almaları, toplumsal barışın temel unsurlarından biri olan birbirlerini tanıma, saygı gösterme ve hoşgörü geliştirme gibi önemli becerilerin geliştirilmesine fırsat sunmaktadır.

Çalışmamızın bulgularına göre bazı okulların fiziki koşulları ve altyapısının sorun oluşturduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okulların ve sınıfların fiziksel ortamı incelendiğinde sınıfların ıskandırma, ısıtma-soğutma ve hijyen durumunun çoğunlukla

uygun olsa da bazı sınıflarda eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğrencilerinin güvenliğinden endişe ettikleri tespit edilmiştir. Okul ve sınıfların fiziksel yetersizliği, eğitim kurumlarının yapısal veya donanımsal eksiklikleriyle ilgilidir (Göksoy, 2017). Bu eksiklikler, öğrencilerin derslere katılımını, fiziksel erişimlerini ve eğitim kalitesini olumsuz şekilde etkileyebilir. Bu yetersizlikler, sınıf mevcudunun kalabalık olması, engeli olan öğrenciler için uygun erişim imkânlarının eksikliği, donanım eksiklikleri, güvenlik sorunları ve fiziksel konfor eksiklikleri gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Gültekin & Özenç İra, 2021). Bu tür sorunların çözülmesi, öğrencilerin daha nitelikli eğitim deneyimi yaşamalarını sağlamak için önemlidir.

Bu bağlamda bu okulların fiziksel koşullarının kapsayıcı eğitimin etkinliğini belirleyen temel faktörler arasında yer aldığı düşünülebilir. Fiziksel altyapının öğrenci deneyimlerini etkileme potansiyeli olduğu gibi, yönetsel destek de öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimseme seviyelerini etkileyebilir. Okulların ve sınıfların fiziksel sorunları öğrenci erişimini ve katılımını güçleştirirken, teknolojik eksiklikler ve yönetsel problemler de kapsayıcı uygulamaları olumsuz olarak etkileyebilir. Bu tür fiziksel faktörler hem öğretmenlerin mesleklerini iyi icra etmelerini hem de öğrenci motivasyonunu ve güvenliğini, en önemlisi kapsayıcı eğitimin önemli bir bileşeni olan öğrencilerin okula, sınıfa erişimini ve sınıf etkinliklerine katılımını olumsuz etkileyebilir (UNESCO, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin sağlıklı bir eğitim ortamında bulunması önemli bir konudur. Konuyla ilgili Kuyini ve diğerleri (2020) araştırmasındaki Ganalı sınıf öğretmenleri okulun ve sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olmasından dolayı kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Gathumbi, Ayot, Kimemia ve Ondigi (2015) de benzer şekilde Kenya'daki okulların ve sınıfların fiziki şartlarının kapsayıcı eğitime uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Öte yandan Khan ve Behlol (2014) Pakistanlı öğretmenlerin çalıştıkları okulların fiziki şartlarının uygun olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da okulların ve sınıfların fiziki şartlarının öğrencilerin okula ve sınıfa erişimi ve böylece kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için yetersiz olduğuna dair çeşitli kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Yıldırım Erişkin ve diğerleri (2012) ve Berkant ve Atılgan'ın (2017) çalışmaları buna örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmalarda okulun ve sınıfın fiziki şartlarının kapsayıcı eğitime uygun olmadığı belirtilmektedir. Öte yandan Esmer ve diğerlerinin (2017) çalışmasındaki öğretmenlerin sınıf ortamını kapsayıcılığa uygun hâle getirmek için ilave çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Kozan, Emeksever ve Onur Sezer (2019) sınıf

öğretmenlerinin en çok sınıf mevcudu, materyal ve hijyenle ilgili sorunlar yaşadıklarını, Dağlı ve Gençdal (2018) ise okul binalarının kısmen yeterli olduğu ve okul bahçesine ulaşılabilirlik, sınıflarda ısıtma ve ışıklandırma, sınıf kapılarının uygunluğu gibi konuların oldukça yeterli, sanat ve fen eğitime yönelik sınıflar veya laboratuvarlar, öğrencilerin kişisel eşyaları için alanlar ve hijyen ile ilgili konularda ise yetersiz olarak değerlendirildiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Hotaman (2018) okulların fiziksel yeterliğini müzik, beden eğitim ve doğa zekâ alanları bakımından incelediği çalışmaya göre okul binalarının müzik sınıfları, spor salonları ve hobi/botanik bahçeleri gibi konularda yetersiz olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre bazı okul ve sınıfların fiziki koşulları ve altyapı yetersizliği sorun oluşturmaktadır. Alanyazındaki bulgulara göre okul ve sınıfların fiziki koşulları öğrenci başarısı ve motivasyonunu etkilemektedir. Araştırmalar, bu fiziki şartların önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Al Şensoy & Sağgöz, 2015; Akbaba & Turhan, 2016). ABD'deki bir çalışmada, okulun fiziki imkânlarının kalitesi ile İngilizce ve matematik başarıları arasında ilişki bulunmuştur (Uline & Tschannen-Moran, 2008). Onlara göre okul iklimi ile bina imkânlarının kalitesi arasında pozitif bir ilişki vardır ve okul iklimi, öğrenci başarısı ile bina imkânlarının ilişkisinde aracı bir rol oynar. Palanbek Yavaş ve Çağlayan (2022) Kocaeli'deki okullarda bulunan sınıfların iç mekân fiziksel özelliklerini (aydınlık, gürültü seviyesi vb.) sınıflandırmış ve uygun olan ve olmayan sınıflardaki öğrencilerin not ortalamalarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iç mekân fiziksel çevre özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sınıfların aydınlık ve gürültü düzeyleri ile öğrenci devamsızlığı arasında bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte okul binalarının iç mekân çevresinin kalitesi ile öğrenci performansı arasındaki ilişki üzerine yapılan bir çalışmada (Benka-Coker ve diğ., 2021) sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin, daha iyi bir iç mekân çevresine daha duyarlı olabileceği ve bu nedenle okul başarılarının artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Dağlı ve Gençdal (2019) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul binalarının fiziksel durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesinin örgütsel bağlılığı artırdığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, okulun fiziksel özelliklerinin öğrencilerin okul başarısını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırdığı ve sonuçta da bunların kapsayıcılık açısından önemli göstergeler olabileceği düşünülebilir.

Oluwatayo, Ojo, Isah ve Odeleye (in press), Nijerya'daki ilkokullarda okul ve sınıf hijyeninin, verimliliği etkilediğini belirtirken Onah, Amaechi ve Nosike (2017), okul güvenliği, sağlık uygulamaları ve akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ahiatrogah (2020) Gana'daki ilkokullarda su, hijyen ve temizlik imkânlarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Al Horr ve diğerleri (2016), iç mekân tasarımında çevre kalitesinin önemini vurgulayarak, bina içi konforun sağlık ve üretkenlik üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Mujan, Andelkovic, Muncan, Kljajic ve Ruzic (2019), iç mekân çevre kalitesinin termal, hava, görsel ve akustik konfor gibi faktörlerle belirlendiğini ve bu faktörlerin sağlık ve üretkenlik üzerinde etkili olduğunu belirtirler. Turunen ve diğerleri (2014) ise Finlandiya'daki ortaokullarda iç hava kalitesi, gürültü ve sıcaklık gibi faktörlerin öğrenci sağlığı ve rahatlığı üzerindeki etkilerini inceleyerek, bazı hastalık belirtileri ve rahatsızlıklarla ilişkilendirmişlerdir. Martenies ve diğerleri (2022) de okulun sosyal ve fiziksel ortamlarının öğretmenlerin ve personelin sağlığını etkilediğini bulmuşlardır. Bu bulgular okulun fiziki imkânlarıyla hijyen ve diğer imkânların hem öğrenci hem de öğretmenlerin sağlığı, okula erişimi ve başarılı eğitim uygulamaları açısından önemine işaret etmektedir. Son yıllarda inşa edilen okulların kapsayıcılığa uygun olarak tasarlandığını (Asansör, sınıf büyüklüğü, laboratuvar, kütüphane, sınıfların aydınlatması, ısıtma ve soğutması vb.) bir gözlem olarak paylaşmak mümkündür. Çünkü çalışmamız kapsamında ziyaret edilen okulların bir bölümü Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler desteğiyle inşa edilmiş okullar ve bunlar öğrenci erişimine uygun ve destekleyici öğretim materyallerinin eksiksiz olduğu okullardır. Bu konuyu bu çalışmanın katılımcıları da teyit etmişlerdir. Okulun fiziki şartları yanında okul ikliminin kapsayıcı eğitimde önemli olduğu söylenebilir.

Okulların ve sınıfların fiziki şartlarının yanında sınıflardaki oturma düzeni de etkili öğretim ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından önemlidir. Gözlemlerden elde edilen verilerin sonuçlarına göre sınıfların hemen hemen tamamında “sıra” düzeninin kullanıldığı sadece iki sınıfta “U” sıra düzeninin olduğu tespit edilmiştir. Sıra düzeni geleneksel sınıfların bir göstergesi olabilir. Bu düzende öğrenciler işbirlikli uygulamalar yerine daha çok öğretmen merkezli uygulamalara tabi olurlar. Diğer sıra düzenlerinin öğrencilerin birbirlerini görmeleri ve birlikte uygulamalar yapmaları açısından daha uygun olmasına rağmen sıra düzeninin seçilmesinin nedenleri arasında okulun/sınıfın fiziki yapısı ve sınıf mevcudunun fazla olması olabilir. Ancak Şahin'in (2019) de belirttiği gibi U düzeni

etkileşimi, aktif katılımı ve iletişimi artırabilir ve bu da kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını sağlayabilir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için ders planlaması önemlidir (Tunney & Hanreddy, 2021; Uysal & Uysal, 2019). Çünkü bu planlama, öğrenci ihtiyaçlarına göre oluşturulurken öğrenci farklılıkları ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınır. Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek amacıyla grup çalışmaları gibi etkinliklere de yer vererek öğrenci işbirliği ve öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu çalışmada öğretmenlerin hazır ders planları kullanması onların “resmi” bir gerekliliği yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak bu uygulama kapsayıcılık açısından doğru bir yaklaşım olamaz. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi planlama ile öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun eğitim-öğretim ortamı hazırlayabilir, böylece tüm öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayabilirler. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimde ders planlarının etkili bir şekilde oluşturulabilmesi için öğretmenlere daha fazla destek ve kaynak sağlanması gerekebilir. Ders planlaması, öğretmenlere etkili öğretim için rehberlik etmekte ve öğretim verimliliğini artırmaktadır. Planlama, etkili öğretimi desteklemek amacıyla yapılmalı ve öğretmenler arasında tartışma forumu oluşturabilmelidir (Greenhalgh, 2016; Yıldırım & Yıldırım, 2020). Black, Lawson ve Norwich (2018) yaptıkları çalışmada lise öğretmenlerinin öğrenci farklılıkları temelindeki ders planlarını incelemiştir. Sonuçlara göre öğretmenler resmi, kişisel, genişletilmiş ve uygulama sırasında olmak üzere farklı planlamalar yapmaktadırlar. Theoharis ve Causton-Theoharis’e (2011) göre öğrencilerin farklılıklarına uygun olarak dersi planlamasında deneyimli öğretmenler bile zorluk yaşayabileceğini belirterek öğretmen eğitimi sırasında bu becerilerinin öğretilmesinin faydalı olabileceğini belirtmektedir. MEB’in 2006 programında ders planlarını zorunlu olmaktan çıkarması ve ardından 2018 programıyla tekrar geriye getirmesi ve hatta yönetmeliklerde bunu zorunlu tutması bazı sorunlara yol açmış olabilir. Çünkü öğretmenler bir alışkanlık gereği ders kitaplarını ders planı gibi kullanmakta ve bu durumun değiştirilmesi kolay görülmemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde bu becerilerin ve alışkanlıkların kazandırılması faydalı olabilir.

Kapsayıcı uygulamalar temasının önemli bir kategorisi de kapsayıcı öğretim kategorisidir. Katılımcılar kapsayıcı öğretim için farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar. Öğretmenler farklılıkları olan öğrencileri için teknoloji kullanımı, öğrencilere destek, yöntem, teknik ve materyallerde uyarlamalar gibi çeşitli olumlu

uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Ancak bunlara rağmen çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Mevcut çalışmamızda bağlamında kapsayıcı eğitim uygulamalarının eksik olduğu alanlar belirgin olarak fark edilmektedir; bazı öğretmenler hala seviye grupları oluşturma eğiliminde olduğunu ve kapsayıcı öğrencilere isteksizlik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu, öğretmenlerin farklı öğrenci gereksinimlerine uygun öğrenme fırsatlarını oluşturma zorluklarını yansıtabilir. Öğretmenler, öğrencilere destek sağlamak ve öğretim materyallerini uyarlamak için farklı stratejiler kullanmaktadır. Ancak, materyal eksikliği ve zaman kısıtlamaları, kapsayıcı eğitimi zorlaştıran faktörler olarak öne çıkmaktadır. Betts ve Shkolnik (2020) çalışmalarında seviye gruplarının matematik başarısında az bir etkisi olduğunu ve farklı başarı seviyelerine göre gruplandırmanın benzer sonuçlara yol açabileceğini bulmuşlardır. van Rossen, Harnstra ve Poorthuis (2021) başarılı öğrencilerin özel sınıflar ve normal sınıflardaki sosyal ilişkilerini incelemiş, başarılı öğrencilerin zamanla sosyal ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiğini gözlemlemişlerdir. Decristan, Fauth, Kutner, Büttner ve Klieme (2017) ise heterojen ilköğretim sınıflarında öğrencilerin öğretim kalitesi ve kavramsal anlamadan olumlu etkilendiğini, ancak heterojenliğin genel öğrenci sonuçları üzerinde etkili olmadığını bulmuşlardır; araştırmalarına göre heterojen sınıflar öğrencilere bilişsel aktivasyon ve destekleyici bir ortam sunmaktadır.

Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kullanabileceği yaklaşımlar konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kırılmaz ve Öntaş (2020) ve Sucuoğlu ve diğerlerinin (2015) de öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim aldığı sınıflarda geleneksel yöntemler kullandıklarını belirtmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin her öğrencinin seviyesine, hazırbulunuşluğuna, ihtiyacına, ilgi ve öğrenme yöntemine hitap edebilecek farklı yöntem ve teknikler kullanması, kapsayıcı eğitimin başarılı olması için önemlidir (UNESCO, 2019). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ön bilgilerini, ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulunduran, her bir bireye başarının mümkün olabileceği fırsatlar sunan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin problem çözme yeteneklerini, iletişim becerilerini, bilgiye erişme ve işleme kabiliyetlerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Sümer Dodur, 2022). Öğretimi farklılaştırma kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin kullanabileceği en önemli yaklaşımlardan birisidir (Aktekin, 2017; Majoko, 2019). Yapılan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilerin akademik başarısını (Demir & Gürol, 2015; Deunk, Smale-Jacobse, de Boer, Doolaard, & Bosker, 2018) ve hem akademik başarı hem de derse ilgi ve katılımlarını (Özer, 2016; Salar & Turgut, 2019) arttırmaktadır. Ancak öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarda

yaşadıkları önemli zorluklardan birisi bunu nasıl yapabilecekleri konusundaki eksiklikleridir (Demirkaya, 2018; Nayman & Altun, 2022). Benzer şekilde öğretmenler öğrencilerin farklı öğretimsel ve sosyal ihtiyaçlarını giderebilmek için öğretimi farklılaştırma konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Gaitas & Martins, 2017; Olçay Gül & Vuran, 2015; Sigstad ve diğ., 2022). Koç'a göre (2016) farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar arasında sınıf mevcudunun kalabalık olması, ders kaynaklarının yetersizliği, materyallerin eksikliği ve yetersiz aile desteği yer almaktadır. Öte yandan Yılmaz (2022) öğretmenlerin çok sayıda ve farklı nitelikte ilgi alanlarının ve öğrenci profilinin olması, farklılaştırmanın planlanmasının daha fazla zaman ve iş yükü getirmesi ve farklılaştırmayla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu bildirmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğretimi nasıl yapabilecekleriyle ilgili farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının yanında öğrenmede evrensel tasarım yaklaşımı da bulunmaktadır.

Öğrenmede evrensel tasarım, öğrencilerin uzmanlaşmasını, öğrenme engellerini aşmayı ve öğretim programını öğrencilere uygun hâle getirmeyi teşvik eden bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, çeşitli öğrenme araçlarını ve yöntemlerini kullanarak çoklu bilgi aktarımını, dikkat çekmeyi ve ifade biçimlerini desteklemekte ve farklı öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için fırsatlar sunmaktadır. Hymel ve Katz (2019) evrensel tasarımın öğrenci başarısını artırabileceğini vurgularken, Katz ve diğerleri (2021), Dewi, Dalimunthe ve Faadhil (2019) ile Ok ve diğerleri (2017) tüm öğrencilerin evrensel tasarım yaklaşımıyla akademik olarak gelişebileceğini belirtmektedir. Mavrou ve diğerleri (2013), bu yaklaşımın iletişim becerilerini geliştirebileceğini, Loman ve diğerleri (2018) ise öğrencilerin problemli davranışlarının azalmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir. Anstead (2016) ise bu yaklaşımın risk altındaki dezavantajlı çocuklara sosyal, duygusal ve akademik olarak faydalı olduğunu belirtmektedir. Ancak, öğretmenlerin evrensel tasarımı uygularken karşılaştığı zorluklar arasında olumsuz izlenimler ve önyargılar bulunmaktadır. Lowrey ve diğerleri (2017) ile Scott (2018), öğretmenlerin evrensel tasarımı yetersiz bilgi ve beceriyle uyguladığını ve bu yaklaşımla ilgili eğitimlerin ve yöneticilerin desteğinin faydalı olabileceğini belirtmektedir. Ji (2019), evrensel tasarımın uygulanmasında eğitim programı, öğretmenlerin mesleki eğitimi ve motivasyon eksikliği ile finansal sıkıntıların bulunduğunu ifade etmektedir.

Kapsayıcı eğitim çerçevesinde, öğretmenlerin öğrencilere destek sağlama, onları akademik ve sosyal olarak geliştirme ve öğretim materyallerini tüm öğrenciler için

uyarlamada karşılaştığı zorluklar da dâhil olmak üzere, farklı stratejiler ve teknikler kullanılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci farklılıklarını temel alan farklılaştırılmış öğretim ve evrensel tasarım gibi yaklaşımların, öğrenci başarısını artırma ve sosyal olarak onları geliştirme potansiyeline sahiptir, ancak bu yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanabilmesi konusunda öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Kapsayıcı eğitimde tüm öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla öğretimi farklılaştırma ve öğrenmede evrensel tasarım ilkelerinin kullanılması faydalı olabilir.

Kapsayıcı değerlendirme de bir diğer önemli alanı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, çoğu öğretmenin kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olarak ölçme ve değerlendirme stratejilerini belirlediğini göstermektedir. Ancak, bazı öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemlerini anlamlandırmakta zorlandığı da belirlenmiştir. Bourke ve Mentis (2014) kapsayıcı eğitimde kanıtlanmış bir değerlendirme yöntemi olmadığını belirterek öğretmenlerin farklı yaklaşımlar sergilediğini vurgulamaktadır. Onlara göre ölçme sonuçlarını yorumlama ve kullanma becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt vermesine olanak sağlayabilir. Bu beceriler, öğretmenlerin elde ettikleri ölçme verilerini derinlemesine analiz etmelerini ve bu verileri öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirmek için kullanmalarını kolaylaştırabilir. Öğretmenler, hangi konularda öğrencilerin güçlü olduğunu, hangi alanlarda zorlandıklarını ve hangi öğrenme stratejilerinin işe yarayabileceğini daha iyi anlayarak, ders içeriğini ve yöntemlerini daha etkili bir şekilde uyarlayabilirler. Bu da sonuçta öğrencilerin daha anlamlı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde değerlendirmeyi nasıl yaptıklarıyla ilgili ilginç bir bulgu da öğretmenlerin öğrenmeleri değerlendirirken teknolojiden faydalanmalarıdır. Öğretmenlerin tamamı öğretim uygulamalarında teknolojiden faydalandıklarını belirtmelerine rağmen sadece bazılarının teknolojiyi değerlendirme için kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler Web 2 araçları (Wordwall, Okulistik, Khaooot vb.) kullanarak değerlendirme yapmaktadırlar. Kapsayıcı eğitim değerlendirmelerinde teknolojiden faydalanma aslında yardımcı teknolojilerin kullanıldığının da bir göstergesi olabilir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim sürecinde, bilgiye erişim açısından diğer öğrencilerle eşit koşullara sahip olmalarını sağlamak amacıyla bilgisayar ve internet teknolojileri ile yardımcı ve uyarlanabilir teknolojilerin kullanımı önemlidir (Cole, 2008, aktaran Gültekin Talayhan & Sakız, 2022: 580). Kapsayıcı eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanılması

öğrencilerin öğrenme süreçlerini (Sosyal etkileşim, programa erişim ve değerlendirme) daha etkili hâle getirebilir (Chambers, 2020). Ayrıca öğretimin değerlendirilmesinde bu teknolojilerin kullanılması farklılıkları olan öğrencilerin katılımını artırabilir ve değerlendirme kapsayıcı hâle getirilebilir. Bunun için öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak paralel çeviri, otomatik işaretleme, büyük puntolu sınavlar veya kulaklık kullanımı gibi düzenlemeler yapılabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha erişilebilir ve verimli hâle getirebilir (Gültekin Talayhan & Sakız, 2022).

Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini çoğunlukla süreç temelli yani biçimlendirmeye yönelik olarak tasarladıkları belirlenmiştir. Bunun yanında yaklaşık dörtte birinin sonuç yani değer biçmeye yönelik olarak değerlendirmeler uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin de derse, kazanıma ve öğrenci durumuna göre hem süreç hem de sonuç değerlendirmedeki yöntem ve teknikleri kullanarak karma bir anlayış benimsedikleri belirlenmiştir. Sonuç temelli değerlendirme anlayışı benimseyen öğretmenlerin kapsayıcı değerlendirmeye ilgili bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimde, kapsayıcı bir değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi önemlidir. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinde ve sonuçlarında öğrencinin gösterdiği farklı değişimleri ölçme yöntemleriyle yansıtmalıdır. Değerlendirme, öğrencinin akranlarına kıyasla değil, kendi öğrenme yolculuğundaki ilerlemeye odaklanmalıdır. Bu nedenle ölçüt tabanlı bir ölçme yaklaşımı kullanılmalıdır. Öğrencinin başlangıç noktasından potansiyeline kadar olan gelişimi değerlendirmek, kapsayıcı eğitimde değerlendirmenin esasını oluşturmaktadır (Taneri, 2019). Kapsayıcı öğretimde değerlendirme, öğrencilerin tanınması, gelişimlerinin izlenmesi ve eğitimin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla kullanılır (Gülay & Altun, 2022). Kapsayıcı değerlendirmenin özellikleri arasında kültüre dayalı olması, önyargı ve ayrımcılığı içermemesi, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması, yapılandırmacı ve otantik olması, cinsiyet ve adalet konularına dikkat etmesi yer alır. Bu tür değerlendirmek öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmesine ve sorumluluk almasına olanak tanır, bu da onu demokratik bir yaklaşım yapar. Kapsayıcı değerlendirmede öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmek amacıyla sıralanmalarından ziyade farklılıkları dikkate alınır. Değerlendirme araçları öğrencilerin ifade edebilme yeteneğine uygun olarak tasarlanır ve bu yaklaşımda biçimlendirici değerlendirme teknikleri kullanılır (Taneri, 2019).

Bunun yanında bir başka ilgi çekici bulgu da sonuç temelli değerlendirme etkinliklerini çoğunlukla 4. sınıf öğretmenlerinin kullanmasıdır. Bu durumun nedeni 4.

sınıftan ortaokula geçişte öğretmenlerin bu sınıfı ortaokul kademesine hazırlık gibi düşünüyor olmaları olabilir. Bu durum ilköğretim okulları yönetmeliğindeki ilgili maddede belirtilen kurallardan da kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte 2018 ilköğretim programında yer alan her bir dersin öğretim programında “öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı” isimli bir başlık yer almaktadır. Bu başlık altında programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açıklanmaktadır. Buna göre insanların birbirinden farklı olduğu ve öğretim programlarının "herkese uygun" ve standart olmasının doğaya aykırı olduğu ve bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde maksimum çeşitlilik ve esneklik gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Ayrıca ölçme ve değerlendirme anlayışını oluşturan önemli noktalar şunlardır: Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde çeşitliliğin teşvik edilmesi, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kazanımlarla sınırlanması, ölçme ve değerlendirmenin bir süreç olduğunun vurgulanması, bilimsel standartlara uygun bir şekilde yapılması ve çok odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımına dayanması. Bununla birlikte bu ilkelerin, öğrenci farklılıkları gözetilerek daha esnek, bireysel odaklı ve etkili bir öğretim ve değerlendirme süreci sağlamak için rehberlik edeceği ifade edilmiş ve öğretmenlerin bu ilkeleri benimseyerek daha etkili ve adil bir öğrenme deneyimi sunabileceğinin altı çizilmiştir. Bu bağlamda eğitim programının kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlere fırsatlar sunduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın bir başka bulgusu da alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerinden en çok gözlem, portfolyo, performans, proje, öz değerlendirme ve dramanın kullanılmasıdır. Bu yöntem ve tekniklerin kapsayıcı değerlendirmeye uygun olduğu söylenebilir. Çünkü Taneri (2019) ve Uysal ve Uysal (2019) kapsayıcı değerlendirmenin amacının sonuç tayin etmekten ziyade öğrencinin ne kadar öğrendiği ve kendini ne kadar geliştirdiğiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Alternatif değerlendirme de bunun başarılması için kullanılabilecek yöntem ve teknikler arasında önemli yer tutmaktadır (The Alberta Teachers' Association, 2020).

Öğretmenlerin en sık kullandıkları geleneksel değerlendirme yöntem ve teknikleri arasında çoktan seçmeli testler ve eşleştirme sorularının geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler doğru yanlış, açık uçlu, boşluk doldurma, yazılı yoklama gibi çeşitli yöntem ve teknikleri de kullanmaktadır. Ancak öğretmenler bu teknikleri bazen tek başına kullanırken bazen de farklı teknikleri birlikte kullanmaktadırlar. Örneğin öğretmenlerden bazıları bir değerlendirme etkinliğinde çoktan seçmeli soruların yanında eşleştirme soruları,

doğru yanlış soruları ve resimli sorularla birlikte boşluk doldurma sorularına yer vermektedirler. Taneri (2019: 120) kapsayıcı eğitimde değerlendirme materyallerinin öğrencinin baskın kültürü değil ders içeriğini kavrama düzeyine odaklanması ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye fırsat sunması gerektiğini bildirmektedir. Uysal ve Uysal (2019) da özel gereksinimli öğrenciler için değerlendirme etkinliklerinin uyarlanması önemini belirtmektedir. Voltz, Sims ve Nelson'a (2010) göre ölçme araçlarında basit ve anlaşılabilir ifadeler olması, önemli kelimelerin kalın veya altının çizilerek sunulması, çoktan seçmeli sorularda seçeneklerin azaltılması, çeldirici seçeneklerin azaltılması, optik form yerine cevapların soru kâğıdına yazılabilesine imkân tanınması, kısa cevaplı sorularda doğru cevabı yazmak yerine seçenekler arasında bulup işaretlemesinin sağlanması ve açık uçlu sorularda rubriklerin belirlenmesi öğretmenlerin yapabilecekleri basit ama önemli uyarlamalar ve düzenlemelerdir (aktaran Uysal & Uysal, 2019: 145).

İlkokulda değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili eğitim programı genel anlayışı belirtirken Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) değerlendirmeyle ilgili ölçütleri açıklamaktadır. Yönetmeliğin 20. maddesine göre ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenci başarısı öğretmen rehberliğindeki ders etkinliklerine ve ölçme değerlendirme ilkelerine göre değerlendirilir ve karnede "çok iyi", "iyi" veya "geliştirilmeli" olarak gösterilir. Ancak ilkokul 4. sınıfta öğrenci başarısı, sınavlar ve ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlarla değerlendirilir. Bu bağlamda ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde değerlendirmelerde sınav kullanılmamaktadır. Yeni yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023) de kapsayıcı unsurlar içermekte ve yukarıdaki sınıf düzeylerine 4. sınıfı da eklemektedir. Bu yönetmeliğin 5. maddesine göre okul öncesi ve ilkokul 1-4 sınıflarındaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminin sürekli olarak izlenmesi ve bu sürecin katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve görevleri tamamlama amaçlı ölçme araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen bireysel ve grup etkinliklerinin bu sürecin bir parçası olması gerektiği ve ünite/tema ve/veya konu sonlarında öğrencilerin gelişimini belirlemeye yönelik "kısa süreli" sınavların yapılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için BEP'te yer alan kazanımlara ve amaçlara göre değerlendirmenin yapılması tavsiye edilmektedir.

Kapsayıcı uygulamalar teması altında yer alan kapsayıcı iletişim kategorisinin odaklandığı konu öğretmenlerin velilerle iletişimini nasıl gerçekleştirdiğiyle ilgilidir.

Öğretmenler, özellikle Suriyeli velilerin katılımını artırmak ve işbirliğini güçlendirmek için dijital araçları etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Örneğin, WhatsApp grupları ve Google Tercüme gibi uygulamalar ile Türkçe ve Arapça bilen tercümanlar sayesinde iletişim kurmaktadırlar. Bu dijital uygulamalar, farklı kültürel geçmişlere sahip velilerle etkili iletişim sağlama konusunda önemli bir rol oynayabilir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin velilerle iletişimini geliştirmeye yönelik çabaları vurgulanmaktadır. Özellikle Suriyeli velilerin katılımını artırmak ve işbirliğini güçlendirmek amacıyla dijital araçlar etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenlerin Suriyeli velilerle iletişimlerinde Google tercüme gibi uygulamaları kullanmaları, bilgimiz dâhilinde, alanyazında karşımıza çıkmayan bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri olan Google tercüme benzeri uygulamaları kullanarak iletişim sağlamaları “öğretmen yapımı” iletişim yöntem ve teknikleri arasında düşünülebilir.

Kapsayıcı iletişim bağlamda, Tan, Lyu ve Peng (2020) tarafından yapılan bir meta analiz çalışması, aile katılımının farklı yönlerini ele alarak altı ana kategori belirlemiş ve bu kategorilerin öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, özellikle yüksek eğitim seviyesine sahip ailelerin çocuklarının ebeveyn katılımının, dil becerileri gibi alanlarda güçlü bir bağlantı sergilediğini belirlemiştir. Avcı, Bahşi ve Demir (2022) bu çalışmanın bulgularına benzer bir şekilde öğretmenlerin ailelerle WhatsApp aracılığıyla iletişim kurmaktadırlar. Paydaşlarla iletişim kuran ve sürdüren öğretmenlerin sınıfta daha az sorun yaşamaları (Saraç & Çolak, 2012; Esmer ve diğ., 2017) muhtemeldir. Bunun yanında mevcut çalışmadaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ailelerle iletişim açısından Kuzu ve Deniz’in (2019) çalışmasındaki öğretmenler gibi başarılı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan öğretmen ve aile iletişim ve işbirliğiyle ilgili bazı çalışmalarda (Conus & Fahrni, 2019) aile ile iletişim ve aile katılımında öğretmenlerin ve ailelerin beklentileri arasında dengesizlikler olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin ailelerden daha fazla inisiyatif almalarını, ailelerin ise öğretmenlerden daha fazla yönlendirme yapılmasını ve iletişim kurulmasını beklediği bulunmuş ve azınlık gruplardan gelen ailelerin iletişimde yapısal ve sosyal-psikolojik engellerle karşılaştığı ifade edilmiştir. Afrikalı Amerikalı ailelerin okullara katılımının ırkçılık gibi nedenlerle sınırlanabileceği ve eleştirel aile katılımının bu ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla dâhil olabileceği öne sürülmüştür (Marchand, Vassar, Diemer, & Rowley, 2019). Göçmen ailelerin aile katılımının çocukların okul başarısı ve motivasyonuna olumlu katkılar sağladığı bulunmuştur (Kim, Mok, & Seidel, 2020).

Çalışmamızın bulgularına göre özellikle Suriye kökenli ailelerin eğitime katılımında yetersizlik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler bu aile grubuyla işbirliği konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında farklı öğrenci grupları arasında aile katılımında farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Örneğin bir araştırmada (Avnet, Makara, Larwin, & Erickson, 2019) akademik olarak başarılı normal gelişim gösteren öğrencilerle ve otizmlili öğrencilerin ailelerinin katılım seviyeleri arasında farklılıklar belirlenmiştir. Suudi Arabistan’da yapılan bir çalışmada ailelerin ilkokula giden öğrenme güçlüğü çeken çocuklarının eğitimlerine katılımlarının araştırıldığı bir çalışmanın (Abed & Shackelford, 2023) bulgularına göre aileler, aile katılımının önünde zaman sorunu, okulların aileleri doğrudan ilgilendirmeyen konulara odaklanması gibi engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Rodriguez-Oramas, Morla-Folch, Casado ve Ruiz-Eugenio (2022) göre ailelerin katılımı öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumu geliştirmektedir. Meksika’da yapılan çalışma, aile katılımının öğrencilerin matematik ve dil derslerindeki başarısını artırdığını tespit etmiş ve öğrencilerin sosyal uyumu için de aile katılımının önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca ailelerin matematik öğrenimi gibi konularda öğretmenlerle iletişimde olduğu ancak kültürel farklılıkların aile katılımını etkileyebildiği belirtilmiştir (Lin & Averill, 2023). Eğitimde aile katılımının daha kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş olması gerektiği vurgulanmıştır (Kelty & Wakabayashi, 2020). Öğretmen-aile iletişimde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin aileleri dâhil etme konusunda zorluklar yaşandığı ifade edilmiştir (Leenders, de Jong, Monfrance, & Haelermans, 2019). İletişimde olumsuz deneyimlerin yaşandığı özel gereksinimli öğrenci aileleri üzerine çalışmalar da mevcuttur (Madsen & Madsen, 2022; Azad, Sridhar, Taormina, & Roter, 2023). Ayrıca özel gereksinimli çocukların annelerinin iş-aile çatışması ve okul bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir (Stefanidis, King-Sears, & Kyriakidou, 2023). Örneğin, İsraili ailelerin kültürel sermayesinin öğretmen-aile güvenini geliştirmede önemli olduğu belirtilmiştir (Biberman-Shalev, Chamo, Naar, & Gilat, in press). Hammond, D’Arcy ve Polizzi (in press), eğitimcilerin dijital dayanıklılığı artırmada etkili bağlantı araçları olduğunu göstermiştir. Marjinalize edilmiş grupların eşitsizlik döngüsünü tersine çevirmek için okul ve toplumun öneminin vurgulandığı çalışmalar (Flecha & Soler, 2013) bulunmaktadır. Örneğin İngiltere’deki bir çalışmada, aile katılımının farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı ve ebeveynlerin zaman ve beceri eksikliği gibi engellerle karşılaştığı ifade edilmiştir (Jones & Palikara, 2023). Levinthal, Kuusisto ve Tirri (2021) Finli ve Portekizli ailelerin öğretmen-aile işbirliğiyle ilgili görüşlerini ele almış ve iletişim, profesyonellik ve aktif aile katılımını

vurgulamıştır. Alanyazındaki çalışmaların da teyit ettiği üzere mevcut araştırmadaki öğretmenlerin ailelerle iletişimi ister dijital kanallar üzerinden isterse yüz yüze başlatmaları ve sürdürmeleri hem öğretmen hem öğrenci hem de aileler bakımından önemlidir. Alanyazındaki bu bulgular da mevcut çalışmadaki bulgularla örtüşmekte ve ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılımı ve öğretmenle işbirliklerinin daha nitelikli hale getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının zorluklarına dair alt kategori, öğretmenlerden kaynaklanan ve kaynaklanmayan sorunları içermektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasında, öğretim programını tamamlama konusundaki endişeler ve pedagojik beceri eksiklikleri öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim materyalleri, sınıf mevcudu ve zaman gibi faktörlere yönelik yaşadığı sıkıntılar da belirgin bir rol oynamaktadır. Öğrenciden kaynaklı sorunlarda ise disiplin sorunları ve veli desteğinin yetersizliği ön plana çıkmıştır. Özellikle Suriyeli öğrencilerin uyum süreçleri, bütünleştirme aşamasında göz önünde bulundurulması gereken kritik bir etken olarak vurgulanmaktadır. Verilen bilgileri temel alarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının zorluklarını anlamak ve çözümlemek adına alanyazında yapılan çalışmaları incelediğimizde, benzer şekilde öğretmen kaynaklı ve öğretmen kaynaklı olmayan (Acar, 2020) sorunların öne çıktığı görülmektedir. Örneği Doğan ve Telli'ye (2022) göre sınıf öğretmenleri en çok dil, devam, aileden kaynaklı ve etkinliklere katılım sorunları yaşamaktadırlar. Bunun yanında akran zorbalığı, kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar ve beslenmeyle hijyen konularında sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Özellikle mülteci öğrenciler ve aileleriyle iletişimde dilden kaynaklı sorunlar ön plana çıkmaktadır. Öte yandan Agaç ve Öztürk'e (2022) göre sınıf öğretmenleri matematik derslerinde öğrencileriyle dilden kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını, bunun yanında materyal eksikliğiyle sınıf mevcudunun kalabalık olmasıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretim programının yoğunluğu, yetiştirememe kaygısı ve mesleki olarak kendilerini kapsayıcılık açısından yeterli görmeme gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Metin ve Altunay (2020) öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilere fen bilimleri dersini verirken sorunlar yaşadıkları ve en çok dersin öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanması ve uygun yöntem ve tekniklerin seçilememesi olduğu tespit edilmiştir. Temiz ve Uyar (2019) ise kapsayıcı eğitim uygulamalarında okul idaresinin desteğinin eksik olduğu tespitinde bulunmuştur. Akalın (2015) öte yandan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını çözme konusunda yetersiz kaldıklarını bildirmektedir. Bunun yanında

Ketenoglu Kayabaşı (2020) öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun eğitim veremediklerini belirtmektedir. Değirmenci Kurt ve Tomul (2020) özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından kabullenilmemesini bir sorun olarak bildirmektedir. Ünal ve Aladağ (2020) ve Cankaya ve Korkmaz (2012) sınıf içi materyal eksikliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını etkilediğini belirtmektedirler. Demirbilek ve Levent (2020) ise öğretmenler BEP planlarını bir yük olarak görmekte ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bu öğrencileri bir sorun olarak gördükleri ve sınıflarında istemedikleri belirlenmiştir.

Türkiye dışındaki ülkelerde de öğretmenler kapsayıcı eğitim uygulamalarında çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve çeşitli sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu zorluklar, farklı ülkelerde farklı şekillerde kendini göstermektedir. Örneğin, Ürdün'deki öğretmenler, insan kaynaklarına, ders materyallerine ve uygun okul binalarına erişim eksiklikleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Al-Hassan, Al-Hassan, Almakani, Al-Rousan, & Al-Barakat, in press). Güney Afrika'da, öğretmenler mesleki yeterlik sorunlarına ek olarak aile katılımı, iş yükü ve materyal eksikliği gibi sorunlarla başa çıkmaktadırlar (Adewumi & Mosito, 2019). Aynı şekilde, Gana'daki öğretmenler de insan kaynakları ve ders materyali eksiklikleri konusunda sıkıntılar yaşamaktadır (Okyere, Aldersey, & Lysaght, 2019). Lesotho'daki sınıf öğretmenleri ise eğitim materyali ve kaynaklarının yetersizliği, yüksek sınıf mevcutları ve farklı öğrenci gruplarına yönelik olumsuz tutumlar gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Seliane & Kgothule, 2022). Portekiz'deki öğretmenler ise mesleki gelişim ihtiyacı ve özel eğitim ile sınıf öğretmenleri arasındaki rol karmaşası gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Lopes & Oliveira, 2021). Benzer şekilde, Botswana'daki sınıf öğretmenleri, eğitim programının esnek olmaması nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Otukile-Mongwaketse, Mangope, & Kuyini, 2016).

Ayrıca, Kanada, İngiltere ve Avustralya'daki ilk ve ortaokul öğretmenleri, insan kaynakları, olumsuz tutumlar, fiziksel alanlar, zaman kısıtlamaları, eğitim programı, sınıf mevcudu ve mesleki gelişimle ilgili sorunlarla mücadele etmektedirler (Woodcock & Woolfson, 2019). Singapurlu öğretmenler ise öğrencilerin problem davranışlarından kaynaklanan stres ve mesleki yetersizlik hissi gibi olumsuz deneyimler yaşamaktadırlar (Yeo, Chong, Neihart, & Huan, 2016). ABD'deki sınıf öğretmenleri, materyal eksikliği ve eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanmasında zorluklar yaşamaktayken (Bemiller, 2019) Alman sınıf öğretmenleri ise öğretim materyallerinin

sınırlılığı ile karşı karşıyadırlar (Peperkorn, Müller, Mertz, & Paulus, in press). Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin ifade ettikleri zorluk ve sorunları dünyanın başka ülkelerindeki öğretmenler de yaşamaktadırlar. Bu nedenle kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve sorunlar global bir anlayışı da gerektirmekte ve Birleşmiş Milletler, UNESCO ve UNICEF gibi kuruluşların bu konuda daha fazla çaba sarf etmesi ve devlet ve yerel aktörlerle birlikte bir anlayış geliştirerek kapsayıcı eğitimi maddi ve manevi olarak daha fazla desteklemesi gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Veli kaynaklı sorunlar alt kategorisinde ise, velilerle iletişim sorunları ve velilerin olumsuz tutumlarına vurgu yapılmıştır. İletişim sorunları öğrenci gelişiminin etkili bir şekilde takip edilmesi ve veli katılımının sağlanması açısından kritik bir mesele olarak öne çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimin önemli bir paydaşı olarak velilerle iletişim ve iletişimin nitelikli olarak sürdürülmesi önemlidir. Çünkü veliler öğrencilerin eğitimini destekleme ve öğretmene yardımcı olma konusunda önemli görevler üstlenirler. Olumlu iletişimin kapsayıcı eğitimin başarısında önemli olduğu belirlenmiştir (Esmer ve diğ., 2017). Öte yandan Kim ve Rundgren (2021) yaptığı çalışmada aile desteğinin yetersiz olmasının önemli bir sorun olduğunu bildirmektedir. Sakız ve Woods (2014) da aile katılımının istenilen düzeyde olmamasını önemli bir sorun olarak görmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenler özellikle ailelerle iletişim için teknolojiyi olumlu olarak kullanmaktadırlar. Ancak yine de bu iletişim çeşitli sebeplerle istenilen düzeyde olmayabilir. Bunun nedenleri arasında olumsuz öğretmen veya veli tutumları (Değirmenci Kurt & Tomul, 2020) yer almaktadır. Aile katılımının önündeki bir engel onların kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi eksiklikleri olabilir (Sirem & Çatal, 2023). Bunun yanında kültürel farklılıklar, ailelerin yeterli Türkçe dil becerilerinin olmaması, okula, eğitime ve öğretmene bakıştaki kültürel farklılıklar veli kaynaklı sorunların nedenleri arasında yer alabilir. Kazu (2020) ve Lothrop (2021) ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersizliği onların öğretmene desteğini olumsuz etkileyebilmektedir. Velilerin kapsayıcı eğitime olumlu tutumları kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını ve niteliğini artırabilir (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Kapsayıcı eğitimde veli kaynaklı sorunların farklı nedenleri olmasına rağmen özellikle öğretmen ve okul yönetiminin velilere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve onların okul ve sınıf etkinliklerine katılımlarını artırmaya yönelik fırsatlar oluşturmaları bu sorunların çözümü için faydalı olabilir.

1.23. KAPSAYICI İŞBİRLİK TEMASI

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada üçüncü tema, "Kapsayıcı işbirlik" olarak adlandırılmıştır. Bu tema altında öğretmenlerin, diğer paydaşlarla nasıl işbirliği yaptığı ve bu işbirliklerinin kapsayıcı eğitimdeki rolü ele alınmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, rehberlik servisi, diğer öğretmenler, zümre öğretmenleri ve okul idaresi ile işbirliği yapmanın kapsayıcı eğitimdeki önemini vurgulamıştır. Aynı zamanda velilerle işbirliği, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer paydaşlarla işbirliğinin eksikliği gibi konular da tartışılmıştır. Gottlieb ve Rathmann'a (2014) göre işbirliğinin dört çeşidi bulunmaktadır (aktaran Hedegaard-Soerensen, Jensen, & Tofteng, 2018: 390): a) Belirli sorunlara tavsiyelerde bulunmak ve bu sorunlara çözümler önermek, b) Belirli çözümlere ve sorunlara ilişkin yeni anlayışlara ve farklı, yeni bakış açılarına yönelik danışmanlık, c) Öğretmenlerin yeni öğretim yaklaşımları arayışını desteklemek amacıyla öğretmene yeni bilgi, yeni anlayış ve anlayışlardan ilham vermek ve d) Öğretmenlerin yansımalarını ve uygulama analizlerini desteklemek amacıyla tartışma ortağı olmak. Bu dört çeşit işbirliği öğretmen, öğrenci, okul ve ailelerin durumlarına göre öğrencilerin eğitimini geliştirmek için kullanılabilir. Öte yandan işbirliğinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini etkileyen bazı faktörler göz önüne alınmalıdır. Hernandez'e (2013: 486-487) göre eğitimcilerin bakış açıları, tutumları ve eğitimleri, mesleki yeterlikleri, kişilerarası beceri kapasiteleri ve kurumların kapasitesi ve durumu işbirliğini etkilemektedir. Kapsayıcı eğitimde işbirliğinin nitelikli hâle getirilmesi ve bunun sürdürülmesi için bu faktörler önemlidir. Çünkü kapsayıcı eğitimde işbirliği önemli bir bileşendir (Loreman, 2007).

Rehberlik servisiyle işbirliğinin öğretmenler arasında en yaygın işbirliği şekli olduğu görülmüştür. Bu durum, rehberlik servisinin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını destekleme ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelerine yardımcı olma rolünü yansıtabilir. Maullasari (2021) kapsayıcı eğitim için rehberlik servisinin önemini altına çizmekte ve rehberlik servisinin diğer paydaşlarla özellikle aile ve öğretmenlerle yapacakları işbirliklerinin kapsayıcı eğitimin niteliğini artırabileceğini belirtmektedir. Atıcı (2014) ise rehberlik öğretmenlerinin mesleklerinin gereklerini yerine getirmeye çalıştıklarını ancak bazı deneyimli öğretmenlerin ve okul yönetiminin olumsuz tutumları nedeniyle öğretmenlerle istenilen düzeyde işbirliği yapamadıklarını bildirmektedir. Clark ve Amatea (2004) öğretmenlik mesleğinin giderek daha karmaşık hâle

geldiğini ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilmek için öğretmenlerin rehberlik servisiyle birlikte bir ekip olarak çalışmak istediklerini belirtmektedir. Rehberlik servisi kapsayıcı eğitimin önemli bir paydaşı olarak işbirliği yapılması gereken öncelikli birimlerden biridir. Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin rehberlik servisiyle işbirliği yaptıklarını ifade etmeleri kapsayıcı eğitim açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü rehberlik servisi öğrencilerin özel gereksinimlerinin belirlenmesi, bu gereksinimlere ve özellikle engelliliğin tespiti ve ilgili kurumlara (örneğin RAM) sevk edilmesi için önemli roller üstlenir. Bunun yanında öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik kullanabileceği öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede rehberlik servisinin yönlendirmeleri de önemlidir. Ayrıca yine bu çalışmadaki gözlemlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda bazı sınıflarda akran zorbalığı vb. konularda afiş ve broşürlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu afiş ve broşürler öğrenciler arasındaki olumsuz tutumları ve olası akran zorbalıklarını engellemeye yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilir. Bu görsel materyaller yanında rehberlik servisinin öğretmenlerle işbirliği halinde öğrencilere yönelik bazı etkinlikler yaptığının tespit edilmesi de olumlu bir gelişmedir. Çünkü kapsayıcı eğitim öğrencilerin okul ve sınıf içi etkinliklere etkili katılımını hedeflemektedir ve bu olumsuz öğrenci tutumları bazı öğrencilerin katılımlarının önüne set çekebilmektedir.

Rehberlik servisiyle ilgili işbirliklerinin önemi yadsınamaz. Ancak rehberlik servisiyle yapılan işbirliklerinin yanında bazı öğretmenler rehberlik servisinin olmamasını veya yetersizliğini bildirmişlerdir. Mevcut çalışmadaki bir öğretmenin “... Kendi yaşımda kavrulmaya çalışıyoruz (O11-K38-4)” ifadesi dikkate alınması gereken önemli bir durumdur. Çünkü bu, öğretmenlerin yalnızlık hissi yaşamalarına ve böylece kapsayıcı uygulamaların olumsuz etkilenmesine yol açabilir. Çünkü öğretmenlerin yalnızlığıyla ilgili yapılan çalışmalarda çoğu öğretmenin yalnızlık yaşadığı ve bu durumun sosyal ilişkilerin zayıflığından, diğer kişilik özelliklerinden (Uğurlu & Kaplan, 2021) ve çalışma koşullarından (Amorim Neto, 2015) kaynaklandığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin yalnızlık hisleri başka ülkelerdeki çalışmalarda da teyit edilmiş ve oradaki öğretmenlerin de benzer duyguları yaşadıkları tespit edilmiştir. Örneğin Kreitz-Sandberg (2015) farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve onlara uygun desteği verme konusunda öğretmenlerin kendilerini yalnız hissettiklerini bildirmektedir. Benzer şekilde York-Barr, Sommers, Duke ve Ghore (2005), Spektor-Levy ve Yifrach (2019) ve Schlessinger (2018) de destek eksikliğinin öğretmenlerde yalnızlık ve yitkinlik hissi

oluşturduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bulguları arasında bazı öğretmenlerin yılgınlık hissi taşımaları yer almaktadır. Bu öğretmenler engellemelerle karşılaştıklarını ve bir şeyleri değiştirmeye çalışmalarının karşılığını alamadıklarını ifade etmektedirler. Bu durum yılgınlığa yol açmakta ve sonuçta öğretmenin mesleğini en iyi şekilde icra etmesine ve böylece her öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmasına engel olabilir. Bu durum Öen, Krumsvik ve Skaar'ın (2023) çalışmasındaki bulgularla örtüşür niteliktedir. Çünkü araştırmacılar Norveçli öğretmenlerin karşılaştıkları zorlu öğrenci davranışları karşısında yalnızlık hissi yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Al Jaffal'ın (2022) çalışmasındaki bazı öğretmenlerin otizmlili öğrencilerle çalışırken yılgınlık veya endişe hissi yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırmacıya göre bunun önemli bir nedeni öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitimlerinin olmamasıdır. Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin yılgınlık veya endişe duyguları hissetmeleri diğer ülkelerdeki öğretmenlerle benzer duygulara sahip olduklarını göstermektedir.

Ayrıca diğer öğretmenler ve zümre öğretmenleri arasındaki işbirliğinin de önemli olduğu belirtilmiştir. Bu işbirliği şekli, farklı öğretmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını paylaşarak daha zengin bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlayabilir. Okul ve sınıf içindeki sorunların çözümü açısından da işbirlikleri önemlidir. Özdoğru (2021) ise öğretmenlerin çoğunluğunun meslektaşlarıyla işbirliği yapma ihtiyaçlarının bulunduğu ancak bu işbirliği düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler arası işbirliğini engelleyen nedenler arasında ego, hırs, güven eksikliği gibi kişisel faktörler ve iletişim eksikliği, rekabet duygusu ve gruplaşmalar gibi çeşitli mesleki faktörler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler toplumsal değişim (Kıncal & Şahin, 2018), kuşak çatışması, yasal düzenlemeler ve çalışma koşullarının zorluğu gibi dış faktörlerin de işbirliğini etkilediğini düşünmektedir. Avissar'a (2018) göre özel eğitim ve sınıf öğretmenleri arasındaki işbirliği kapsayıcılığı teşvik etmek ve bilhassa özel gereksinimli öğrenciler bakımından önemlidir. Alhossyan (2023) ise özel eğitim öğretmenleriyle sınıf öğretmenlerinin işbirliklerinin öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırdığını belirtmektedir. Paju, Kajamaa, Pirttimaa ve Kontu (2022) ise öğretmenler arası işbirliğinin kapsayıcı eğitimin desteklenmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Etkin işbirliği için, etkili iletişim becerilerinin yanı sıra özel eğitim ve diğer öğretmenlerin olumlu bir iletişim kurması oldukça önemlidir. Her iki tarafın da olumlu yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Çünkü bu, tüm öğretmenlerin daha verimli bir

öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabileceği bir sınıf ikliminin oluşmasına yardımcı olacaktır (Alghazo & Alkhazelah, 2021).

Johnson (2020) öğretmenler arası işbirliğinin önemli olduğunu ve bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin daha iyi eğitim almaları için öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Herzig Johnson (2021) da benzer bir şekilde okul kültürünün öğretmen işbirliğini etkilediğini bildirmektedir. Bunun yanında McGuire ve Meadan (2022) sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Johnson (2020) öğretmenlere göre işbirliğindeki önemli bir sorunun zamanla ve planlamayla ilgili olduğunu ifade ederken AlMedlij (2021) ise okulda özel eğitim personelinin olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okul yönetiminin desteğinin azlığı ve kapsayıcı eğitimle ve işbirliğiyle ilgili bilgi eksikliklerinin işbirliğinin önündeki engeller arasında yer aldığını bildirmektedir. Okul idaresinin de işbirliğinde belirleyici bir faktör olduğu düşünülmektedir. Okul idaresinin desteği, öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik edebilir ve bu da öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere yol açabilir. Verimli bir işbirliği, çeşitli bakış açılarını birleştirerek zengin bir perspektif yelpazesi oluşturabilir. Henderson'ın (2018) belirttiği üzere, bu strateji hem yaratıcılığı teşvik eder hem de öğrenci öğrenimi açısından etkili sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir. Mevcut çalışmada destek odası veya özel eğitim öğretmeniyle işbirliği yapma durumunun da sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere daha iyi destek sağlamak için özel eğitim öğretmenleriyle daha sıkı işbirliği geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin zümre öğretmenlerle işbirliği yapmaya gayret gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu işbirliklerinin niteliği hakkında bilgi olmamasına rağmen öğretmenlerin bu işbirliklerini belirtmeleri dahi olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir.

Okul yönetimi ile işbirliği, kapsayıcı eğitimin başarısı için belirleyici faktörler arasında yer almaktadır. İdarenin kapsayıcı eğitime yönelik vizyonu ve destekleyici politikaları, öğretmenlerin bu yaklaşımı daha rahat bir şekilde uygulamalarını sağlayabilir. Ancak, bu işbirliğinin yeterli olmadığı durumlar da tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı, okul idaresinin kapsayıcı eğitimle ilgili yetersizliğinden ve eksikliğinden bahsetmiştir. Bu durum, kapsayıcı eğitim yaklaşımının okul düzeyinde nasıl desteklendiğinin ve yönlendirildiğinin bir yansıması olabilir. Okulların daha kapsayıcı olması ve olumlu okul iklimi oluşturulması bakımından okul idarecileri (McMullen, 2023) önemli paydaşlar

arasındadır. Çünkü öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi daha etkili uygulayabilmeleri için gerekli desteği sağlayabilirler. Bunun yanında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için mesleki eğitim fırsatlarını sunmaları bakımından okul yönetimlerinin desteği gereklidir (Crum, Sherman, & Myran, 2009; Cobb, 2015). Tindall (1996) kapsayıcılık bağlamında okul yöneticilerinin destekleyici rol üstlenmelerinin önemli olduğunu belirterek iletişimsel liderlik rollerinin işbirliği kültürünü desteklemek açısından faydalı olduğunu bildirmektedir. Benson'a (2021) göre etkili işbirliklerinden hem öğrenciler hem de öğretmenler faydalanmaktadır. Bu faydalardan en önemlisi okul ikliminin olumlu hâle gelmesi ve öğrencilerin koordineli destek alabilmesi imkânlarının artmasıdır. Ancak işbirliği için okul yönetimlerinin desteğinin önemli olduğunu bildirmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre velilerle yapılan işbirliği de önemli bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Velilerle olumlu işbirliği, öğrencilerin desteklenmesinde etkili bir rol oynamaktadır. Çayak ve Ergi (2015) öğrencilerin sınıf ve okul içindeki istenmeyen ve problem olarak tanımlanan davranışların önlenmesinde öğretmen-aile ve okul-aile arasında önemli bir ilişki olduğunu bildirmektedir. Adams, Harris ve Jones (2016) da öğretmen ve aile arasındaki işbirlikleri öğrenci başarısını artırmada önemli bir kriterdir. Esterhuizen, Uys ve Mohosho (2023) ise eğitimin niteliğinin aileler ve uygulayıcılar işbirliği yaptığında artabileceğini ve bunun sürdürülebilir bir kalkınma için de önemli olduğunu belirtmektedir. Veli-öğretmen işbirliğinin öğrenci başarısını artırma yanında öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırdığına dair bazı kanıtlar da mevcuttur (Petek & Bozyiğit, 2022).

Velilerle işbirliği kapsayıcı eğitim açısından önemli bir boyut olmasına rağmen bu süreçte bazı sorunlar da yaşanmaktadır. Çalışmadaki bulgulara göre özellikle Suriye kökenli veliler arasında işbirliğine karşı olumsuz tutumlarının varlığı da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu olumsuz tutumların olası nedenleri arasında iletişim zorlukları, kültürel farklılıklar veya bilgi eksikliği olabilir. Bunun yanında Kulak (2020) ve Özmen, Aküzüm, Zincirli ve Selçuk (2016) öğretmen-veli işbirliğini ve iletişimini engelleyen bazı nedenler ileri sürmüşlerdir. Okul-ev arasındaki fiziksel uzaklık, sosyo-kültürel farklılıklar, maddi odaklı görüşmeler, karşılıklı güven eksikliği, velilerin ekonomik sorunları, işbirliği hakkında bilgi eksikliği, etkinliklerin zamanı, olumsuz öğretmen tavırları, velilerin kendi öğrenciliklerini hatırlamamaları, eğitim düzeyi ve güven eksikliği gibi unsurlar öğretmen-veli işbirliğini engellemektedir. Avcı ve diğerleri (2022) ise ailelerin yoğun çalışması, okul etkinliklerine karşı ilgisizlik, işbirliği konusunda yetersiz bilgi sahibi olunması, velilerin

sosyo-ekonomik durumları, okul yöneticilerinin olumsuz tutumları ve destek eksikliği ve okulun ve sınıfın fiziksel yetersizlikleri öğretmen-veli işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve aile işbirliğinde yaşanan diğer bazı sorunlar da şunlardır: Velilerin sahip olduğu çocuk sayısı, eğitim düzeyi ve Covid-19 gibi salgın dönemlerindeki acil ve özel durumlar (Yalçınkaya (2023). Bukhary (2021) işbirliği için öğretmenler ve aileler arasında sinerji oluşturulması ve kültürlere duyarlı öğretim anlayışının benimsenmesini önermektedir. Bu bulguların aksine Mann ve Gilmore (in press) ise Avustralya'daki öğretmenlerin ailelere göre öğretmen-aile işbirliğine daha az istekli oldukları çünkü bu işbirliğinin önemine fazla inanmadıkları ve başka görüş açlarına duyarlı olmadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu işbirliklerinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının da önemli olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre bazı öğretmenler velilerle işbirliğini özellikle ödev kontrolü yapmak veya yaptırmak için veya öğrencilerle sorunlar yaşandığında gerçekleştirmektedirler. Bu haliyle öğretmen-veli işbirliği sorunludur. Çünkü öğretmen veli işbirliğini ödev kontrolüne veya öğrenci sorunlarına indirgemek işbirliğinin öğrenciler açısından oluşturabileceği faydalara da engel olabilir. Bu durumda veliler işbirliğine yanaşmayabilirler ve öğretmenle görüşmekten çekinebilir. Bu noktada, iletişim kanallarının daha etkili bir şekilde kullanılması ve velilerin öğrencilerin eğitimine daha fazla dâhil edilmesi gerektiği düşünülebilir.

Mevcut araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen arasındaki işbirliğinin değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bazı öğretmenler bu işbirliğini yaparken, bazıları ise bunu yapmamakta veya dile getirmemektedir. Bu farklılık, belirli okulların veya öğretmenlerin bakanlık politikalarını nasıl yorumladığına veya uyguladığına bağlı olabilir. Diğer paydaşlarla işbirliğinin eksikliği, genel işbirliği kültürünün daha da güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gross ve diğerleri (2015) başarılı okul-toplum işbirliklerinin, paydaşlar arasındaki işbirliğiyle okulların ihtiyaçlarının karşılanabileceğini ve bu işbirliğini kolaylaştıran faktörler arasında, güçlü okul liderliği, davetkâr ve çekici okul kültürü, öğretmenlerin öğrencilerin başarabileceğine olan inançları ve etkili iletişim gibi unsurların yer aldığını bildirmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okul, RAM ve MEB dışında hangi kurumlarla işbirliklerinin mümkün olabileceği konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Amaç (2022) işbirliği yapılabilecek kurum kuruluşlar arasında öğretmen, öğrenci ve ailenin ihtiyaçlarına bağlı olarak Gençlik Merkezleri, Belediyeler, Sosyal

Hizmetler ve Üniversiteler vb. kurum ve kuruluşların olduğunu belirtmektedir. Bu kurum ve kuruluşların öğretmenlerin öğrencilerin durumlarının iyileştirilmesinden ailelere maddi yardıma, öğretmenin mesleki gelişiminden okulun fiziksel ihtiyaçlarına kadar farklı alanlarda faydaları bulunabilir. Bu çalışmanın bir bulgusuna göre öğretmenler üniversite ile işbirliği yapmamaktadırlar. Aslında öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında okullarda öğretim uygulamaları yapmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmen-üniversite arasında işbirlikleri söz konusudur. Ancak Hazir, Harris ve Williams'a (2023) göre uygulama öğretim elemanı- uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulamasındaki işbirliği sınırlı düzeydedir. Türkiye genelinde dört bölgede yürüttükleri çalışmada genellikle baskın rolü ya uygulama öğretim elemanı, uygulama okulundaki öğretmene az miktarda sorumluluk vererek, çoğu rolü kendileri üstleniyor, ya da uygulama öğretim elemanları bütün iş yükünü uygulama öğretmenlerine bırakmayı tercih ediyorlar. Öte yandan Hazir, Harris ve Williams (2023) okul-üniversite arasındaki nitelikli işbirliğinin, bu iki paydaşın tam katılımlarıyla, öğretmen adaylarının kuramı uygulamaya yansıtmalarında çok önem arz ettiğini ve bu noktada gerekli çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin diğer kurum, kuruluş ve üniversitelerle yapacakları nitelikli işbirlikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha zengin bir öğrenme deneyimi yaşamasına yardımcı olabilir.

1.24. KAPSAYICI YETERLİK TEMASI

Dördüncü tema olarak belirlenen "Kapsayıcı yeterlik" teması altında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki yeterliklerini ele almıştır. Bu tema altında, hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim konuları öne çıkmaktadır.

Çalışmamızda öğretmenlerin çoğunun hizmet öncesi dönemde kapsayıcılıkla ilişkilendirilebilecek dersler aldıkları, bazı öğretmenlerin ise hizmet içi mesleki gelişim anlamında farklı kaynakları kullanarak kendi mesleki gelişimlerini destekledikleri ve yine bazılarının ise mesleki gelişimleri sayesinde çeşitli kurumlarla işbirliği yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bir öğretmen mesleki eğitime ve gelişime gönüllülük penceresinden bakmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarının MEB kurslarıyla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda alanyazındaki ilgili çalışmalar öğretmenlerin yeterlikleri ve mesleki gelişim konularıyla ilgili önemli araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre öğretmen yeterlilikleri, kapsayıcı eğitim sürecini doğrudan etkilemekte (Yılmaz ve diğ., 2019) ve öğrenci başarısına önemli katkıları bulunmaktadır.

Kapsayıcı eğitim bağlamında, öğretmenler çocuklarla etkileşimde bulunur, eğitim ortamını düzenler, öğretim sürecini planlar ve uygularlar. Bu nedenle, kapsayıcı öğretmenlerin rolleri son derece önemlidir (Rivkin ve diğ., 2005; Yılmaz ve diğ., 2019). Kapsayıcı yeterlik kavramı, öğretmenlerin tutumlarından kapsayıcı eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirmeye kadar geniş bir yelpazede düşünülebilir. Tenerife ve diğerleri (2022) kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını kabul etmeye yönelik olumlu tutumlarının önemli yeterlikler arasında olduğunu bildirmektedir. Majoko'ya (2019) göre ise öğretmenlerin kapsayıcı mesleki yeterlikleri arasında mesleki alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileri, öğretim ilke ve yöntemlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlama ve sınıf yönetimi becerileri geldiği bildirmektedir. Dapudong (2014) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin onlara özel durumlarıyla ve genel olarak kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının gerekliliğini belirtmektedir. Watkins (2012) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için temel yeterlikleri şu şekilde sıralamaktadır: a) Öğrenci çeşitliliğine değer vermek, b) Tüm öğrencileri desteklemek, c) İşbirliği ve ekip çalışması yapmak ve d) Kişisel mesleki gelişimi sağlamak. Bu yeterlikler öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri için temel yeterliklerdendir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki yeterliklerini artırmaları gerektiği, ancak farklı araştırmaların öğretmenlerin bu yeterliklere olan inançlarını, bilgi düzeylerini ve tutumlarını farklı şekillerde değerlendirdiğini göstermektedir. Örneğin Nimante ve Kokare (2022) öğretmenlerin kendilerini yeterli görmelerine rağmen çoğunluğunun kapsayıcı uygulamalar için kendilerinden emin olmadıklarını belirlemiştir. Bukvić (2014) ise çalışmasında Hırvatistan'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve tutumlarının olumsuz olduğu tespit etmiştir. Ng'andu (2023) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin öneminin farkında olduklarını ve daha çok öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretim materyalleri ve pedagojik becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Corkum ve diğerleri (2014) öğretmenler engeli olan öğrencilerle daha iyi eğitim vermek amacıyla farklı mesleki eğitim ihtiyaçlarının olduğunu bildirmişlerdir. Chitiyo, Kumedzro, Hughes ve Ahmed (2019) Gana'lı öğretmenler, engelli öğrencilere kapsayıcı sınıflarda eğitim verme konusunda özgüvensizlik yaşamakta ve mesleki gelişimin önemini vurguladıklarını belirtmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenler MEB tarafından verilmiş kapsayıcı eğitim ve onunla ilgili hizmet içi kurs almışlardır. Bunun yanında çoğunluğunun lisans düzeyinde kapsayıcı eğitim bağlamında ders aldığı tespit edilmiştir. Hizmet öncesi mesleki gelişim bağlamında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili ders alma durumu farklılık göstermektedir. Bir grup öğretmen, bu konuyla ilgili ders almadığını ifade ederken, diğer grup ise kaynaştırma, özel eğitim ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim gibi dersleri lisans düzeyinde aldığını belirtmiştir. Bu farklılık, öğretmenlerin eğitim geçmişleri, öğrenme ihtiyaçları ve kariyer hedefleriyle ilişkilendirilebilir. Çünkü bu öğretmenler farklı zamanlarda uygulanan eğitim fakültesi lisans ders kataloglarına tabi olarak yetiştirilmiştir.

Hizmet içi mesleki gelişim bağlamında ise, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili çabaları çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmalar yapmak, çevrimiçi videolar izlemek, kitaplar okumak veya uzmanlardan bilgi almak gibi aktif yaklaşımlar sergilerken, diğerleri sadece kurslara katıldığını belirtmiştir. Bu farklılık, öğretmenlerin mesleki gelişim stratejilerini ve kaynaklara erişimlerini yansıtabilir. Hizmet içi dönemde kapsayıcı yeterlikleri geliştirmek amacıyla öğretmenlerin çeşitli kurslara katılması veya kişisel çabaları takdirle karşılanması gereken bir durumdur. Çünkü bu çabalar onlara maddi olarak bir katkıda bulunmaz ancak onların mesleki olarak daha donanımlı olmalarına, öğrencilerine daha nitelikli eğitim vermelerine ve böylece mesleki doyuma ulaşabilirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar mesleki gelişim etkinliklerine katılımın öğretmenleri ve öğrencilerini nasıl etkilediği konularına yoğunlaşmaktadır. Örneğin Çetintürk ve Yücel Toy (2021) meslek gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak gelişmesi bakımından faydalar sunduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Cemaloğlu ve Dolapcı'ya (2022) göre öğretmenler mesleki öğrenmeyi, mesleki gelişimlerini de içeren geniş bir süreç olarak algılamakta ve eğitimde teknoloji becerilerini geliştirme ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ihtiyacı duyduklarını vurgulamaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirliği yapmalarının mesleki öğrenme sürecinde önemli olduğunu belirtmektedir. Susam ve Özbek (2018) ise hizmet içi eğitimlerin fırsat eşitsizliği sonucu ortaya çıkan olumsuzlukları önlemek için bir araç olarak da kullanılmaktadır. Ackah-Jnr (2020) ise kapsayıcı yeterlikler bağlamında mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, beceri ve motivasyonlarını artırmada kritik bir rol

oynadığının altını çizmektedir. Benzer şekilde Wearmouth, Edwards ve Richmond (2000), Male (2011) ve Holmqvist ve Lelinge (2021) de mesleki eğitim fırsatlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirme potansiyeli barındırdığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yeterliklerini artırmaya yönelik mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmeleri, kendi kişisel faydaları yanında öğrencileri içinde faydalı olabilmektedir. Ventista ve Brown'a (2023) göre öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılmasının öğrenci becerileri ve öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir. King, Bhroin ve Prunty (2018) ise BEP ile ilgili bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmaya yönelik bilgi ve becerilerini artırdığını belirtmektedir. Van Mieghem, Verschueren ve Struyf (2023) mesleki gelişim programlarının okul çalışanlarının belirli özel gereksinime sahip öğrencileri dâhil etme istekliliğini artırabilme potansiyeli bulunmaktadır. Kossewska ve diğerleri (2021) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin özellikleriyle ilgili mesleki gelişim programlarının faydalı olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Ancak mesleki gelişimin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlere fırsatlar sunması ve onları teşvik etmesi önemlidir. Shiwani, Kalai, Akala ve Gatumu'ya (2021) göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi ile kapsayıcı eğitim uygulamaları arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Lelinge ve Alwall (2022) İsveç'te yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine güveni, öz-yeterliği, işbirlikli mesleki gelişimi ve başarılı okul gelişimi arasındaki ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı yeterliklerini geliştirmek için mesleki gelişim programlarının uygulanması ve öğretmenlerin bunlara katılmasının önemi alanyazında belirtildiği gibi faydalı olabilecektir. Ancak bu programlarla ilgili olarak çeşitli araştırmacılar bazı konulara dikkat çekmektedir. Örneğin Shiwani, Kalai, Akala ve Gatumu'ya (2021) göre özellikle kapsayıcı ölçme-değerlendirme, davranış yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim konularında mesleki eğitimlerin farklı kurumlarla işbirliğine dayalı olarak uygulanması faydalı olabilir. Woodcock ve Hardy (2017) ise mesleki gelişim programlarının yapısından kaynaklı olabilecek nedenlerle mesleki gelişim programları öğretmenlerin tutumlarını olumsuz etkileyebilme riskine karşı uyarmaktadır. Öte yandan Luningo (2015) ise kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının yeterince faydalı olmadığını tespit etmiştir. Bačáková ve Closs (2013) ise

öğretmenler bu programlar sayesinde tutumlarında gelişmeler olmasına rağmen özellikle mülteci çocuklar ve ailelerinin ayrımcı uygulamalara maruz kalmasının ülkenin sosyo-kültürel-politik ortamıyla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Nishimur (2014) kapsayıcı eğitimin başarısı için öğretmenlere sağlanan desteklerin önemli olduğunu vurgulayarak bu desteği sağlayacak kişilerin eğitime, mentorlar, araştırmacılar ve akademisyenler olmasının daha faydalı olacağını belirtmektedir. Ayrıca geleneksel mesleki gelişim program ve yöntemlerin kapsayıcı eğitim dönüşümünde yetersiz olduğunu ve yeni yöntemlerin araştırılmasının gerektiğinin altını çizmektedir.

Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kursu dışında MEB tarafından sunulan çeşitli hizmet içi kurslarına katıldıklarının tespit edildiği ifade edilmiştir. Yurtvesen Yılmaz ve Gülçiçek (2022) MEB'in sunduğu programların yeterlik alanlarından çoğunlukla kişisel ve mesleki gelişim yeterliği hakkında olduğunu tespit etmişlerdir. Okçu, Karakoç, Okçu ve Karakoç (2023) ise EBA'nın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik kullanılmasının faydalı olabileceğini belirtmektedir. Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin EBA üzerinden ve diğer dijital platformlar üzerinden mesleki yeterliklerini ve özellikle kapsayıcı yeterliklerini geliştirme çabasında oldukları söylenebilir.

Bu çalışmadaki iki öğretmenin mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirerek çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği halinde olduğu belirlenmiştir. Bunlardan birincisi ailelerle işbirliğiyle ilgili olarak bir öğretmenin İçişleri Bakanlığı projesinde yer alması göze çarpmaktadır. Bu öğretmenimiz çeşitli mesleki eğitim kurslarına katılmış ve Suriyelilerin uyum konusuyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmiştir. Bu işbirliği sayesinde öğretmenimiz Suriyeli velilere uyuma yönelik çeşitli konularda seminerler vermektedir. Bu durum öğretmenin aile-öğretmen-okul işbirliğini farklı bir boyuta taşıdığına işaret etmektedir.

Mesleki gelişim konusunda bir öğretmenin çeşitli kurum ve kuruluşlarla yaptığı işbirlikleriyle ilgili gönüllülüğe vurgu yapması önemli olarak görülebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimi özellikle kamu ve özel kurum ve kuruluşlarla işbirliğine kapı arayabilir. Bu örnekteki öğretmenimiz bunun somut bir örneğidir. Çünkü araştırmacı bu öğretmeni şahsen tanımakta ve hem mesleki gelişim hem de işbirliği konusundaki çabalarını yakinen takip etmektedir. Mevcut tez çalışmasının verilerinin toplanması aşamasında farklı zamanlarda birden fazla görüşme gerçekleştirilen bu katılımcımız kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki gelişimi için çok sayıda farklı kurslara katıldığını beyan etmiştir. Depremden etkilenen çocukların eğitiminden mülteci öğrencilerin eğitimine kadar kapsayıcı

eğitimimle ilgili farklı konularda kurs, seminer, çalıştay gibi etkinliklere katılmış ve konuyla ilgili farklı paydaşlarla işbirliği fırsatlarını kullanmış ve kullanmaktadır.

Ayrıca başka dikkat çekici nokta bazı öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda çabalarının MEB tarafından verilen kurslarla sınırlı olduğunun anlaşılmasıdır. Bu durum onların kişisel özellikleriyle ilgili olabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili bir başka önemli konu da öğretmenin kendini değerlendirmesi veya değerlendirtmesi, bir başka ifadeyle geri bildirim almasıdır. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve uygulamaları hakkında yansıtıcı düşünceleri ve yapıcı geri bildirim almaları son derece önemlidir (Mathew, Mathew, & Prince, 2017; Minott, 2019; Zeichner & Liston, 2014). Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkıda bulunan önemli bir yaklaşımdır (Bleach, 2014) çünkü öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerini ve öğretim yöntemlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine, bu değerlendirmeleri analiz etmelerine ve gerektiğinde değişiklikler yapmalarına yardımcı olur. Bu süreç, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğretim yapmalarına olanak tanıyabilir. Bu bağlamda yansıtıcı geri bildirim öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve eğitim alanında daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olan önemli bir araç olabilir. Kapsayıcı eğitim anlayışında öğretmen ders planlaması, dersin işlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi bağlamında kendini sorgulaması ve bu konularda meslektaşlarından veya uzmanlardan dönüt alması mesleki gelişim açısından önemli görülmektedir (Uysal & Uysal, 2019: 146). Geri bildirim, mesleki gelişim için değerli bir araç olarak hizmet etmekte ve eğitimcilerin öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için stratejilerini uyarlamalarına ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Geri bildirim, sadece öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda tüm paydaşlar arasında etkili iletişimi ve koordinasyonu kolaylaştırabilir, sonuçta farklılıkları ve özellikleri olan öğrenciler için daha kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim deneyimine yol açabilir. Kapsayıcı eğitim, sürekli kendini geliştirme ve takım çalışması üzerine inşa edilir ve geri bildirim bu hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların bu konularda görüş paylaşmamış olmaları bu durumun farkında olmamaları, bilgi eksiklikleri veya öğretmenliğin sosyo-kültürel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

1.25. KAPSAYICI ÖNERİLER TEMASI

Bu çalışmanın beşinci ve son teması olan "Kapsayıcı öneriler" teması altında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha etkili hâle getirebilmesi amacıyla sunduğu öneriler incelenmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin okul ve sınıfa, öğretmenlere, öğrencilere, Millî Eğitim Bakanlığına, velilere, eğitim programına, işbirliğine, okul yönetimine ve öğretmen yetiştirmeye yönelik önerileri incelenmiş ve alanyazın temelinde tartışılmıştır.

Bu çalışmanın temel bulguları, kapsayıcı öneriler teması altında çeşitli kategorileri içermektedir. Örneğin, okul ve sınıfa yönelik genel önerilerin yoğunluğu, öğretmenlerin farklı deneyimleri ve sınıf dinamiklerine göre çeşitli ihtiyaçlara sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu farklı önerilerin varlığı, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmek, öğrencilere daha iyi öğretim sağlama ve onların uyum sağlaması için kişiselleştirilmiş stratejilerin gerekliliğini yansıtabilir.

Mevcut çalışmanın katılımcıları okulun bir yaşam alanı haline getirilmesi ve okul ve sınıfların fiziki şartlarıyla ilgili öneriler sunmuştur. Bu öneri okulların ve sınıfların fiziksel şartlarının öğrencilerin okula ve sınıfa erişimlerinin sağlanmasıyla ilgili olabilir. Hayes ve Bulat (2017) okul binalarına girişin (rampa, asansör, uyarıcı levhalar vb.) özellikle engeli olan öğrencilerin ulaşımını kolaylaştıracak şekilde inşa edilmesi ve yine sınıfın fiziki yapısının (fiziksel engeli olan öğrencilerin yardımcı araçlarının girişine ve sınıf etkinliklerine katılımını kolaylaştırma vb.) buna uygun hazırlanmasının erişim açısından gerekli olduğunu bildirmektedir. UNESCO (2021) da okul ve sınıftaki ışıklandırma, ısıtma ve soğutma sistemleri ve ses sistemleri gibi uyarlamaların öğrencilerin erişimini ve katılımını kolaylaştırma yönelik olarak hazırlanmasının önemli olduğunu altını çizmektedir. Öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları ve bu konuda öneriler sunması kapsayıcılık ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasına yönelik dijital bir platform kurulması önerisi de önemli olarak görülebilir. Çünkü bu hem öğretmenlerin bilgilerini ve farkındalıklarını artırabilir hem de öğretmenler arası kapsayıcı işbirliğini kolaylaştırabilir. Özellikle deneyim paylaşımları aynı sınıfa okutan öğretmenlerin işlerini kolaylaştırabilir. Her ne kadar Facebook gibi sosyal medya uygulamalarında paylaşım grupları bulunsa da bu grupların denetimsiz olması yanlış veya eksik

bilgilendirmelere yol açabilir. Bu nedenle MEB'in EBA sistemi bu amaçla kullanılabilir, ancak EBA'nın daha kullanıcı dostu hâle getirilmesi faydalı olacaktır. EBA'daki içerikler ve paylaşımlar da kapsayıcı eğitim, özel eğitim ve rehberlik alanındaki uzman akademisyenler de rol alabilir ve böylece kolektif bir işbirliği sağlanabilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler ders materyallerine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ders materyallerinin kapsayıcı eğitime uygun olarak hazırlanması, temin edilmesi ve öğrenci farklılıklarına göre çeşitlendirilmesine yönelik olmak üzere geniş bir perspektifte öneriler sundukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders materyallerine ilişkin önerilerinin dikkate alınması önemlidir. Çünkü bu öğretmenlerin kapsayıcı materyaller konusunda farkındalıkları olduğunun bir işareti olabilir.

Her okul ve sınıf, kendine özgü bir yapıya sahiptir ve öğretmenlerin kişisel deneyimleri ile sınıfın özel dinamikleri bu yapıyı belirler. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir eğitim sunabilmek için farklı stratejiler geliştirmeleri gerekliliğini öne çıkarır. Ek olarak, ders materyalleri, kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için hayati bir rol oynamaktadır. Kapsayıcı eğitimde farklılıkları olan öğrencilerin öğrenmelerini ve katılımlarını kolaylaştırabilecek ders materyalleri arasında temel ders kitapları, yardımcı ders kitapları, teknolojik aletler-diz üstü ve masa üstü bilgisayarlar, yazıcılar, tabletler, akıllı telefonlar- teknolojik kaynaklar-sunular, dijital kitaplar, metinler, videolar, ses dosyaları, görseller, uygulamalar vb.-sınıf içi dijital ve dijital olmayan oyunlar, gözlem ve deney malzemeleri, engeli olan öğrencilere uygun materyaller-büyüteç, mikrofon ve hoparlör gibi ses araç gereçleri vb. yer almaktadır (Uysal & Uysal, 2019). Materyaller hem öğretimi hem de öğrenmeyi kolaylaştıran her türlü araç-gereci ifade etmektedir. Bu materyaller, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu sayede, öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli öğretim yöntemleri kullanılabilir ve her öğrenci eşit bir şekilde desteklenir. Gözlemler, öğretmenlerin ders içeriği ve materyallerin kapsayıcılığına daha fazla odaklandığını ve bu sayede öğrencilere farklı öğrenme tarzlarına uygun materyaller sunarak daha etkili bir eğitim deneyimi sağlamaya çalıştığını göstermektedir. Bu nedenle, ders materyallerinin özelleştirilmesi ve öğrenci çeşitliliğinin dikkate alınması, eğitimde daha yüksek başarı ve öğrenci memnuniyeti sağlama yolunda önemli bir adım olarak kabul edilmelidir. Materyaller eğitimde öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Hehir ve diğerleri (2016) kapsayıcı eğitimin diğer öğrencilere

faaydalarıyla ilgili olarak engeli olan öğrenciler için uyarlanmış materyallerden onların da faydalandığını ve böylece daha nitelikli öğrenmenin olabileceğini belirtmektedir. Materyal eksikliği akademik başarıyı etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır. OECD'nin (2016a) PISA 2012 değerlendirme raporuna göre matematik alanında düşük akademik başarıyı etkileyen değişkenler arasında okullarda materyal eksiklikleri de yer almaktadır. Kuyini ve diğerleri (2020) ve Gyamfi ve Yeboah (2022) öğretmenlerin öğretim materyallerin eksikliğinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını eklediğini bildirmektedir. Gwatinyanya ve Mahere (2020) de materyal eksikliğinin giderilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Duyul (2019) öğretmenlerin tüm öğrencilere hitap edebilecek materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu araştırmalar da mevcut çalışmadaki öğretmenlerin önerilerini destekler niteliktedir. Bununla birlikte temel eğitim materyallerinin yanında özellikle engeli olan öğrencilere yönelik materyallerin temin edilmesi önemlidir. Ayrıca materyallerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması yanında farklılaştırılması, çeşitlendirilmesi ve kapsayıcı olması da önemlidir. Kapsayıcı materyallerin farklı öğrenci gruplarını içeren ve onların özel durumlarını yansıtan materyaller şeklinde üretilmesi materyalin başarısını artıran bir güç olabilir. Ancak Kayhan'ın (2022) yaptığı bir araştırmada dezavantajlı gruplardan öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında temsilini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dezavantajlı grupların zor yaşam koşullarının ele alındığı ve ilgili görsellerin hem olumlu hem de olumsuz kişilik rollerini içerdiği tespit edilmiştir. Bu durum farklılıkları olan dezavantajlı grupların psikolojik olarak olumsuz etkileme potansiyeli barındırırken diğer öğrencilerin diğer öğrencilere empati duymasından ziyade acıma duygusu geliştirmelerine neden olabilir. Kula ve Özaslan (2023) ilkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim ideallerine uygun olmadığı çünkü toplumsal cinsiyet rollerin belirgin olduğu, farklı kültürleri yansıtmada eksik kaldığı ve özel gereksinimli bireylere ilişkin temsillerin ise sınırlı düzeyde olduğunu belirtmektedir. Hâlbuki kapsayıcı eğitimde ders materyallerinin özellikle ders kitaplarının temel materyal olarak kullandığı eğitim sistemlerinde toplumun tüm bireylerini yansıtmaması, farklı kültürlerle ilgili olumlu imajlar oluşturmaması ve ötekileştirici dil kullanılmaması önemlidir. Çünkü farklılıkları olan öğrenciler ders kitaplarında kendileriyle ilgili bir şey bulduklarında ilgili derse karşı daha olumlu tutum geliştirebilirler. Bu bağlamda mevcut çalışmadaki öğretmenlerin kapsayıcı materyaller hakkındaki önerileri öğretmenlerin kapsayıcılık konusundaki bilgi ve farkındalıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmanın katılımcıları kapsayıcı eğitimde dijital materyallerin öneminin farkında olarak bu materyallerin üretilmesi ve öğretmenlerle paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dijital materyaller, kolay erişilebilirliği, konuları görselleştirmeye yardımcı olduğu ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için tercih edilen materyaller arasındadır (Cranmer, 2021; Gellerstedt, Babaheidari, & Svensson, 2018; Magyar, Krausz, Kapas, & Habok, 2020). Bu materyallerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik uyarlanabilmesi de önemli bir avantajdır (Anagnostopoulou, Lorentzou, & Drigas, 2021; Obradovic, Bjekic, & Zlatic, 2015). Dijital içeriğin erişilebilir olması ve gerektiğinde farklı dillerde altyazı imkânının sağlanabilecek şekilde üretilmesi Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için faydalı olabilir. Bunun yanında dijital materyallerin kapsayıcı idealler bağlamında farklı öğrenci gruplarına hitap edebilecek şekilde tasarlanması da önemli olarak görülebilir. Dijital materyallerin sınıflarda bulunan akıllı tahtalar sayesinde kolayca erişilebilir halde olması nedeniyle öğretmenlerin bu konuda öneride bulunduğu düşünülebilir. Çünkü bu çalışma için yapılan gözlemler esnasında öğretmenlerin akıllı tahtayı sıklıkla kullandığı ve bu durumun öğrencileri olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın bulgularına göre bazı öğretmenler ders kitaplarının işlevsel olmadığını ve kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. İşlevsellik, ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ne kadar etkili bir şekilde karşıladığının değerlendirilmesiyle ilgilidir ve kitapların içeriği, sunumu, görsel unsurları ve anlaşılabilirliği gibi faktörleri önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından hazırlanan ve onaylanan ders kitapları, öğrencilere ücretsiz olarak sunulmaktadır. Kitapların ücretsiz sunulması kapsayıcı eğitimde erişim bileşeni açısından uygun bir durum olmakla birlikte bu çalışmanın bulgularına göre kapsayıcı eğitime uygun bir şekilde tasarlanması da gerekmektedir.

Bir materyal olarak ders kitapları, kapsayıcı eğitim için önemlidir. Bu, çeşitli öğrenci gruplarını yansıtan kapsayıcı bir dil kullanmayı içermelidir. Ayrıca kimlikleri temsil etmeli ve önyargılardan arındırılmalıdır. Temel konuları kapsayarak toplumda kapsama ve dışlama farkındalığını teşvik etmelidir (Echardt, Marcus, & Simiao, 2020: 3).

UNESCO'ya (2017b: 7-8) göre ders kitapları genellikle temel öğretim aracı olarak kabul edilmektedir ve bu kitaplar ve içerikleri öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyen unsurlardır. Ders kitapları eğitim alanında önemli bir işlev üstlenmektedir. Nitelikli ders

kitapları, ayrımcılık ve önyargılardan arındırılarak kapsayıcılığı ve insan hakları ilkelerini teşvik etmeyi amaçlamalıdır. Bu, kapsayıcı bir dil kullanmayı, farklı kimlikleri temsil etmeyi ve ders kitabı geliştirme ve kullanımı süreçlerinde din, cinsiyet ve kültürel faktörleri ele almayı içermektedir.

Bu çalışmadaki bazı öğretmenlere göre ders kitaplarının özellikle farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla daha işlevsel hâle getirilmesi faydalı olacaktır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin farklı yeteneklere ve öğrenme tarzlarına sahip olduğunu kabul eder ve bu nedenle ders kitaplarının bu çeşitliliği daha etkili bir şekilde ele alması gerektiğini vurgular. Bu, öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmak ve onların potansiyelini en üst düzeye çıkarmak açısından önemlidir.

Öğretmenlere yönelik öneriler de mesleki gelişime yönelik önerilerin, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve kapsayıcı stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek eğitim ihtiyacının olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önerilerin yoğunluğu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda daha bilgili ve yetkin hâle gelmelerinin gerekliliğini vurgulayabilir. Yeterlikler, öğretmenin başarılı olmasını sağlayan bilgi ve beceriler (Cate, Markova, Krishler, & Krolak-Schwerdt, 2018) olarak tanımlanabilir. Kapsayıcı eğitimde yeterlikler ise Bajrami'ye (2017) göre özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocukların nitelikli eğitim alması için ön koşuldur ve öğretmenlerin öğrencilerinin farklılıklarına saygı duyması, tüm öğrencileri desteklemesi, ailelerle ve diğer paydaşlarla işbirliği yapması ve son olarak mesleki gelişimini sürdürmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin farklılıklarına ve geçmişlerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanmaları ve onları desteklemeleri (Barrett, 2014) önemli bir mesleki ve kişisel tutumdur. Bunun yanında farklılıkları olan öğrencilerin farklı deneyimler, görüş açıları, bilgi ve tutumlarının sınıftaki tüm öğrenciler için bir zenginlik olduğunun da bilincinde olması önemli bir mesleki anlayıştır (Watkins, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması ve bunun sürekli olması kapsayıcı eğitim için önemli bir konudur (Aktekin, 2017). Çünkü değişen ve dönüşen dünyada ihtiyaçlar da değişmekte ve farklılıkları olan bireyler aynı ortamlarda eğitim almaktadırlar. Bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek için onlar hakkında bilgi sahibi olmak, ihtiyaçlarını tanımak ve yeni gelişin teknoloji ve öğretim yöntemlerini öğrenmek

gerekmektedir. Bu bağlamda lisans düzeyindeki eğitimle yetinmek bu çağın gerektirdiği şekilde bir öğretmen olmaya yetmeyebilir. Bu nedenle yenilikleri öğrenmek için mesleki gelişimi sürdürmek faydalı olacaktır. Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerden ayrılan temel bir özellik taşır: Bu da sürekli kendini geliştirme ve yenileme gerekliliğidir (Amaç, 2021). MEB'in (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında kişisel ve mesleki gelişim yeterliği olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik öğretmenlerin kişisel ve mesleki tutum ve beceriler olarak kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere katılmalarını gerektirmektedir (Şişman, 2011). MEB'in bu konuya önem vererek EBA üzerinden dijital ve yüz yüze mesleki eğitim fırsatları sunması önemli bir gelişme olarak düşünülebilir. Ancak katılımcıların mesleki gelişime yönelik önerileri arasında öğretmenlerin kendilerini tanımlarına yönelik öneri dikkat çekmektedir. Burada kasıt öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin düzeyinin farkında olması, farklılıkları olan öğrencilere yönelik algı ve tutumlarını gözden geçirmeleridir. Çünkü öğretmenlerin olumsuz tutumları kapsayıcı eğitimin başarısını da olumsuz etkileyen önemli unsurlar arasındadır (Atmacaoğlu, 2019; Sucuoğlu & Kargın, 2006; Ünay & Çakıroğlu, 2019). Öğretmenlerin eksik veya yetersiz mesleki bilgi ve becerileri de kapsayıcı uygulamaları olumsuz etkilemektedir (Aktan, 2020; Can & Kara, 2017; Şahin & Gürler, 2018).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önerileri önemli görülmeyle birlikte alanyazında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık bağlamında mesleki gelişimine yönelik araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Kazu ve Deniz (2019) ve Temiz ve Uyar (2019) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili kendilerini geliştirmeye yönelik mesleki eğitim kurslarına katıldıkları belirlenirken, Can ve Kara (2017) bazı öğretmenlerin bu konuda çaba göstermediklerini tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmanın katılımcılarının da önerdiği üzere Kilis gibi Suriyeli geçici koruma altındaki insanlardan önce daha homojen bir yapıdaki şehirlerin okulları göç nedeniyle değişmiş ve bu değişime ayak uydurmak için kendilerini uyarlamaları gerekmiştir. Katılımcıların bunun farkında olarak mesleki gelişime dair önerileri bu bakımdan önemlidir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik önerilerin de öğretmenlerin motive edilmesini ve kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemelerini hedeflediği söylenebilir. Toplum içerisinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırma, eğitim sistemimizin öncelikli hedeflerinden biri olması gerektiği düşünüldüğüne ve özellikle öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ele alındığında, bu mesleğe dair algının köklü bir değişikliğe uğratılması gerekliliğini açıkça

ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisini gerektiren bir meslektir (Şişman, 2011). Öğretmenler, sadece sınıf içi eğitimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarını şekillendiren kilit figürlerdir. Ancak, toplumun bir kesimi hala öğretmenlerin sorumluluklarını hafife almakta ve bu önemli mesleği yeterince değerli görmemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı engeller ve yaşadıkları zorluklar sadece sözlü ifadelerle ele alındığında etkili bir değişiklik sağlayamamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki itibarıyla ilgili yapılan çalışmalarda (Ayanoğlu & Akbaşlı, 2023; Bozbayındır, 2019; Ertan Kantos, 2021; Erzen & Epçaçan, 2018; Göker & Gündüz, 2017; Kasapoğlu, 2020; Mutluer & Yüksel, 2019; Pişkin & Parlar, 2021; Yurdakul, Gür, Çelik, & Kurt, 2016) maaş düşüklüğü, özlük haklardaki yetersizler, politikacıların yanlış veya olumsuz tutumları, medyadaki olumsuz haber ve paylaşımlar, öğretmen sendikalarından kaynaklanan sorunlar, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgiye ulaşımın kolaylaşması ve öğretmenlerin haklarını korumak için birlik olamamalarının önemli faktörler olduğunu bildirilmektedir.

Özdemir ve Orhan (2019) öğretmenlik mesleğinin imaj kaybına uğramakta olduğunu belirterek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine devam etmeleri, sosyal ve mali haklarda iyileştirmeler yapılması ve öğretmenlere değer verilmesi gerektiğini bildirmektedir. Kıran, Durmuş ve Sucu (2019) da benzer şekilde mesleğin gittikçe itibar kaybettiğini belirterek, bunun sebepleri arasında medyadaki haberlerin mesleği olumsuz etkilemiş olmasını göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşen bir şekilde Kıran, Durmuş ve Sucu (2019) da öğretmen maaşlarının artırılması, özlük haklarda iyileştirmeler ve toplumsal farkındalıkla birlikte öğretmen niteliğini artırmaya yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin artırılmasının önerildiğini ifade etmektedir.

Öğretmenler, eğitim sistemimizde büyük bir özveri ve sevgi ile işlerini yerine getirmektedirler ve toplumun bu mesleği daha fazla takdir etmesi elzemdir. Öğretmenlere dair yanlış algıların düzeltilmesi ve öğretmenliğin gerçek değerinin anlaşılması için toplumsal farkındalık ve eğitim çalışmaları kritik bir rol oynamaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin motivasyonu artacak, mesleki gelişimleri desteklenecek ve sonuç olarak eğitim sistemimiz daha sağlam bir temel üzerine inşa edilebilecektir. Ayrıca en önemlisi, kapsayıcı eğitim daha etkili bir şekilde uygulanabilecektir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenler mesleğin statüsünü güçlendirmek için sosyo-ekonomik yönde

geliştirme, toplumsal değeri artırıcı çalışmalar ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin önerileri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli önerilerde bulundukları ve bunda en çok Suriyeli öğrencilerin dil gelişimine yönelik önerilerin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler dil engelini aşılması ve bütünleştirmenin kolaylaştırılmasının öğrenci başarısı için önemini vurgulamaktadır. Bu öneriler, öğrencilerin daha etkili bir şekilde derslere katılmalarını ve öğrenmeye aktif olarak dâhil olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerine ilişkin önerilerinin nedenleri arasında dilin temel iletişim aracı olarak görülmesi olabilir. Çünkü dil sayesinde iletişim kurulabilir ve bireyler birbirlerini anlayabilir. Okul ortamında dilin önemi daha da artmaktadır. Çünkü dil akademik öğrenmelerin de önemli bir aracıdır. Suriyeli geçici koruma altındaki öğrenciler 2016 yılından itibaren onlar için özel hazırlanmış geçici eğitim merkezleri yerine Türk okullarına devam etmişler ve o yıldan itibaren Türk öğretmenlerden Türk akranlarıyla birlikte eğitim almaktadırlar. Yapılan bilimsel çalışmalarda (Türnüklü ve diğ., 2021; Yaşar & Amaç, 2018) bu kapsayıcı anlayışın önemli olduğu ve öğrencilerin arkadaşlık kurmaları, bütünleşmeleri ve birbirlerini tanımaları açısından önemli olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu öğrencilerin Türk okullarında eğitim almaları sürecinde başta Türkçe dil becerilerinin eksikliği (Ciğerci & Güngör, 2016, Erdem, 2017; Tamer, 2017; Alan, 2021) olmak üzere sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum kapsayıcı eğitim uygulamalarını olumsuz etkilemektedir (Kaysılı ve diğ., 2019). Bu nedenle mevcut çalışmadaki katılımcıların dil gelişimine yönelik önerilerde bulunması kapsayıcı eğitimi bizzat uygulayan öğretmenler olması nedeniyle politika yapıcılar için önemli bir öneri olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında ilkokulda uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) öğrencilerin akademik gelişimleri için bir yol olabileceği de öneriler arasında yer almaktadır. İYEP programı, farklı nedenlerle Türkçe ve matematik derslerindeki temel becerileri öğrenme sürecinde eksikleri bulunan ilkokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Program aynı zamanda, bu öğrencilere psiko-sosyal destek sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2019). İYEP ile ilgili yapılan çalışmalarda (Balantekin, 2020; Cesur & Yetkiner, 2020; Dilekçi, 2019; Keskin, 2021; Özdoğru, 2022; Topçu & Ersoy, 2019; Toptaş & Karaca, 2019) programın öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu olumlu etkilediği, ancak programın süresinin ve ders materyallerinin yetersiz kaldığı, öğrenci tespitinde problem yaşandığı, öğrenci

devamsızlığının sorun oluşturduğu ve psiko-sosyal kısmın yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Öte yandan Yıldız ve Kılıç (2020) yukarıda zikredilen sorunlar nedeniyle programın çoğunlukla amacına ulaşamadığını belirlemiştir. İYEP programının dezavantajlı öğrenciler açısından faydalı olduğu ve bu öğrenciler için ilave destek sağlanması açısından olumlu olarak düşünülse de programın kapsayıcılıktan daha çok kaynaştırma anlayışının izlerini taşıdığı düşünülebilir. Çünkü program farklılıkları olan öğrencileri kaynaştırma eğitiminde olduğu gibi tıbbi model anlayışıyla iyileştirmeyi bir başka ifadeyle tedavi etmeyi (Baykara Özeydınlık, 2019) hedeflemektedir. Hâlbuki kapsayıcı eğitimde tüm öğrencilerin birlikte eğitim alması ve gerektiğinde bireysel desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmadaki bazı öğretmenlerin bu öneriyi getirmelerinin nedeni zihin dünyalarında kapsayıcı eğitimi hala kaynaştırma eğitimi olarak algılamaları olabilir.

Kapsayıcı eğitimde farklılıkları olan öğrencilerin birlikte eğitim almaları farklı kültürlerin bir arada zaman geçirmeleri bu öğrenciler arasında sorunlar yaşanmasına da neden olabilir. Bazı öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında öğrenciler arası ayrımcılık, zorbalık ve olumsuz tutum ve davranışlara yönelik gözlemleri ve deneyimleri neticesinde öğrenciler arası olumsuz tutumları engellemeye yönelik öneriler sundukları söylenebilir. Çünkü öğretmenler öğrenci davranışlarının eğitim ortamını olumsuz olarak nasıl etkilediğinin farkındadırlar ve bu nedenle bu olumsuzlukların önüne geçilmesi ve önlenmesine yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Bu öneri aynı zamanda, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi hedeflemiş olabilir. Zayimoğlu Öztürk (2021) mülteci öğrenciler akranlarının kendilerini kabul etme konusunda sorunlar yaşadıklarını bildirmektedir. Brown (2022) ise farklılıkları olan öğrencilerin sosyal kabul ve akademik başarıları için öğretmen tutumlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler bir rol model olarak bu öğrenci grubunun akranları tarafından içlerine alınması, öğrencilerin kendilerini okul ait hissetmeleri, okul topluluğunun bir ferdi oldukları bilinci kazanmaları, olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması ve olumsuz tutumlarının önlenmesi için önemli roller üstlenmeleri gereklidir. Bu bağlamda diğer öğretmenler, özellikle rehberlik servisi ve sınıftaki tüm velileri içeren etkinliklere yönelik işbirlikleri faydalı olabilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığına yönelik önerilerde, sınıf mevcudunun azaltılması ve maddi destek sağlanması önerileri, eğitim sisteminin yapısal ve finansal düzenlemelerinin kapsayıcı eğitimi desteklemesi gerekliliğini yansıtabilir. Öğretmenlerin MEB'e yönelik önerilerinin sebebi, öğrenci öğreniminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için daha

küçük sınıf gruplarına ve daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulması olabilir. Yapılan farklı çalışmalarda (Agaç & Öztürk, 2022, Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013; Kozan ve diğ., 2019; Yatgın ve diğ., 2015) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının kapsayıcı eğitimi olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin bu konuda şikâyetle bulundukları tespit edilmiştir. Mevcut çalışma mülteci öğrencilerin yoğun olduğu ve mevcut okulların şartlarının yetersiz olduğu Kilis ilinde yapıldığından dolayı öğretmenlerin bu konuyla ilgili MEB'e öneride bulunmaları önemlidir. Bu durum mültecilerin yoğun yaşadığı okullardaki sınıflarda çoğunluğun bu öğrenci gruplarından oluşmasına yol açmakta ve bu da sınıfların Türk-Suriyeli dengesinin korunmasının önünde engel oluşturmaktadır. Bu öneriyi sunan öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtılması önerisi bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tüm öğrenciler için olduğu ve kapsayıcı sınıfların homojen değil heterojen (Amaç, 2021) olduğu bilgisine ve anlayışına sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Bunun yanında her ne kadar UNICEF destekli PİKTES projesi bu okulların temizlik, kırtasiye, tercüman vb. ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik adımlar atsa da öğretmenler bu desteklerin yetersizliğini gözlemlemekte ve deneyimlemektedirler. Bu nedenle okullara yeterli maddi kaynak ayrılmasını öneriyor olabilirler.

Velilere yönelik önerilerde, velilerin eğitim sürecine aktif katılımının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu önerilerin temelinde, velilerin çocuklarının eğitimine daha fazla dâhil olmalarının öğrenci başarısını artırabileceği düşüncesi yatabilir. Çünkü veli katılımı yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı açısından önemli olarak görülmektedir (Adams ve diğ., 2016; Chatenoud & Odier-Guedj, 2022; Gwatinyanya & Mahere, 2020; Meijer, 2001; Singh & Pallai, 2023). Bu nedenle öğretmenlerin velilerle işbirliğinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik önerileri olumludur. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi veli-öğretmen ve veli-okul işbirliğini engelleyen unsurları ortadan kaldırmak veya azaltmak için tüm paydaşların olumlu tutumlara sahip olmaları ve okul ve öğretmenlerin bu konuda önlem almaları faydalı olabilecektir. Çünkü özellikle farklılıkları olan öğrencilerin velileri kültürel farklar, kapsayıcılığa ilişkin bilgi eksiklikleri, maddi sıkıntılar ve dil problemi gibi nedenlerle (Kazu, 2020; Lothrop, 2021; Sirem & Çatal, 2023) işbirliği yapmak istemeyebilirler. Bu nedenle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin velilerine yönelik dil kurslarının sayısının ve niteliğinin artırılması önemli bir öneridir.

Eğitim programına yönelik önerilerde, öğretim programlarının ve ders içeriklerinin kapsayıcı ilkeleri yansıtacak şekilde tasarlanmasının, yoğunluğunun azaltılmasının ve

esnekliğinin artırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu önerilerin altında yatan sebep, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verememe olabilir. Bu öneriden de mevcut programın geliştirilmesi ve kapsayıcı bir program haline getirilmesi (Polat, 2020) gerektiği sonucu çıkartılabilir. Özdaş (2019) da farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasının zorluklarını ve bu zorlukların üstesinden gelmek için kapsayıcı öğretim programlarının önemini vurgulamaktadır. Ona göre programın göçmenler gibi farklılıkları olan öğrencileri de içerecek şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Smucker (in press: 8) kapsayıcı bir eğitim programı için üç temel ilkenin olması gerektiğini belirtmektedir: Ayrımcılık konularını ele almalı, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmalı ve içerik, eğitim durumları ve değerlendirme kapsayıcılık esaslarına göre olmalıdır. Bunun yanında kapsayıcı bir programın özellikleri şunlar olmalıdır: a) Program davetkâr olmalı ve öğrencilerin kimliklerini keşfetmelerine olanak tanımalı, b) Program erişilebilir olmalı ve tüm öğrencilerin içerik ve öğrenme deneyimlerine tam erişim sağlamalı, c) Programın zorluk seviyesi, öğrenci potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamalı, d) Öğrenci ihtiyaçlarına uyarlanabilir bir yapı için esnek olmalı, e) Öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını öngörme ve dikkate alma konusunda proaktif bir yaklaşımda olmalı, f) Programın öğrencilerin mevcut ve gelecekteki yaşamlarıyla bağlantılı ve anlamlı olacak şekilde özgün olmalı. Şimşek ve diğerleri (2019) 2018 ilköğretim programında farklılıkları tanıma, farklılıklara değer verme ve farklılıkları olan bireylerle etkileşime yönelik kazanımların olduğu bildirerek kapsayıcılık için öğrenciler arası etkileşime yönelik daha fazla ögenin olması gerektiğini belirtmektedir. Fırat (2021) ise Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program hakkındaki bilgilerinin sınırlılığı olduğu ve programı kapsayıcılık açısından değerlendirmede sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Katılımcılar kazanımların yoğunluğuna dikkat çekerek yetiştirememesi endişesi taşıdıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan Ballard ve Dymond (2017) öğretmenler, farklılıkları ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim programlarının uygulamasında içeriği basitleştirme, kısmi katılım ve ilave süre verme gibi uyarlamalar yapabileceklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Olson, Leko ve Roberts (2016) öğretim programının erişilebilir olması için öğrencilerin özel ihtiyaçları temelinde uyarlamalar yapabilmesi için esnek olmalıdır. Programın uygulanmasında önemli bir materyal olan ders kitaplarıyla ilgili bir çalışmada Kula ve Öztaşlan (2023) öğretim programıyla uyumlu olması beklenen ders kitaplarının kapsayıcılık bağlamında sorunlu olduğunu bildirmektedir. Kapsayıcı eğitimi uygulayan mevcut çalışmadaki öğretmenlerin önerileri alanyazındaki bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir.

Çalışmamızdaki katılımcılar kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmak için okul yöneticilerine yönelik bazı öneriler getirmişlerdir. Bu önerilerin kapsayıcı eğitim, farklılaştırılmış öğretim ve çok kültürlülük hakkında olması kapsayıcılık açısından değerlidir. Katılımcılara göre yöneticilerin önce kendilerinin bilgi sahibi olması ve daha sonra okullarındaki öğretmenleri bu konularda bilgilendirmeye ve becerilerini artırmaya yönelik olmak üzere öncü olmaları ve bu konularda eğitimlerin sağlanması için ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmaları faydalı olacaktır. Bu öneri alanyazındaki bulgularla da uyumludur. Örneğin Aktekin (2017) ve Korkmaz (2022) kapsayıcı bir lider olarak okul idarecilerinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili desteğini sürekli olarak vermeli ve onların mesleki gelişimini her zaman desteklemelidir (Tindall, 1996). Kapsayıcı eğitimde yöneticilerin desteğinin yetersizliği kapsayıcı eğitimin uygulamalarını da olumsuz etkilemektedir (Valle-Flórez ve diğ., 2022). Bu nedenle kapsayıcı eğitim sadece öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin çabasıyla başarıya ulaşacak bir anlayış değildir. Bu süreçte okul yöneticilerinin inisiyatif alması, destek vermesi ve okulu kapsayıcı bir okul haline getirmesi gerekmektedir. Çünkü Cobb'un (2015) da belirttiği gibi okul yöneticilerinin öğretmenler için gelişim fırsatları sağlaması kapsayıcı eğitimin başarısını da arttırabilir.

Öğretmenlerin çok kültürlülük vurgusu ve bununla ilgili önerilerde bulunması kapsayıcılık açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Çünkü çok kültürlü eğitim kapsayıcı eğitimde kullanılan yaklaşımlardan birisidir. Sarı ve Turhan Türkkân'a (2019: 128) göre çok kültürlü yaklaşımı, insanların tüm farklılıklarının tanınması, kabul edilmesi, saygı görmesi ve eşit muamele görmesi şeklinde tanımlar. Başka bir ifadeyle çok kültürlü yaklaşım, bireylerin çeşitli özelliklerine saygı duyulması ve bu farklılıkların eşitlik ilkesi çerçevesinde ele alınması olarak açıklanabilir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında aşağıdaki hususları göz önünde bulundurması önerilmektedir: Öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı kültürlerden içerik ve örnekleri bütünleştirmek; öğrencilere bilgiyi yapılandırma fırsatları sunarak ezberci yaklaşımlardan kaçınmak; önyargıları azaltmaya yönelik planlama ve uygulamalarla sınıf içi etkinlikleri ve materyalleri geliştirmek; öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak ve okul/sınıf kültürünü çeşitli öğrencileri destekleyen ve dâhil eden bir yapıya dönüştürmek (Banks & Banks, 2010, aktaran Sarı & Turhan Türkkân, 2019: 129). Bu bağlamda, çok kültürlü yaklaşım, kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmak için

kullanılabilecek bir fırsat sunmakta ve bu nedenle öğretmenlerin bu konuyu gündeme getirmeleri son derece önemlidir.

Bu çalışmanın kapsayıcı öneriler temasının altında öğretmenler işbirliğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar okul-öğretmen-veli işbirliğinin ve diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliğinin faydalı olacağını düşünmektedirler. Süer (2022) kapsayıcı öğretmen özelliklerinden birisinin işbirliğine açık olmak olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğretmenler diğer öğretmenler ve ailelerle sınıflarındaki farklılıkları bulunan öğrencilerin sorunlarını çözmek ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmak için işbirliği önemlidir. Chao, Lai, Ji, Lo ve Sin (2018) işbirliği yeterliğinin kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin en önemli yeterlikler arasında olduğunu bildirmektedir. Kotte (2021) ve Paju ve diğerleri (2022) de öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği halinde olmaları kapsayıcı eğitimi desteklemek bakımından faydalı olduğunu belirtmektedir. Sharma, Armstrong, Merumeru, Simi ve Yared (2019) paydaşlarla sınırlı iletişim ve işbirliğinin kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmanı engellediğini bildirmektedirler. Öğretmenler arası etkin işbirliği için öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve işbirliğine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Alghazo & Alkhazalah, 2021). Kapsayıcı eğitimde işbirliği sadece öğretmenler arasında değil öğretmen-aile-okul-toplum şeklinde de anlaşılmamıştır. Bu bağlamda Chatenoud ve Odier-Guedj (2022) ailelerin işbirliği etkinliklerine daha fazla dâhil edilmesi ve işbirliği ilkelerinin dengeye kavuşturulması gerektiği belirtmekte ve ailelerin etkinliklerde daha fazla rol almasını önermektedirler. Böylece okul, aile ve toplum işbirliğine katılım daha nitelikli olabilecektir. Etkili aile işbirliği için okul yöneticilerinin aileleri desteklemesi ve güvenmesi gerekmektedir (Mahrianti, Hadi, & Saleh, 2022). Singh ve Pallai (2023) da etkili kapsayıcı eğitim için öğretmen-aile-öğrenci işbirliğinin önemli olduğunu bildirmektedir. Rasmitadila, Humairaa ve Rachmadtullah'ın (2021) çalışmasındaki öğretmenler üniversitelerden kapsayıcı eğitimle ilgili rehberlik beklemekte, özel gereksinimli öğrencileri daha iyi tanımaya yönelik kurs veya derslerin sunulması ve kapsayıcı eğitimle ilgili ders ve bölümlerin açılması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi kaynağı ve rehberlik hizmetlerinin üniversiteler tarafından desteklenebileceği önerilmiştir.

Bu çalışmanın bulgularından birisi de öğretmenlerin öğretmen yetiştirmeye yönelik önerilerde bulunmasıdır. Öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin eğitimle ilgili alan, mesleki ve genel kültürle ilgili bilgi öğrendikleri ve beceriler kazandıklarıyla ilgilidir. Katılımcılar,

kapsayıcı eğitim için öğretmen yetiştirmenin öneminin farkında olarak kapsayıcı eğitime yönelik derslerin alınması ve farklılıkları olan öğrencilere yönelik derslerin lisans eğitiminde verilmesini önermektedirler. Öğretmenlerin bu önerilerinin sebepleri arasında lisans öğrenimleri sürecinde kapsayıcılıkla ilgili yeterli dersler almamış/alamamış olmaları etkili olabilir. 2018 sınıf öğretmenliği lisans kataloğundaki değişimle birlikte aslında seçmeli de olsa kapsayıcı eğitim, risk altındaki çocuklar, öğrenme güçlüğü, ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları, hastanede yatan çocukların eğitimi, bağımlılık ve bağımlılıkla mücadele ve eğitimi ve kapsayıcı dil öğretimi gibi dersler öğretmen adaylarına verilmeye başlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018b). Bunun yanında özel eğitim ve kaynaştırma dersi zorunlu ders olarak verilmektedir. Bu dersler kapsayıcı eğitim ve özel öğrencileri tanımaya yönelik doğrudan ve dolaylı dersler olarak öğretmen adaylarının daha kapsayıcı öğretmen olarak yetişmelerine yönelik dersler olarak tanımlanabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının dezavantajlı ve farklılıkları olan öğrencilere yönelik olarak topluma hizmet uygulamaları dersinin de kullanıldığı çeşitli araştırmalarda (Tangen, Mercer, Spooner-Lane, & Hepple, 2011; Yaşar & Amaç, 2018; Yıldırım & Amaç, 2018) ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kapsayıcı öneriler temasındaki önerileri eğitim sisteminin çeşitli düzeylerindeki paydaşların kapsayıcı eğitimi daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olabilecek önerileri ortaya koymaktadır. Bu öneriler, kapsayıcı eğitim yaklaşımını desteklemek ve öğrencilerin en iyi öğrenme deneyimini yaşamalarını sağlamak amacıyla değerlendirilmelidir.

Bu bölümde bu çalışma için toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmıştır. Birinci tema olan kapsayıcı eğitim teması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini ve bu alandaki zorlukları ele almaktadır. Bulgular, eğitim politikalarının ve programlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi etkili bir şekilde uygulamalarını desteklemek için gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına daha fazla erişim sağlanmalı ve kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için daha iyi düzenlenmelidir. İkinci tema olan kapsayıcı uygulamalar teması, okulların sosyo-ekonomik, kültürel, fiziksel ve yönetsel faktörler tarafından etkilendiğini ve bu faktörlerin öğrenci çeşitliliğini ve kapsayıcılığı şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, fiziksel koşullar, yönetsel yapı, materyal eksikliği ve zaman kısıtlamaları gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere destek sağlama, iletişim kurma ve

ailelerle işbirliği yapma konularında zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olunması ve kaynaklara daha kolay erişimin sağlanması, kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi için önemlidir. Kapsayıcı işbirlik teması, rehberlik servisi, diğer öğretmenler, okul idaresi ve velilerle işbirliğinin önemini vurguluyor ancak eksik veya yetersiz işbirlikleri, kapsayıcı eğitimdeki güçlükleri artırabilir. Bu bağlamda, kapsayıcı işbirlik konusunda daha fazla araştırma ve rehberlik gerekmektedir. Mesleki yeterlik teması ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişimlerindeki farklılıkların nedenleri çeşitli olabilmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Son tema olan öğretmenlerin kapsayıcı öneriler temasındaki öneriler, eğitim sistemi içindeki tüm paydaşların kapsayıcı eğitimi daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olacak önerileri içermektedir. Bu önerilerin amacı, kapsayıcı eğitim yaklaşımını desteklemek ve öğrencilerin en iyi öğrenme deneyimini yaşamalarını sağlamaktır. Bu nedenle bu önerilere dikkatle değeri verilmesi ve uygulanması faydalı olabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1.26. SONUÇLAR

Bu tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tekli durum deseni olarak gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, görüşme, gözlem ve doküman yardımıyla toplanmış ve tematik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda beş tema belirlenmiştir: a) Kapsayıcı eğitim, b) Kapsayıcı uygulamalar, c) Kapsayıcı işbirlik, d) Kapsayıcı yeterlik ve e) Kapsayıcı öneriler. Bulgular temelinde araştırma sonuçları şu şekildedir:

Bu araştırmanın sonuçları, kapsayıcı eğitim konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. İlk olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi olumlu ve yararlı bir şekilde değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenler, kapsayıcı eğitimin öğretmen ve öğrenci bakımından çeşitli avantajlar barındırdığını ve toplumsal bütünleşmenin bir aracı olabileceği konusunu vurguladıkları belirlenmiştir.

Bir diğer dikkat çeken sonuç, kapsayıcı eğitime yönelik eleştirel yaklaşımları benimseyen bir öğretmen grubunun bulunmasıdır. Bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik kurs almalarına rağmen olumsuz veya eleştirel görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alınan eğitimin niteliğinin sorgulanması ve bu konuyla ilgili araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir başka önemli sonucu, bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yeterince kavramamış olmalarıdır. Bu öğretmenler, kapsayıcı eğitimi bilgi eksikliği nedeniyle yanlış kavramsallaştırmalara yol açabilir. Bu nedenle öğretmenler, kapsayıcı eğitim konusunda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre ilkökul programının kapsayıcı eğitime uygun olmadığına dair görüşler de vardır. Öğretmenler, programın yoğunluğu ve esnekliğinin sınırlı olması nedeniyle endişeler taşımaktadır. Zaman sıkıntısının da programın

tamamlanmasını zorlaştırdığına dair görüşler mevcuttur. Bu nedenle ilkokul programının kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen görüşleri çerçevesinde güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin zorluklara rağmen kapsayıcı sınıflarda çalışmayı tercih etmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı sınıfların mesleki gelişimlerine katkı sağladığına inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bazı öğretmenler kapsayıcı sınıflarda çalışmak istememekte ve bunun nedenleri arasında; mesleki doyumsuzluk, çalışma koşulları, programın yoğunluğu, iletişim sorunları ve materyal eksiklikleri gibi faktörler yer aldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle politika yapıcıların öğretmenlerin bu sorunlarına odaklanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ikinci teması kapsayıcı uygulamalar temasıdır. Bu tema kapsayıcı eğitimin uygulama süreçleriyle ilgilidir. Buna göre bu temayla ilgili sonuçlar şunlardır:

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, kapsayıcı eğitim ortamlarının genel olarak kapsayıcı eğitime uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanması için uygun bir zeminin mevcut olduğunu göstermektedir. Ancak, bu genel bulgu, bazı önemli faktörlerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, sınıflarda fazla öğrencinin bulunması veya konteyner sınıfların kullanılması gibi faktörler, öğretmenlerin sıra düzeni uygulamalarına neden olmuştur. Ayrıca bazı okullarda ısıtma, soğutma, hijyen sorunlarının bulunması ve erişilebilirlik imkânlarının eksikliği ile bu okulların kapsayıcı eğitime uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar kapsayıcı eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve gereksinimlerine uygun ders planları hazırlanması önemli bir konudur ancak elde edilen dokümanlar ve gözlemlerin analizi sonucunda, öğretmenlerin hazır plan kullandıkları ve bu nedenle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun uyarlamaların genellikle eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını teorik düzeyde anladıklarını ancak bunu pratikte yeterince uygulamadıklarını ortaya koymaktadır.

Bazı öğretmenlerin seviye grupları oluşturduğu veya oluşturmaya eğilim gösterdiği ve bu uygulamanın kapsayıcı eğitim anlayışına aykırı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kapsayıcı eğitim yaklaşımının tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma amacına uygun bir durum değildir. Öte yandan bazı öğretmenlerin programın içeriğinde değişiklikler yaparak uyarlamalar yaptıkları ve öğretim uygulamalarında farklılaştırılmış öğretimi kullandıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenler arasında kapsayıcı eğitim anlayışının farklı yorumlandığını göstermektedir.

Sınıf panolarının öğrenci farklılıklarını yansıttığı ve farklı gruplardan öğrencilerin ürünlerini içerdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim teması çerçevesinde ailelerle iletişim kurmak için Whatsapp ve Google tercüme gibi uygulamaları kullandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını desteklemek ve ailelerle işbirliği yapmak için teknolojiyi etkili bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı öğretim uygulamalarında öğretmenlerin en çok drama, soru-cevap, canlandırma, düz anlatım ve grup çalışması gibi teknikleri kullandıkları ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunmaya çalıştıkları sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için ders kitaplarına ek olarak şarkı, oyun, çizgi film ve animasyon gibi farklı materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu materyallerin özellikle Türkçeyi ikinci dil olarak kullanan öğrencileri desteklemek amacıyla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaratıcı ve çeşitlendirici öğrenme materyalleri kullanarak öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Ayrıca bazı öğretmenlerin kapsayıcı değerlendirme için farklı yöntemler kullandıkları için kapsayıcı değerlendirme konusunda farkındalıkları bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bir kısım öğretmenin kapsayıcı değerlendirmeyi yeterince anlayamadığı ve geleneksel yöntemleri tercih ettiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı değerlendirmeyi daha etkili bir şekilde uygulamak için eğitim ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukların bazılarının mesleki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı, bazılarının öğrenci ve velilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve iletişim becerilerine odaklanılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun kapsayıcı eğitimde paydaşlarla işbirliği halinde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu işbirliklerinin daha nitelikli hale getirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve zümre

öğretmenleriyle öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları ve çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını gidermek amacıyla işbirliği halinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin velilerle işbirliği yapma çabalarının bulunduğunu göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun velilerle işbirliğini olumlu bir şekilde değerlendirdiğini göstermektedir. Ancak özellikle Suriyeli velilerin olumsuz tutumları nedeniyle işbirliğinin istenen düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Bu durum, kültürel farklılıkların ve iletişim zorluklarının işbirliği süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca velilerle işbirliğinin genellikle ödev kontrolü veya öğrenci sorunları temelinde yapıldığı ve işbirliğinin niteliği konusunda bazı sorunlar olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, velilerle daha derinlemesine ve anlamlı işbirliği sağlanması için çaba harcanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında MEB ile öğretmenler arasındaki işbirliği, genellikle düşük seviyededir ve ancak gerekli durumlarda gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan işbirliğinin ise bazı öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ancak, kapsayıcı işbirliği çerçevesinde özel ve resmi kurum ve kuruluşlarla ve üniversitelerle işbirliğinin olmadığı veya çok sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, okul dışı paydaşlarla daha sıkı bir işbirliği sağlanması ve var olan işbirliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Kapsayıcı yeterlik temasında elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilebilecek özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim gibi konularda hizmet öncesi eğitim aldıklarını göstermektedir. Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini anlama ve bu ilkelere uygun öğretim stratejilerini uygulama konusunda daha donanımlı olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin çeşitli hizmet içi mesleki eğitim faaliyetleri bağlamında çeşitli konularda kurslara, seminerlere ve benzeri faaliyetlere aktif olarak katılmalarının öğretmenlerin mesleki becerilerini ve bilgilerini güncel tutmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve uygulama düzeylerini artırma amacıyla kişisel çaba içinde olan öğretmenlerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen, bazı öğretmenlerin resmi kurslar dışında kendilerini geliştirecek mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamaları veya katılmaktan imtina etmeleri nedeniyle öğretmenler arasında mesleki gelişim fırsatlarına erişimde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son tema olan kapsayıcı öneriler temasında öğretmenler kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya yönelik öneriler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul ve sınıfa yönelik

önerileri okulun ve sınıfın fiziki şartlarının iyileştirmesine yönelik genel ve öğretim materyallerine yönelik önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Bu önerilerin öğretmenlerin çalıştıkları okulların ve sınıfların ortamından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Kapsayıcı öneriler teması öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çeşitli alanlarda yapabilecekleri yansıtmakta ve öğretmenlerin paydaşlardan beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul ve sınıfa yönelik önerileri incelendiğinde, bu önerilerin genellikle okulun ve sınıfın fiziki şartlarının iyileştirilmesine yönelik genel öneriler ve öğretim materyallerine yönelik öneriler şeklinde sınıflandırılabilceği görülmektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulların ve sınıfların özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili beklentileri, okul ve sınıf düzenlemelerinin daha elverişli hâle getirilmesi ve öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların öğretmenlere yönelik önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kapsayıcılık bağlamında mantıklı ve gerekli öneriler sundukları gözlenmektedir. Bu öneriler, kapsayıcılığın sadece okul ve sınıf koşullarıyla değil aynı zamanda toplumsal bir mesele olduğu bilinciyle öğretmenlerin ve mesleğin algısının değiştirilmesi ve statüsünün geliştirilmesine yönelik olumlu adımlar içerdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik önerileri, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklılıkları olan öğrencilere yönelik olumsuz tutumları, ayrıştırıcı ve ötekileştirici davranışları önlemek ve dönüştürmek amacıyla sundukları öneriler, kapsayıcı eğitim açısından olumlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu durumun da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde farklılıkları olan öğrencilerin durumları, eğitimlerinin geliştirilmesi ve olumsuz tutumların engellenmesi ve değiştirilmesiyle ilgili kapsayıcı eğitimin temel değerleriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve gerekli okullara maddi destek sağlanması temelinde şekillenmektedir. Bu öneriler, kapsayıcı eğitimin nitelikli hâle getirilmesine katkı sağlayabilecek önemli adımları içerdiği için öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hâle getirilmesi için gerekli şartların farkında oldukları çıkarımında bulunmayı kolaylaştırmaktadır.

Öğretmenlerin velilere yönelik önerileri, nitelikli işbirliğine ve özellikle Suriye kökenli velilerin dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Veli işbirliğinin okul-aile ilişkilerini sadece davranış sorunları değil, aynı zamanda kutlama gibi diğer etkinlikleri de içerecek şekilde genişletilmesi, kapsayıcı eğitim açısından olumlu bir yaklaşımı yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programına yönelik önerileri, öğretmenlerin ilkökul programının yoğunluğu ve sınırlı esnekliği nedeniyle kapsayıcı eğitimi istenilen düzeyde gerçekleştireme endişelerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime uygun eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliğinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, paydaşlar arası işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu da, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde işbirliğinin önemini farkında olduklarını sonucuna ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü okul-öğretmen-aile-öğrenci-diğer paydaşlar arası işbirliği öğretmen ve öğrencilerin desteklenmesi ve böylece kapsayıcı eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir bileşendir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini artırmak için öğretmenlerin görüşlerinin olumlu yönde desteklenmesi ve olumsuz görüşlerin aşılması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına daha fazla dikkat gösterilmesi ve ilkökul programlarının kapsayıcı eğitim gereksinimlerine uygun şekilde güncellenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim ortamları, genel olarak uygun olsa da, sınıf büyüklüğü, öğrenci sayısı ve fiziksel koşullar gibi faktörler öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları yansıttığından dolayı bu zorlukların aşılabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanılması ve iletişim becerilerinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin farklı düzeylerde işbirliği yaptığı ve bu işbirliklerinin öğrenci deneyimlerini zenginleştirdiği görülmüş, ancak velilerle işbirliği konusunda eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, veli-öğretmen işbirliği stratejilerinin geliştirilmesi önemlidir. Kapsayıcı eğitimde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yararları vurgulanmış, ancak tüm öğretmenlere eşit erişim ve ilgi göstermeyen öğretmenlere yönelik daha fazla destek sağlanması gerektiği öne çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolü ve katkıları önemlidir ve bu çalışmanın önerileri, kapsayıcı eğitimi daha etkili hâle getirmek için dikkate alınmalıdır. Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin bir dizi avantajını ortaya

koymaktadır, özellikle öğretmenlerin mesleki tatminini artırma ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunma isteği ile yakından ilişkilendirilmektedir.

1.27. ÖNERİLER

Bu alt başlıkta mevcut çalışmanın sonuçları temelinde öğretmenlere, öğretmen yetiştirmeye, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

1.27.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin endişelerini gidermeye yönelik destek programları düzenlenebilir.
2. Kapsayıcı eğitimdeki paydaşlarla işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmeye ve yapılan işbirliklerinin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla mesleki gelişim fırsatları çeşitlendirebilir. Özellikle kültürlere duyarlı anlayış temelinde işbirliği ve iletişimle ilgili bilgi ve becerilerin geliştirilmesine odaklanmak faydalı olabilir.
3. Kapsayıcı değerlendirmeyi anlamlandırma konusunda eksiklikleri bulunan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim fırsatları sunulabilir.
4. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde planlama yaparken öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve güçlü yönlerini göz önünde bulundurması faydalı olabilir.
5. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde etkili öğretim için esnek öğretim yöntemleri kullanarak öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir sınıf ortamı oluşturması her öğrencinin potansiyeline ulaşması açısından faydalı olabilir.
6. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğretimi değerlendirirken, öğrenci çeşitliliğini dikkate alarak farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaları faydalı olabilir.

1.27.2. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

1. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan kapsayıcı eğitime yönelik seçmeli derslerin (kapsayıcı eğitim, risk altındaki çocuklar vb.) zorunlu hâle getirilmesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında daha nitelikli yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.
2. Öğretmen yetiştirme programlarındaki kapsayıcı eğitimle ilgili derslerin uygulamalı ve farklılıkları olan öğrencilerin özelliklerini tanımaya yönelik

şekilde işlenmesi öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesine yardım edebilir.

3. Öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı dersler için uygulama okulları ve uygulama öğretmenleri belirlenirken üniversite-MEB-okul işbirliğiyle dezavantajlı okulların ve deneyimli öğretmenlerin tercih edilmesi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimde iyi uygulamaları gözlemlemesi için fırsat sağlayabilir.
4. Öğretmen yetiştirme programlarındaki topluma hizmet uygulamaları veya sosyal sorumluluk projeleri gibi uygulamalı dersler öğretmen adaylarının özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencileri tanımaya, onlarla birlikte ve onlar için proje yapmalarına yönelik yapılandırılabilir.
5. YÖK tarafından 2018 yılında uygulamaya geçirilen yeni kataloğundaki alan, meslek bilgisi ve seçmeli ders içeriklerinin gözden geçirilmesi ve kapsayıcı eğitim bağlamında düzenlemelerin yapılması faydalı olabilir.

1.27.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Kapsayıcı eğitim politikalarının mevzuat ve vizyon belgelerinde daha belirgin hâle getirilmesi uygulayıcıların desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi için faydalı olabilir.
2. Her ne kadar son 20 yılda sınıf mevcutlarının azaltılması, sınıflara materyal desteğinin sağlanması ve okul binalarının yenilenmesi konularında önemli adımlar atılmış olsa da özellikle sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik olarak mültecilerin yoğun olarak yaşadığı şehirlerde ve diğer büyük şehirlerde yeni okulların inşa edilmesi faydalı olabilir.
3. Işıklandırma, soğutma, hijyen ve erişilebilirlikle ilgili eksikliklerin giderilebilmesi amacıyla okul ve sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi hem eğitime erişimi hem de katılımı artırmaya katkı sağlayabilir.
4. 2018-2019 yıllarında güncellenen öğretim programlarının kapsayıcılığa yönelik izler ve özellikler barındırması olumlu olmakla birlikte güncellemelerin kapsayıcı eğitim bağlamında gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.
5. Eğitim programının çerçeve program özelliğinin vurgulanıp esnekliğinin artırılması öğretmenlerin uyarlamalar yapmalarına fırsat sunabilir.

6. MEB, kapsayıcı eğitim konusunda UNICEF ortaklığıyla çeşitli kurs ve seminerler sunmaktadır. Ancak bu gelişim fırsatlarının yüz yüze ve uygulamalı olması daha faydalı olabilir.
7. Mesleki gelişim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında ihtiyaç analizi yapıldıktan sonra geliştirilmesi faydalı olabilir.
8. Kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik kişisel çaba içinde olan öğretmenlere yönelik ödüllendirmeler yapılabilir.
9. Avrupa Birliği ve MEB ortaklığıyla hayata geçirilen; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal ve akademik uyumu, velilerin mesleki ve Türkçe dil becerilerini geliştirme ve sosyal uyumla ilgili etkinlikleri de içeren PİKTES projesinin devam ettirilmesi faydalı olabilir.
10. Kapsayıcı eğitimde öğretmenler arası kapsayıcı eğitimle ilgili deneyim paylaşımlarının sağlanması için EBA'nın kullanılması faydalı olacaktır. Bunun yanında dezavantajlı ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitime katılımını artırmada faydası alanyazın ve bu çalışmanın bulgularıyla onaylanan yardımcı teknolojilerin (tablet, akıllı tahta vb.) FATİH projesi gibi örnek projelerin sürdürülmesi ve genişletilmesi faydalı olabilir.
11. Türkiye’de bazı şehirlerdeki sınıf mevcutlarının fazla olması genellikle tartışılan bir konudur ve özellikle Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa ve Hatay gibi mülteci yoğun şehirlerde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin de eğitime dâhil olmasıyla sınıf mevcutları daha da kalabalık hâle gelmiştir. Bu durum da öğretmenlerin iş yüklerini, mesleğe olan inanç ve bağlılıklarını azaltmaya yol açma tehlikesini barındırmaktadır. Bu nedenle bazı ülkelerde olduğu gibi öğretmen yardımcısı müessesinin kurulması ve atanamayan öğretmenlerin bu şekilde istihdam edilmesi kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hâle getirilmesini sağlayabilir.

1.27.4. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim aldığı sınıf ortamları kültür analizi yoluyla incelenebilir.
2. Kapsayıcı eğitimin en önemli paydaşı olan öğrencilerin farklılıkları olan akranlarıyla birlikte aynı sınıflarda eğitim almaya yönelik görüşleri araştırılabilir.
3. Kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz veya eleştirel görüşlere sahip öğretmenlerin bu görüşlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğine ve etkililiğine yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.
5. İlkokulda yer alan derslerin ders kitapları kapsayıcılık açısından incelenebilir.
6. Kapsayıcı eğitime paydaşların bakışını ve tutumlarını belirlemek amacıyla bölgesel çalışmalar yapılabilir.
7. Kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan sınıfların durumlarını karşılaştırmaya yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495-509. doi:10.1080/13603116.2019.1698065
- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Abed, M. G. & Shackelford, T. K. (2023). Parent involvement with their children's schools: perceptions of Saudi parents of elementary school students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 38(2), 144-154. doi:10.1111/ldrp.12304
- Acar, E. & Hiğde, A. (2018). Matematik öğrenme güçlüğüne sahip ilkököl öğrencisinin sınıf ortamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 102-119.
- Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199.
- Ackah-Jnr, F. R. (2020). The teacher should be learning: In-service professional development and learning of teachers implementing inclusive education in early childhood education settings. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 93-121.
- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- Adewumi, T. M. & Mosito, C. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort district primary schools, South Africa. *Cogent Education*, 6(1), 1703446. doi:10.1080/2331186X.2019.1703446
- Agaç, G. & Öztürk, A. (2022). Kapsayıcı matematik eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin uygulamaları, yeterlilikleri ve karşılaştıkları problemler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 110-132. doi:10.14582/DUZGEF.2022.195

- Ağalday, B. (2022). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 23-50). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ahiatrogah, M. D. (2020). *Effects of water, sanitation and hygiene facilities on academic performance of basic school pupils in the Ketu North municipality*. Unpublished doctoral dissertation, Presbyterian University College, Ghana.
- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems: Discussion paper*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf> adresinden 22.03.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. doi:10.1007/s10833-017-9312-1
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi:10.1501/Ozlegt_00000000230
- Akbaba, A. & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-356.
- Akbulut, F. & Akşin Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Akgündüz, M. M. (2019). Kapsayıcı eğitimin hukuki temelleri. P. O. Taneri (Eds.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 45-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. doi:10.33200/ijcer.638362
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50.

- Aktaş Salman, U. (2019). *Eğitimde bir yılda neler değişti?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitimde-bir-yilda-neler-degisti/> adresinden 15.09.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aktepe, V., Temur, M., & Yazıcıoğlu, T. (2021). The determination of priority skills in inclusive classrooms based on the views of primary teachers. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 462-477. doi:10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.29
- Akyol, H., Temur, M., & Erol, M. (2021). Experiences of primary school with students with reading and writing difficulties. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 279-298. doi:10.29329/ijpe.2021.375.18
- Alan, Y. (2021). The problems encountered when teaching Turkish to Syrian people based on the related studies. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 119-146. doi:10.9779/pauefd.748162
- Al Horr, Y., Arif, M., Katafygiotou, M., Mazroei, A., Kaushik, A., & Elsarrag, E. (2016). Impact of indoor environmental quality on occupant well-being and comfort: A review of the literature. *International Journal of Sustainable Built Environment*, 5, 1-11. doi:10.1016/j.ijsbe.2016.03.006
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248. doi:10.3389/fpsyg.2022.873248
- Al Şensoy, S. & Sağgöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.
- Alghazo, E. & Alkhazaleh, M. (2021). Collaboration between special education teachers and regular education teachers: Implications for professional development. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 13(1), 35-41. doi:10.9756/INT-JECSE/V13L1.211005

- Al-Hassan, O. M., Al-Hassan, M. M., Almakani, H., Al-Rousan, A., & Al-Barakat, A. A. (in press). Inclusion of children with disabilities in primary schools and kindergartens in Jordan. *Education 3-13*. doi:10.1080/03004279.2022.2133547
- Alhossyan, F. (2023) Collaboration between special and general education teachers: A systematic review. *Information Sciences Letters*, 12(4), 1021-1029.
- AlMedlij M. (2021). *Attitudes towards collaboration to create inclusive education in Saudi elementary schools: General education teachers' perceptions*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, Graduate School of Education, Arizona.
- Altay, N. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 336-352. doi:10.18026/cbayarsos.713052
- Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 25-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Alzyoudi, M., Al Nuaimi, S., & Almazroui, K. (2021). Inclusive education practices for children with disabilities in the United Arab Emirates. *Africa Education Review*, 18(1-2), 1-15. doi:10.1080/18146627.2022.2105727
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistemik bir inceleme. *Electronic Journal of Education Sciences* 10(19), 74-97.
- Amaç, Z. (2022). Kapsayıcı okul ve sınıf: Kapsayıcı okulların ve sınıfların ilkeleri, özellikleri, etkinlikleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 153-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Amorim Neto, R. do C. (2015). Teachers feel lonely too: A study of teachers' personal and professional characteristics associated with loneliness. *Porto Alegre*, 46(3), 321-330. doi:10.15448/1980-8623.2015.3.18265

- Anagnostopoulou, P., Lorentzou, G., & Drigas, A. (2021). ICTs in inclusive education for learning disabilities. *Research, Society and Development*, 10(9), e43410918230. doi:10.33448/rsd-v10i9.18230
- Anstead, M. E. J. (2016). *Teachers' perceptions of barriers to universal design for learning*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Ardıç, T. (2019). *Lise 9. Sınıflarda iletişimsel dil öğretiminin sınıf içi uygulamalarda kullanımı üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Diyarbakır.
- Arık, B. M. & Akay, S. (2023). Kız çocukların eğitim hakkı. *Eğitim Reformu Girişimi Eylül 2023 Raporu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/09/KizCocuklariEgitimHakki.pdf> adresinden 22.10.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Artiles, A. J., Dorn, S., & Bal, A. (2016). Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with “other” differences: 1916 to 2016. *Review of Research in Education*, 40(1), 777–820.
- Aslan, A. & Sucuoğlu, B. (2022). Evidence-based and proactive classroom management of inclusive classrooms teachers. *European Journal of Special Education Research*, 8(3), 14-41. doi:10.46827/ejse.v8i3.4319
- Atıcı, M. (2014). Examination of school counselors' activities: From the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2107-2120. doi:10.12738/estp.2014.6.2554
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 162-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, S., Bahşi, N., & Demir, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95), 686-693. doi:10.26449/sssj.3876

- Avissar, G. (2018). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 149-156.
- Avnet, M., Makara, D., Larwin, K. H., & Erickson, M. (2019). The impact of parental involvement and education on academic achievement in elementary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 476-483. doi:10.11591/ijere.v8i3.20249
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf adresinden 19.01.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ayanoğlu, Ç. & Akbaşlı, S. (2023). Türk eğitim sisteminin sorunları: Bir meta-sentez çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-425. doi:10.29299/kefad.938154
- Azad, G., Sridhar, A., Taormina, I., & Roter, D. L. (2023). Parent-teacher communication for children on the autism spectrum: An examination of communication skill use and problematic communication. *Psychology in the Schools*, 60(3), 691-706. doi:10.1002/pits.22787
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Bačáková, M. & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216. doi:10.1080/08856257.2013.778108
- Bacakova, M. (2023). Inclusive educational transitions for refugees with disabilities: Intersectionality and the right to inclusive education. In S. Subasi Singh, O. Jovanovic, & M. Proyer (Eds.) *Perspectives on transitions in refugee education ruptures, passages, and re-orientations* (pp. 33-46). Toronto, Canada: Verlag Barbara Budrich.
- Bajrami, V. (2017). Teacher competence for inclusive education in multicultural environments. *Knowledge: International Journal*, 17(1), 137-146.

- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184.
- Ballard, S. L. & Dymond, S. K. (2017). Addressing the general education curriculum in general education settings with students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(3), 155–170. doi:10.1177/1540796917698832
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3, 1178441. doi:10.1080/2331186X.2016.1178441
- Barnová, S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osad'án, R. (2022). Teachers' professional attitudes towards inclusive education. *Emerging Science Journal*, 6(Special Issue), 13-24.
- Barrett, D. (2014). Resourcing inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education* (Vol. 3), (pp. 75-91). Emerald Group Publishing. doi:10.1108/S1479-363620140000003020
- Baş, M. (2022). Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar & uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim. M. Baş (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başbuğ, A. (2007). Sosyal adalet ve temel özellikleri. *Demokrasi Platformu*, 3(9), 153-171.
- Batdı, V. & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 115-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayar, M. & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 73-88. doi:10.7827/TurkishStudies.11872
- Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.

- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams & L. A. Bell (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed.) (ss.25-54). New York, NY: Routledge.
- Bemiller, M. (2019). Inclusion for all? An exploration of teacher's reflections on inclusion in two elementary schools. *Journal of Applied Social Science*, 13(1), 74–88. doi:10.1177/1936724419826254
- Benka-Coker, W., Young, B., Oliver, S., Schaeffer, J. W., Manning, D., Suter, J., Cross, J., & Magzamen, S. (2021). Sociodemographic variations in the association between indoor environmental quality in school buildings and student performance. *Building and Environment*, 206, 108390. doi:10.1016/j.buildenv.2021.108390
- Bennett, C. I. (2001). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Benson, C. (2021). *Administrative support for effective collaboration between special and general education teachers*. Unpublished master's thesis, Bethel University, Saint Paul.
- Berkant, H., G. & Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111-122. doi:10.1007/s11125-020-09461-6
- Betts, J. R. & Shkolnik, J. L. (2020). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19(1), 1-15. doi:10.1016/S0272-7757(98)00044-2
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamentals of qualitative research: A practical guide*. New York, NY: Routledge.
- Biberman-Shalev, L., Chamo, N., Naar, S., & Gilat, Y. (in press). 'It is an unfair game': The role of capital in framing the relationships between kindergarten teachers and parents. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2023.2243052
- Biklen, D. (2020). Presuming competence, belonging, and the promise of inclusion: The US experience. *Prospects*, 49, 233-247. doi:10.1007/s11125-020-09510-0

- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP]. (2020). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları 4: Nitelikli eğitim*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.htm> adresinden 01.11.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Birol, Z. N. & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Black, A., Lawson, H., & Norwich, B. (2018). Lesson planning for diversity. *Journal of Research in Special Educational Need*, 19(2), 115-125. doi:10.1111/1471-3802.12433
- Blanchett, W. J. (2009). A retrospective examination of urban education: From Brown to the resegregation of African Americans in special education-It is time to “Go for broke.” *Urban Education*, 44(4), 370-388. doi:10.1177/0042085909338688
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 185-197. doi:10.1080/1350293X.2014.883719
- Bourke, R. & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: Integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 384-397. doi:10.1080/0969594X.2014.888332
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Eds.). *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127-146). New York, NY: Brill. doi:10.1163/9789004431171_008
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı (Çev: S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Brown, M. (2022). *A phenomenological study of the shared lived experiences of students with disabilities in inclusion classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg.
- Browne, M. & Millar, M. (2016). A rights-based conceptual framework for the social inclusion of children and young persons with an intellectual disability. *Disability & Society*, 31(8), 1064-1080. doi:10.1080/09687599.2016.1232190
- Bukhary, M. (2021). Systematic review of the literature on parents' perceptions toward collaboration with professionals in early childhood special education. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities (IJRSSH)*, 8(3), 32-42.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4), 407-412. doi:10.15405/ejsbs.141
- Burak, D., Uzun, H., & Amaç, Z. (2019). Kilis'teki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim durumlarının incelenmesi. *V. International Congress on Social and Education Sciences (INCSES-2019)*, Konya.
- Burak, D. (2022). *Örnekleme yöntemleri*. H. Tabak, B. Aksu Dünya, & F. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 125-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Cankaya, Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Carrington, S., Lassig, C., Maia-Pike, L., Mann, G., Mavropoulou, S., & Saggars, B. (2022). Societal, systemic, school and family drivers for and barriers to inclusive education. *Australian Journal of Education*, 66(3), 251–264. doi:10.1177/00049441221125282
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).

<https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/> adresinden 12.09.2022 tarihinde edinilmiştir.

- Casserly, A. M., Tiernan, B., & Maguire, G. (2019). Primary teachers' perceptions of multi-grade classroom grouping practices to support inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 617-631. doi:10.1080/08856257.2019.1580835
- Cate, I. M. P., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Cemaloğlu, N. & Dolapcı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-54. doi:10.51725/etad.974730
- Cesur, B. & Yetkiner, A. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Başken University Journal of Education*, 7(2), 375-392.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, R. & Aral, N. (2016). The opinions of classroom teachers and normally developing children on inclusive practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 12-22. doi:10.15345/iojes.2016.02.002
- Chambers, D. (2020). Assistive technology supporting inclusive education: Existing and emerging trends. In D. Chambers (Ed.), *International perspectives on inclusive education* (Vo. 14) (pp. 1-16). Bingley, UK: Emerald Publishing. doi:10.1108/S1479-363620200000014001
- Chao, C. N. G., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K., & Sin, K. F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164e173. doi:10.1016/j.tate.2018.06.014
- Chatenoud, C. & Odier-Guedj, D. (2022). Fostering family-school-community partnership with parents of students with developmental disabilities: Participatory action research with the 3D sunshine model. *School Community Journal*, 32(1), 328-356.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?

- International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
doi:10.1080/13603116.2012.689864
- Chitiyo, M., Kumedzro, F. K., Hughes, E. M., & Ahmed, S. (2019). Teachers' professional development needs regarding inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2), 53-79.
- Cığerci, F. M. & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspective of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Cioè-Peña, M. (2017). The intersectional gap: How bilingual students in the United States are excluded from inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 906-919. doi:10.1080/13603116.2017.1296032
- Clark, M. A. & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140.
- Clark, C., Matthew, D., & Burns, V. (2018). Power, privilege and justice: Intersectionality as human rights? *The International Journal of Human Rights*, 22(1), 108-126. doi:10.1080/13642987.2017.1390333
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234. doi:10.1080/13603116.2014.916354
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., & Robinson, J. (2023). The relationship between special education placement and high school outcomes. *The Journal of Special Education*, 57(1), 13-23. doi:10.1177/00224669221097945
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A., & Bolte, H. R. (2020). The relationship of special education placement and student academic outcomes. *The Journal of Special Education*, 54(4), 217-227. doi:10.1177/0022466920925033
- Cologon, K. (2019). Towards inclusive education: A necessary process of transformation. A report for Children and Young People with Disability Australia. <https://www.cyda.org.au/resources/details/62/towards-inclusive-education-a-necessary-process-oftransformation>

- Conus, X. & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234-256. doi:10.1080/00131911.2017.1387098
- Corkum, P., Bryson, S. E., Smith, I. M., Giffen, C., Hume, K., & Power, A. (2014). Professional development needs for educators working with children with autism spectrum disorders in inclusive school environments. *Exceptionality Education International*, 24(2), 33-47.
- Cornell University. (2022). *Inclusive teaching strategies*. <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/assessment-evaluation/inclusion-accessibility-accommodation/building-inclusive-4> adresinden 11.09.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Cranmer, S. (2021). *Disabled children and digital technologies: Learning in the context of inclusive education*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crum, K. S., Sherman, W. H., & Myran, S. (2009). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 48-63. doi:10.1108/09578231011015412
- Cumming, H. (2021). *Teachers' perceptions of inclusive education in Nova Scotia, Canada*. Unpublished doctoral dissertation, University of Glasgow, Glasgow.
- Çakıroğlu, O. & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Çayak, S. & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 59-77.

- Çelik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*. doi:10.1080/14681366.2021.1947878
- Çetintürk, N. & Yücel Toy, B. (2021). İlk ve ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin okul temelli mesleki gelişime yönelik görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 161-181.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi. (1995, 27 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 22184). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> adresinden 12.08.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Çolak, A. (2019). Farklı öğretim kademelerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 208-232). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2020). Bilimsel araştırmalarda temel paradigmlar. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 29-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. & Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(37), 38-69. doi:10.14225/Joh1490
- Dağlı, A. & Gençdal, G. (2019). The relationship between physical conditions of school buildings and organizational commitment according to teachers' perceptions. *World Journal of Education*, 9(2), 166-180. doi:10.5430/wje.v9n2p166
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning & Development*, 4(4), 1-24. doi:10.5296/ijld.v4i4.6116
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi:10.1080/08856251003658694

- Decristan, J., Fauth, B., Kutner, M., Büttner, G., & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109-121. doi:10.1016/j.ijer.2017.09.004
- Dedeoğlu, H. & Yılmaz Atman, B. (2022). *Eğitimde kapsayıcılık* (Modül 5). Ankara. MEB. http://cdn.eba.gov.tr/oba/UZMAN_OGRETMENLIK_YETISTIRME_PROGRAMI_CALISMA_KITABI.pdf adresinden 24.06.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Değirmenci Kurt, A. & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944-959. doi:10.1080/13603116.2019.1592248
- Demir Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir Başaran, S. (2021a). Öğrenmede evrensel tasarıma giriş. S. D. Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve içinde* (ss. 41-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir Başaran, S. (2021b). Being the teacher of Syrian refugee students: Teachers' school experiences. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354. doi:10.15390/EB.2020.9182
- Demir, M. K. & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Demir, S. & Gürol, G. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206. doi:10.14527/pegegog.2015.010
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.

- Demirbilek, M. & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.578454
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 51-85). Ankara: Eğiten Kitap.
- DePaul University. (2022). *Inclusive teaching*. <https://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/inclusive-teaching/Pages/default.aspx> adresinden 09.07.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. doi:10.1080/01443410.2018.1472219
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.002
- Dewi, S. S., Dalimunthe, H. A., & Faadhil. (2019). The effectiveness of universal design for learning. *Journal of Social Science Studies*, 6(1), 112-123. doi:10.5296/jsss.v6i1.14042
- Diken, İ. H. (Ed.). (2010). *İlköğretimde kaynaştırma*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.

- Doğan, A. & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162. doi:10.33437/ksusbd.1096805
- Domagała-Zyśk, E. & Knopik, T. (2022). Attitudes toward inclusion among Polish primary school teachers: A strategic factor in implementing inclusive education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(1 (21), 211-233. doi:10.35765/mjse.2022.1121.11
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2022.2095043
- Durdukoca, Ş. F. (2021). Reviewing of teachers' professional competencies for inclusive education. *International Education Studies*, 14(10), 1-13. doi:10.5539/ies.v14n10p1
- Duyul, N. (2019). *A qualitative case study for inclusive education in a primary public school with diverse students*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Echardt, F., Marcus, O., & Simiao, Y. (2020). *Textbooks and inclusive education*. Background paper prepared for the 2020 global education monitoring report. France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373693> adresinden 22.03.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi.(ERG). (2017). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden 27.08.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. doi:10.1080/08856257.2017.1410327
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Ergün, M. & Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> adresinden 24.08.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ertan Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. doi:10.30900/kafkasegt.983200
- Ertekin, F. G., Mert, M., & Korlu, Ö. (2019). *Öğrenciler ve eğitime erişim: Eğitim izleme raporu 2019*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/E%C4%B0R19_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf adresinden 18.07.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Erzen, Z. & Epçaçan, C. (2018). Examination of teacher's respectability in society according to teacher's opinions. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Espinoza, K. M. (2022). *General education and special education teachers' self-efficacy for inclusive practices: A quantitative causal-comparative study*. Unpublished doctoral dissertation, Grand Canyon University, Phoenix.
- Esterhuizen, S., Uys, M., & Mohosho, N. (2023). Parent-practitioner collaboration to support sustainable development in early years education. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 12(1), 17-30.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2012). *Profile of Inclusive Teachers: Teacher Education for Inclusion*. Odense, Denmark: EASNIE.
- European Institute for Gender Equality. (2022). *Disadvantaged groups*. <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1083> adresinden 29.05.2022 tarihinde edinilmiştir.

- Farooq, M. S. & Asim, I. (2018). Nurturing inclusive education through cooperative learning as pedagogical approach at primary school level. *Pakistan Journal of Education*, 35(3), 163-188.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17, 19. doi:10.1186/s41039-022-00195-x
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). “All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers’ perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. doi:10.1080/07434610902886206
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. doi:10.1080/13603116.2019.1572232
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.) (pp. 43-54). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. doi:10.1080/08856257.2013.778111

- Gaitas, S. & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. doi:10.1080/13603116.2016.1223180
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269, doi:10.1080/13603110050059178
- Gathumbi, A., Ayot, H., Kimemia, J., & Ondigi, S. (2015). Teachers' and school administrators' preparedness in handling students with special needs in inclusive education in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 129-138.
- Gellerstedt, M., Babaheidari, S. M., & Svensson, L. (2018). A first step towards a model for teachers' adoption of ICT pedagogy in schools. *Heliyon*, 4(9), e00786. doi:10.1016/j.heliyon.2018.e00786
- Gerring, J. (2017). *Case study research: Principles and practices* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Girgin, D. & Şahin, Ç. (2020). Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin karşılaştırılması. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 399-420). Ankara: Pegem Akademi.
- Goering, S. (2015). Rethinking disability: The social model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*, 8, 134-138. doi:10.1007/s12178-015-9273-z
- Goldan, J., Hoffmann, L., & Schwab, S. (2021). A matter of resources? Students' academic self-concept, social inclusion and school well-being in inclusive education. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.). *International perspectives on inclusive education* (Vol. 15) (pp. 89-100). Bingley, UK: Emerald Publishing. doi:10.1108/S1479-363620210000015008
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-62.
- Göç İdaresi. (2022). *Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin illere göre dağılımı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 23.06.2022 tarihinde edinilmiştir.

- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 213(Kış), 177-196.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *International Journal of Leadership Training*, 1(1), 9-15.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. doi:10.1080/08856257.2014.933545
- Graham, L. J., Medhurst, M., Tancredi, H., Spandagou, I., & Walton, E. (2020). Fundamental concepts of inclusive education. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, Policy and Practice* (pp. 27-54). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Greenhalgh, K. (2016). *Eliminating unnecessary workload around planning and teaching resources*. Report of the independent teacher workload review group. London: Crown.
- https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/511257/Eliminating-unnecessary-workload-around-planning-and-teaching-resources.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Greenidge, N. A. (2022). *Teachers' perceptions of their roles and challenges with inclusion*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong school-community partnerships in inclusive schools are “Part of the fabric of the school.... We count on them.” *School Community Journal*, 25(2), 9-34.
- Gülay, A. & Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 229-263). Ankara: Eğiten Kitap.
- Güleç, B., Eşer, O., Zeydanlı, S., Başaran, F., Kaplan, M. M., & Güleç, E. (2023). Sınıf öğretmenliği mesleğinin önemi ve tarihçesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2417-2422. doi:10.29228/JOSHAS.68425

- Gültekin, M. & Burak, D. (2019). Türkiye’de uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan tezler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 438-462. doi:10.17943/etku.528340
- Gültekin, M. & Özenç İra, G. (2021). Classroom teachers’ views on the physical learning environments of primary schools in Turkey. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10(1), 180-192.
- Gültekin Talayhan, Ö. & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. doi:10.24315/tred.881080
- Günel, İ. & Akdağ, H. (2021). İlkokul hayat bilgisi öğretim programının sosyal bilgiler öğretim programına yansımalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 493-517. doi:110.38015/sbyy. 1025581
- Gündoğdu, K. & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Güner Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184).
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefî temelleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Gwatinyanya, C. & Mahere, S. M. (2020). Perceptions of primary school heads and teachers, of strategies to improve the implementation of inclusive education for children with learning disabilities. *Journal of Interdisciplinary Academic Research*, 3(2), 1-20 doi:10.32476/66ab02d2-1422-43ea-9e43-1f146e119086
- Gyamfi, B. A. & Yeboah, A. (2022). Readiness of Regular Education Teachers towards Inclusive Education in Ghana. *American Journal of Educational Research*, 10(6), 420-431. doi:10.12691/education-10-6-8
- Hammond, S. P., D’Arcy, J., & Polizzi, G. (in press). Connection brokers: How educators work within and between social networks to cultivate community digital resilience

to support children with disabilities using the Internet. *New Media & Society*. doi:10.1177/14614448231157330

Hankivsky, O. (Ed.), (2014). *Intersectionality 101*. Vancouver: Institute for Intersectionality Research and Policy, Simon Fraser University. <https://bccampus.ca/wp-content/uploads/2020/07/Hankivsky-Intersectionality101-2014.pdf> adresinden 12.05.2023 tarihinde edinilmiştir.

Hark Söylemez, N. & Oral, B. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarını kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri: Türkiye örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1745-1764. doi:10.17755/esosder.426803

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778

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. RTI Press. doi:10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707

Hazir, O., Harris, R., & Williams, T. I. (2023). The mentor-tutor partnership in Turkish special education initial teacher training: An exploration of collaboration and agency. *Cambridge Journal of Education*, 53(2), 135-154. doi:10.1080/0305764X.2022.2086216

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395. doi:10.1080/08856257.2017.1314113

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf adresinden 25.06.2022 tarihinde edinilmiştir.

Henderson, D. (2018). Staff collaboration for student success: Implementation challenges of professional learning communities and response to intervention. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(2), 39–44.

- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480-498.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. doi:10.1080/13603116.2020.1747555
- Herzig Johnson, S. (2021). *Interactional dynamics and their impact on collaboration: A micro-analysis of inclusion teachers' discursive interactions*. Unpublished doctoral dissertation, the University at Buffalo, The State University of New York, Graduate School of Education, New York.
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. doi:10.1016/j.lindif.2019.101776
- Holmqvist, M. & Lelling, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833, doi:10.1080/08856257.2020.1842974
- Hotaman, D. (2018). Okulların fiziksel donanım yeterliliğinin müzik, beden ve doğa zekâ alanları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 863-879. doi:10.17860/mersinefd.485953
- Hunt, P. F. (2020). *Inclusive education: Children with disabilities*. Background paper prepared for the 2020 global education monitoring report (Report no: ED/GEMR/MRT/2020/P1/7). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373662> adresinden 11.06.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Hymel, S. & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion, *Educational Psychologist*, 54(4), 331-339. doi:10.1080/00461520.2019.1652098
- Issom, F. L., Wulan, D. K., & Sy, V. R. (2021). Teachers' well-being in teaching inclusive elementary school. In M. Setiyo, Z. B. Pambuko, C. B. E. Praja..... R. A. Syaputra (Eds.), *Proceedings of the 2nd Borobudur International Symposium on Humanities*

- and Social Sciences* (pp. 70-75). Indonesia, EAI. doi:10.4108/eai.18-11-2020.2311692
- Iturbe-LaGrave, V. (2020). *University of Denver inclusive teaching practices website: Inclusive pedagogy module*. <http://inclusive-teaching.du.edu/inclusive-pedagogy> adresinden 15.11.2022 tarihinde edinilmiştir.
- İncirci, A., Sirem, Ö., & Sirem, H. (2020). 2015 ve 2017 İlkokul birinci sınıf öğretim programlarının karşılaştırılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 475-498.
- İra, N. & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.
- Ji, S. (2019). Barriers in the implementation of UDL (Universal design for learning) in Indian scenario. *The Communications*, 27(1), 92-97.
- Johnson, A. (2020). *An examination of the general education teacher responsibilities, collaboration practices, and professional development needs to educate students with disabilities in the general education classroom*. Unpublished doctoral dissertation, St. Cloud State University, Graduate School of Education, Minnesota.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, C. & Palikara, O. (2023). How do parents and school staff conceptualize parental engagement? A primary school case study. *Frontiers in Education*, 8, 990204. doi:10.3389/feduc.2023.990204
- Jothinathan, T. M., Lim, C. X., & Wong, T. P. (2021). Primary school teachers' implementation of inclusive education during emergency remote teaching in Malaysia: Findings from a small-scale study. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 36(2), 233–256. doi:10.21315/apjee2021.36.2.12
- Kabir, A. H. M., Thomson, T., Abukito, A., Franco, G. (2022). *Intersectionality resource guide and toolkit: An intersectional approach to leave no one behind*. New York, NY: UN Women www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit

- Kahriman Pamuk, D. & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Karadağ Yılmaz, R. & Yeganeh, E. (2021). Who and how do I include? A case study on teachers' inclusive education practices. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 406-429. doi:10.29329/ijpe.2021.332.25
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. bs). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760. doi:10.3390/ijerph182312760.
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 1-13. doi:10.3390/educsci11010016
- Kasapoğlu, H. (2020). Status of teaching profession from the perspective of the teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 119-136. doi:10.14689/ejer.2020.87.6
- Katıtaş, S. & Coşkun, S. (2020). What is meant by inclusive education? Perceptions of Turkish teachers towards inclusive education. *World Journal of Education*, 10(5), 18-28. doi:10.5430/wje.v10 n5p18
- Katıtaş, S. & Coşkun, S. (2021). Examining teachers' views on inclusion students through metaphors. *Cappadocia journal of history and social sciences*, 17(October), 221-237.
- Katz, J. (2015). Implementing the three-block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1-20), 37-41. doi:10.1080/13603116.2014.881569

- Katz, J., Sokal, L., & Wu, A. (2021). Academic achievement of diverse K-12 students in inclusive three-block model classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1391-1409. doi:10.1080/13603116.2019.1613450
- Kayahan Yüksel, D. & Polat, K. (2022). Evaluation of the National Education Council decisions in line with the components of inclusive education: from 1939 to 2021. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2400- 2422.
- Kayhan, S. (2022). Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 1-18. doi:10.29000/rumelide.1163989.
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. doi:10.19128/turje.496261
- Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. doi:10.26466/opus.612341
- Kazu, İ. Y. (2020). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47. doi:10.14582/DUZGEF.1912
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. doi:10.1007/s11125-020-09500-2
- Keles, K., ten Braak, D., & Munthe, E. (in press). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2022.2148277
- Kelty, N. E. & Wakabayashi, T. (2020). Family engagement in schools: Parent, educator, and community perspectives. *SAGE Open*, 10(4). doi:10.1177/2158244020973024
- Kesik, F. & Beycioglu, K. (in press). Turkish education policies and practices: inclusive or exclusionary? *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2022.2058625

- Keskin, M. (2021). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)'nin dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36.
- Khan, I. K. & Behlol, M. G. (2014). Inclusive education at primary level: Reality or phantasm. *Journal of Education and Educational Development*, 1(1), 1-19.
- Khazanchi, P. (2022). *A study of k-12 classroom teachers' concerns and perceived self efficacy in implementing inclusive teaching practices to instruct students with disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg.
- Kılınç, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. doi:10.1080/13603116.2018.1447612
- Kıncal, R. Y. & Şahin, Ç. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin toplumsal ve kültürel temelleri. M. Ergün, B. Oral, & T. Yazar (Eds.) *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 59-). Ankara: Pegem Akademi.
- Kır, S. & Özdemir, M. (2022). Türkiye'de üstün/özel yetenekliler eğitiminde öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 397-420. doi:10.21666/muefd.1030652
- Kıran, A. B., Durmuş, E., & Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 8-13.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kırılmaz, M. C. & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. doi:10.5152/hayef.2020.19001

- Kızılay, G. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı'nın değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, S. & Rundgren, S. C. (2021). South Korean elementary school teachers' experiences of inclusive education concerning students with a multicultural background. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1327-1341. doi:10.1080/13603116.2019.1609606
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research review*, 30, 100327. doi:10.1016/j.edurev.2020.100327
- King, F., Bhroin, O. N., & Prunty, A. (2018). Professional learning and the individual education plan process: implications for teacher educators, *Professional Development in Education*, 44(5), 607-621. doi:10.1080/19415257.2017.1398180
- Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, H., Yılmaz, Y., & Uysal, Ç. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik yasal düzenlemeler. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 253-270). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, C. (2022). Kapsayıcı liderlik. M. Baş (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 203-221). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kossewska, J., Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Płoszaj, M., & Preece, D. R. (2021). Towards inclusive education of children with Autism Spectrum Disorder: The impact of teachers' autism-specific professional development on their confidence in their professional competences. *International Journal of Special Education*, 36(2), 27-35. doi:10.52291/ijse.2021.36.15

- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotte, E. (2021). Inclusive education and teachers' perceptions of lesson planning and lesson work from a student inclusive perspective. *Sisyphus-Journal of Education*, 9(3), 56-71. doi:10.25749/sis.25380
- Kozan, D., Emeksever, A., & Onur Sezer, G. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189. doi:10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Kozikoğlu, İ. & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. doi:10.3102/0034654321998072
- Kras Keenan, J. (2022). *Factors that can impact delivery of inclusive practices: perspectives of general education teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Kreitz-Sandberg, S. (2015). 'As an educator you have to fix many things on your own': A study of teachers' perspectives on organizing inclusion in various welfare contexts. In G. H. Jacobsen (Ed.), *Rights of children in the Nordic Welfare states* (pp. 145-167). København: NSU Press.
- Kula, S. S. & Özasan, D. (2023). İlkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 457-476.

- Kulak, R. (2020). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1628-1640.
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144-162.
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526. doi:10.1080/13603116.2018.1544298
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Science*, 11(2), 58 doi:10.3390/educsci11020058
- Lavana, M. & Nor, F. Bt. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Review*, 17(6), 293-297.
- LaVerne Traylor, B. (2022). *Toward a definition of inclusion: Voices from the field*. Unpublished doctoral dissertation, Southeastern Louisiana University, Hammond.
- Leedahl, S. (2022). *Best practices for inclusion of special education students in elementary classrooms*. Unpublished master's thesis, Concordia University, St. Paul.
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication, *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533. doi:10.1080/0305764X.2019.1566442
- Lelinge, B. & Alwall, J. (2022). School improvement and teachers' collaborative professional development for inclusive education: A Swedish case. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 28-54.
- Levinthal, C., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese parents' perspectives on the role of teachers in parent-teacher partnerships and parental engagement. *Education Science*, 11, 306. doi:10.3390/educsci11060306

- Liggins, J. (2016). *Elementary teachers' understanding, knowledge, and perceptions of inclusion best practices*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Lin, Y. T. & Averill, R. (2023). Immigrant parent perspectives on involvement in their child's mathematics learning: Views of East Asian immigrant parents in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 58, 93-108. doi:10.1007/s40841-022-00267-y
- Lindner, K. & Schwab, S. (in press). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2020.1813450
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (in press). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2023.2172894
- Lingard, B. & Mills, M. (2007) Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237472
- Liu, C. & Huang, Y. (2022). A comparative observation of inclusive education in four primary schools in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 227–242. doi:10.1007/s40299-021-00555-z
- Llego, M. A. (2022, August 25). *Benefits of inclusive education for all students*. TeacherPH. <https://www.teacherph.com/benefits-inclusive-education/> adresinden 14.08.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Loman, S., Strickland-Cohen, M. K., & Walker, V. L. (2018). Promoting the accessibility of SWPBIS for students with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 113-123. doi:10.1177/1098300717733976
- Lopes, J. L. & Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11, 169. doi:10.3390/educsci11040169

- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Lothrop, C. M. (2021). *Understanding the needs of children in poverty to improve academic achievement: A literature review*. Unpublished master’s thesis, Bethel University, St. Paul.
- Lowrey, K. A., Hollingshead, A., Howery, K., & Bishop, J. B. (2017). More than one way: Stories of UDL and inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4), 225-242.
- Luningo, M. (2015). *Professional development for supporting teachers in implementing inclusive education: A case study of six schools in Butterworth and Dutywa districts, Eastern Cape*. Unpublished master’s thesis, University of South Africa.
- Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9(5), e16332. doi:10.1016/j.heliyon.2023.e16332
- Madsen, M. A. & Madsen, D. Ø. (2022). Communication between parents and teachers of special education students: A small exploratory study of Reddit posts. *Social Sciences 11*, 518. doi:10.3390/socsci11110518
- Maeda, K., Hashimoto, H., & Sato, K. (2021). Japanese schoolteachers’ attitudes and perceptions regarding inclusive education implementation: The interaction effect of help-seeking preference and collegial climate. *Frontiers in Education*, 5, 587266. doi:10.3389/educ.2020.587266
- Magyar, A., Krausz, A., Kapas, I. D., & Habok, A. (2020). Exploring Hungarian teachers’ perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03851. doi:10.1016/j.heliyon.2020.e03851
- Mahrianti, M., Hadi, S., & Saleh, M. (2022). Parental involvement in schools: A multi-site study at Kuin Utara 4 and Sungai Jingah 4 elementary schools in Banjarmasin. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(12), 5967-5976. doi:10.47191/ijsshr/v5-i12-84

- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *SAGE Open, January-March*, 1-14. doi:10.1177/2158244018823455
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186.
- Mann, G. & Gilmore, L. (in press). Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2021.1900426
- Marchand, A. D., Vassar, R. R., Diemer, M. A., & Rowley, S. J. (2019). Integrating race, racism, and critical consciousness in black parents' engagement with schools. *Journal of Family Theory & Review*, 11(3), 367-384. doi:10.1111/jftr.12344
- María, Y. D. S. & Saorín, J. M. (2022). The right to inclusive quality education: Primary school teachers' perceptions based on the EPREPADI-1 scale. *Sustainability*, 14, 5063. doi:10.3390/su14095063
- Martenies, S. E., Schill, J., Klimm, M., Cross, J. E., Oliver, S., & Magzamen, S. (2022). Relationships between social climate and indoor environmental quality and frequently reported health symptoms among teachers and staff in a suburban school district. *Journal of Occupational and Environmental Hygiene*, 19(8), 478-488. doi:10.1080/15459624.2022.2089675
- Mathew, P., Mathew, P., & Prince, J. P. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
- Maullasari, S. (2021). Collaborative strategy: Creating inclusive school-based guidance and counseling services. *Smaratungga: Journal of Education and Buddhist Studies*, 1(2), 12-22. doi:10.53417/sjeb.v1i2.56
- Mavrou, K., Charalampous, E., & Michaelides, M. (2013). Graphic symbols for all: Using symbols in developing the ability of questioning in young children. *Journal of Assistive Technologies*, 7(1), 22-33. doi:10.1108/17549451311313192
- McCain, H. (2017). *Living with disability and chronic pain presented by creating accessible neighbourhoods: Medical model of disability versus social model of disability*.

<https://canbc.org/blog/medical-model-of-disability-versus-social-model-of-disability/> adresinden 13.07.2022 tarihinde edinilmiştir.

- McGarrigle, L., Beamish, W., & Hay, S. (2023). Measuring teacher efficacy to build capacity for implementing inclusive practices in an Australian primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 771-784. doi:10.1080/13603116.2020.1867657
- McGuire, S. N. & Meadan, H. (2022). General educators' perceptions of social inclusion of elementary students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 48(1), 16–28. doi:10.1177/01987429221079047
- McMullen, J. M. (2023). *Stop the burnout: Enhancing support practices for principals*. Unpublished doctoral dissertation, Western University, Canada.
- Meijer, C. J. W. (Ed.). (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melekoğlu, M. A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 24-30.
- Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298. doi:10.1080/13603110701747769
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Metin, H. & Altunay, B. (2020). Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 2481-2505. doi:10.7827/TurkishStudies.44152
- Migliarini, V., Stinson, C., & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754-767. doi:10.1080/13603116.2019.1622804
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). California, CA: SAGE.

- Miles, S. & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *Okullarımızda 3N Kaynaştırma: Yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*.
https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
 adresinden 18.02.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). “Birlikte başarırız”: *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*.
https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf adresinden 11.03.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 18.06.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden 17.07.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*. Ankara: MEB. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf adresinden 22.07.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2021). 20. Millî eğitim şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
 adresinden 22.07.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*.
http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
 adresinden 17.02.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim 2021/'22*. Ankara: MEB.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_org_un_egitim_2021_2022.pdf adresinden 12.10.2022 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (sayı: 29072). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 04.11.2022 tarihinde edinilmiştir.

Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: A literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 226-238. doi:10.1111/1467-8578.12260

Moallem, I. (2013). *A meta-analysis of school belonging and academic success and persistence*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.

Morgan, E. S. (2019). *General education teachers and inclusive practices general education teachers' knowledge of, training in, attitudes toward, and self-efficacy in implementing inclusive practices*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers the State University of New Jersey, New Jersey.

Moriarty, K. (2017). Achieving SDG4 through a human rights based approach to education. *World Development Report 2018 Background Paper*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28869> adresinden 01.09.2023 tarihinde edinilmiştir.

Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137-154. doi:10.1080/03055698.2019.1670139

Mor Barak, M. E. (1997). *Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE

Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University, California.

Mujan, I., Andelkovic, A. S., Muncan, V., Kljajic, M., & Ruzic, D. (2019). Influence of indoor environmental quality on human health and productivity-A review. *Journal of Cleaner Production*, 217, 646-657. doi:10.1016/j.jclepro.2019.01.307

- Mutluer, Ö. & Yüksel, S. (2019). The social status of the teaching profession: A phenomenological study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183-203.
- Nagase, K., Tsunoda, K., & Fujita, K. (2020). The effect of teachers' attitudes and teacher efficacy for inclusive education on emotional distress in primary school teachers in Japan. *Frontiers in Education*, 5, 570988. doi:10.3389/feduc.2020.570988
- Nayır, F. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. doi:10.12973/jesr.2013.325a
- Nayır, F. & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Nayman, H. & Altun, S. (2022). Differentiated instruction: A study on teachers' experiences and opinions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2), 374-386. doi:10.15345/iojes.2022.02.007
- Ng'andu, N. (2023). Exploring teachers' perceptions of continuing professional development (CPD) for inclusive education: General and special education teachers in Mkushi District, Zambia. *International Journal of Special Education*, 38(1), 145-160. doi:10.52291/ijse.2023.38.13
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. doi:10.1080/08856257.2020.1754547
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. doi:10.1080/13603116.2018.1503348
- Nimante, D. & Kokare, M. (2022). Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 8-22. doi:10.15388/ActPaed.2022.49.1
- Nishimur, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 1-42.

- Nkoma, E. (2022). A comparative study on the academic achievement of non-disabled learners in inclusive and non-inclusive classrooms at a rural primary school in Zimbabwe. *Research and Advances in Education*, 1(3), 1–10. doi:10.56397/RAE.2022.09.01
- Nwosu, K. C., Wahl, W. P., Okeke, N. U., ... Eluemuno, A. (in press) Teacher distress tolerance and willingness to teach children with special educational needs in Nigeria: Teacher job satisfaction as a mediator. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi:10.1111/1471-3802.12616
- O'Connor, E. A., Yasik, A. E., & Horner, S. L. (2016). Teachers' knowledge of special education laws: What do they know? *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 7-18.
- Obradovic, S., Bjekic, D., & Zlatić, L. (2015). Creative teaching with ICT support for students with specific learning disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 203(Aug), 291-296. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.297
- Odluyurt, S. (2019). Kaynaştırma ve bütünleştirme nedir? E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (ss. 1-16). Ankara: Vize Akademik.
- OECD. (2016a). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them to succeed*. Paris: PISA, OECD <https://www.oecd.org/publications/low-performing-students-9789264250246-en.htm> adresinden 08.01.2022 tarihinde edinilmiştir.
- OECD. (2016b). Who are the low-performing students? *PISA in Focus*, No. 60. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jm3xh670q7g-en> adresinden 12.08.2022 tarihinde edinilmiştir.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results: What school life means for students' lives* (Vol. III). Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- OECD. (2021). Supporting students with special needs: A policy priority for primary education. *Teaching in Focus*, 40. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/d47e0a65-en
- OECD. (2022). *Student achievement in Türkiye: Findings from PISA and TIMSS international assessments*. Paris, FR: OECD Publishing. doi:10.1787/c8a84283-en

- Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery. *Frontiers in Education*, 8, 967279. doi:10.3389/feduc.2023.967279
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138. doi:10.1080/09362835.2016.1196450
- Okçu, S., Karakoç, G., Okçu, N., & Karakoç, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 575-586. doi:10.29000/rumelide.1317098
- Okyere, C., Aldersey, H. M., & Lysaght, R. (2019). The experiences of teachers of children with intellectual and developmental disabilities in inclusive schools in Accra, Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 283-294. doi:10.1111/1471-3802.12447
- Olçay Gül, S. & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40, 180, 169-195.
- Olson, A., Leko, M. M., & Roberts, C. A. (2016). Providing students with severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 143-157. doi:10.1177/1540796916651975
- Oluwatayo, I. B., Ojo, A. O., Isah, S. I., & Odeleye, A. T. (in press). Determinants of learning outcome in the Nigerian primary schools. *Journal of Education*. doi:10.1177/00220574221130954
- Onah, F. E., Amaechi, C. E., & Nosike, M. C. (2017). School safety-health practices as correlate of economics students' learning outcome in secondary schools in Imo state. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists*, 11(1), 211-218.
- Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. *Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf adresinden 11.10.2021 ulaşılmıştır.

- Orozco, I. & Moriña, A. (2023). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 620-635. doi:10.1080/13603116.2020.1866686
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 169-177. doi:10.1111/1471-3802.12069
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. doi:10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s16m
- Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023, 9 Eylül). *Resmi Gazete* (sayı: 32304). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> adresinden 14.09.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. H. Sakız & H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri*. (ss. 165-185). Pegem Akademi.
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı’nın (İYEP) değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji*, 6(1), 53-63.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 20.01.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve*

öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özmen, F., Aküzüm, C., Zincirli, M., & Selçuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 27-46. doi:10.14689/ejer.2016.66.2
- Özmuş, M. (2013). Equity index in the school systems of selected OECD countries. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1722-1741. doi:10.5897/ERR2013.1551
- Özokçu O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252. doi:10.5281/zenodo.1133784
- Özokçu, O. & Yıldırım, T. (2018). Determining the fears of student with special needs in inclusive environments. *International Education Studies*, 11(6), 174-182. doi:10.5539/ies.v11n6p174
- Öztürk, M. & Derin, S. (2021). Kapsayıcı eğitim. S. D. Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve içinde* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. doi:10.1080/00313831.2020.1869087
- Palanbek Yavaş, S. & Çağlayan, Ç. (2022). The effect of environmental conditions of schools on student success and absenteeism. *Turkish Journal of Pediatric Disease*, 16, 18-24. doi:10.12956/tchd.807145
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pennsylvania Department of Education. (2013). Inclusive practices. *Teachers' desk reference: Practical information for Pennsylvania's teachers*, 1(6). <http://www.charterarts.org/wp-content/uploads/2014/09/Inclusive-Practices.pdf> adresinden 18.07.2022 tarihinde edinilmiştir.

- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K., & Paulus, P. (in press). Dealing with inclusion-teachers' assessment of internal and external resources. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2020.1821450
- Petek, T. & Bozyiğit, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul- aile işbirliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(34), 160-171. doi:10.29228/ASRJOURNAL.57503
- Pişkin, Z. & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change* 4(1), 1-28.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. H. Ulukan (Ed.), *Research in education and social sciences* içinde (ss. 323-338). İzmir: Duvar Kitabevi.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Potgieter-Groot, L., Visser, M., & Lubbe-de Beer, C. (2012) Emotional and behavioural barriers to learning and development in the inclusive education classrooms in South Africa: Developing a training programme for teachers. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 24(1), 59-71. doi:10.2989/17280583.2011.639775
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian educational Researcher*, 39, 125-141. doi:10.1007/s13384-011-0048-2
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of primary school teachers toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 13, 891930. doi:10.3389/fpsyg.2022.891930
- Rakap, S. & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive

- classroom settings? *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 663-677. doi:10.1080/08856257.2019.1580840
- Rasmitadila, Humairaa, M. A. & Rachmadtullah, M. (2021). Teachers' perceptions of the role of universities in mentoring programs for inclusive elementary schools: A case study in Indonesia. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(3), 333-339.
- Riding, R. & Rayner, S. (2012). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior* (10th ed.). New York: Routledge.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rodriguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Casado, M. V., & Ruiz-Eugenio, L. (2022). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: A Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254. doi:10.1080/0305764X.2021.1973374
- Rohmer, O., Palomares, E., & Popa-Roch, M. (2022). Attitudes towards disability and burnout among teachers in inclusive schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi:10.1080/1034912X.2022.2092078
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611-631. doi:10.1080/01443410.2016.1225001

- Sakız, H. (2019). Kapsayıcılık paradigması çerçevesinde göçmen bireyler. H. Sakız & H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı* içinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel.
- Sakız, H. & Göksu, İ. (Eds.). (2022). *Kapsayıcı eğitim: Tüm çocuklar için katılım, öğrenme ve gelişim modeli*. Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.
- Sakız, H. & Woods, C. (2014). From thinking to practice: School staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152. doi:10.1080/08856257.2014.882058
- Salar, R. & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1048-1068.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. Eds. A. T. Akcan & S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers’ attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
- Saloviita, T. (2020a). Teachers’ changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), doi:10.1080/1034912X.2020.1828569
- Saloviita, T. (2020b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. doi:10.1080/08856257.2016.1194569
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston, MA: Beacon Press.

- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, M. & Turhan Türkkkan, B. (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 125-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, T., Nayır, F., & Kahraman, Ü. (2020). A study on inclusive education in Turkey. *Journal of Education and Future*, 18, 69-82. doi:10.30786/jef.642954
- Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. doi:10.1080/13603116.2020.1752826
- Sazak Pınar, E. & Güner Yıldız, N. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Schindler Rangvid, B. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266-284. doi:10.1080/09645292.2018.1426733
- Schlessinger, S. L. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284. doi:10.1080/13603116.2017.1362598
- Schwandt, T. A. & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.) (pp. 201-316). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Scott, L. A. (2018). Barriers with implementing a universal design for learning framework. *Inclusion*, 6(4), 274-286. doi:10.1352/2326-6988-6.4.274
- Seliane, M. & Kgothule, R. (2022). Teaching learners with learning disabilities in inclusive classrooms: Challenges and possible solutions. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(8), 367-375. doi:10.20525/ijrbs.v11i8.2012

- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65-78. doi:10.1080/13603116.2018.1514751
- Shevlin, M. (2010). Valuing and learning from young people. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 103-121). London: Routledge.
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133. doi:10.1080/13603116.2012.742143
- Shiwani, D. I., Kalai, J., Akala, W., & Gatumu, J. (2021). Effect of head teachers support for teachers professional development on inclusive education implementation. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, 6(1), 83-89.
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway: A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009-1022. doi:10.1080/08856257.2021.1997481
- Singh, A., & Pallai, P. (2023). Paving the way ahead: A systematic literature analysis of inclusive teaching practices in inclusive classrooms. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 27, 157-171. doi:10.7358/ecps-2023-027-sipa
- Sirem, Ö. & Çatal, T. (2023). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 203-217. doi:10.1080/08856257.2022.2050971
- Smucker, A. D. (in press). Exploring the growth of inclusive curriculum: A systematic review of scholar and practitioner perspectives. *International Journal of Inclusive Education*. doi:10.1080/13603116.2022.2121988
- Sowiyah, S. & Perdana, R. (2022). Inclusive education in Indonesia: Teachers' perceptions. *WSEAS Transactions on Environment and Development*, 18, 27-36. doi:10.37394/232015.2022.18.4
- Söğüt, D. A. & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin

- görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. doi:10.17556/erziefd.402532
- Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 249-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Spektor-Levy, O. & Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult? *Research in Science Education*, 49, 737-766. doi:10.1007/s11165-017-9636-0
- Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody.' *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. doi:10.1016/j.tate.2015.03.006
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stefanidis, A., King-Sears, M. E., & Kyriakidou, N. (2023). School bells are ringing, but can parents attend? Responses from employed parents of children with SEND. *Community, Work & Family*, 26(2), 170-189. doi:10.1080/13668803.2021.1984210
- Stevens, L. & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 351-365. doi:10.1080/13603116.2018.1464068
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 5-23.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, N. B., Akalın, S., & Sazak Pınar, E. (2015). Instructional variables of inclusive elementary classrooms in Turkey. *International Journal of Special Education*, 30(1), 90-110.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.

- Susam, E. & Özbek, R. (2018). Öğretmen niteliklerini geliştirmede hizmet içi eğitim. M. Ergün, B. Oral, & T. Yazar (Eds.) *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 361-384). Ankara: Pegem Akademi.
- Susar Kırmızı, F. & Duran, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 471-493.
- Süer, S. (2022). Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 123-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sümer Dodur, H. M. (2022). Öğretimi farklılaştırma ve planlama. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 205-227). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sümer Öncel, S. (2022). Öğrencileri farklılaştıran özellikler. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 183-204). Ankara: Eğiten Kitap.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education: Does the type of inclusion matter? *Plos One*, 17(7), e0270124. doi:10.1371/journal.pone.0270124
- Şahin, A. & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(29), 594-625.
- Şahin, M. (2019). Eğitimde sınıf oturma düzeninin önemi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-101.
- Şengöz, E. (2022). *Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27-37.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G.D., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. doi:10.31592/aeusbed.563388
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Tan, C., Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis, *Parenting*, 20(4), 241-287. doi:10.1080/15295192.2019.1694836
- Taneri, O. P. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 93-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Taneri, P. O. & Özbek, Ö. Y. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. doi:10.57115/karefad.1276345
- Tangen, D., Mercer, K., Spooner-Lane, R., & Hepple, E. (2011). Exploring intercultural competence: A service-learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 62-72. doi:10.14221/ajte.2011v36n11.2
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden 03.10.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Temiz, A. & Uyar, A. (2019). İlk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 801-807. doi:10.17719/jisr.2019.3766
- Tenerife, J. J. L., Peteros, E. D., Zaragoza, I. D., de Vera, J. V., Pinili, L. C., & Fulgencio, M. D. (2022). Teachers’ perceptions on their competence and the benefits of inclusive

- education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(8), 2605-2621. doi:10.18844/cjes.v17i8.7784
- The Alberta Teachers' Association. (2020). *Common threads for inclusive education*. https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Common%20Threads/PD-170-8_No4_CT%20-%20Student%20Assessment.pdf adresinden 14.11.2023 tarihinde edinilmiştir.
- The American Psychological Association [APA]. (2020). *Changes to quotations*. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/citations/quotations/changes> adresinden 22.11.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Theoharis, G. & Causton-Theoharis, J. (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: Revising lesson-planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 743-761. doi:10.1080/13603110903350321
- Tindall, E. R. (1996). *The principal's role in fostering teacher collaboration for students with special needs*. Unpublished doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia, Williamsburg.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Topçu, İ. & Ersoy, M. (2019). MEB destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 61-75. doi:10.19160/ijer.645227
- Toptaş, V. & Karaca, T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish teachers' perceptions of their preparation for inclusive education: The relationship between age and years of teaching experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 5750. doi:10.3390/ijerph19095750

- Tu, J., Liu, L. & Wu, K. (2018). Study on the learning effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. *Sustainability*, 10, 2649. doi:10.3390/su10082649
- Tuncel, M. (2002). *Kilis. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kilis> adresinden 23.10.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Tunney, J. & Hanreddy, A. (2021). Inclusive teaching requires inclusive lesson planning. In J. W. Lallas, & H. L. Strikwerda (Eds.) (Ed.), *Minding the marginalized students through inclusion, justice, and hope* (Vol. 16), (pp. 111-134). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/S1479-363620210000016007
- Turgut, S. & Uğurlu, M. (2022). A research on primary school teachers' proficiencies on inclusive education and teaching mathematics for inclusion students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 151-163. doi:10.1016/buefad.1061151
- Turunen, M., Toyinbo, O., Putus, T., Nevalainen, A., Shaughnessy, R., & Haverinen-Shaughnessy, U. (2014). Indoor environmental quality in school buildings, and the health and wellbeing of students. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 217, 733-739. doi:10.1016/j.ijheh.2014.03.002
- Türnüklü, A., Özkan, Ö. S., & Tercan, M. (2021). İlkokul sınıf öğretmenlerinin Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarına yönelik deneyimleri: Gruplararası tutum. *Nesne*, 9(21), 656-673. doi:10.7816/nesne-09-21-11
- Uğurlu, C. T. & Kaplan, İ. (2021). Teachers' views regarding loneliness in professional life: A mixed methods study. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19. doi:110.30855/gjes.2021.07.01.001
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. doi:10.1108/09578230810849817
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2009a). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, FR: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> adresinden 19.09.2022 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2009b). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. Bangkok: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480> adresinden 19.09.2022 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2017a). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Bangkok: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> adresinden 11.03.2022 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2017b). *Making textbook content inclusive: A focus on religion, gender, and culture*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247337> adresinden 07.09.2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2019). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden 10.09.2021 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2020a). *Inclusion and education: All means all*. Global education monitoring report. Paris, FR: UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris, FR: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246> adresinden 13.10. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO. (2021). *The physical school environment*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/the-physical-school-environment> adresinden 28.08.2023 tarihinde edinilmiştir.
- UNICEF. (2016). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf adresinden 21.03.2022 tarihinde edinilmiştir.

- UNICEF. (2017). *Inclusive education. Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done?* https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf adresinden 13.07.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Uysal, H. & Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 131-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzoğlu, M. & Denizli, H. (2017). Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1271-1283. doi:10.17860/mersinefd.372160
- Ünal, R. (2021). *4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Ünay, E. & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 57-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünay, E., Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 663-681. doi:10.30900/kafkasegt.955653
- Valle-Flórez, R.-E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & Marcos-Santiago, R. (2022). Inclusive culture in compulsory education centers: Values, participation and teachers’ perceptions. *Children*, 9, 813. doi:10.3390/children9060813
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., & Struyf, E. (2023). Professional development initiatives as a lever for inclusive education: A multiple case study using qualitative comparative analysis (QCA). *Professional Development in Education*, 49(3), 551-564. doi:10.1080/19415257.2020.1853593

- van Rossen, J. M., Harnstra, L., & Poorthuis, A. M. G. (2021). High-ability students in pull-out programs and regular classes: A longitudinal study on perceived social relationships in two settings. *Journal of School Psychology, 85*, 1-16. doi:10.1016/j.jsp.2020.12.007
- van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127. doi:10.1016/J.TATE.2020.103127
- Ventista, O. M. & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open, 8*, 100565. doi:10.1016/j.ssaho.2023.100565
- Veselinovska, S. S. & Kirova, S. (2014). Application of innovative models in teaching methods for introduction to nature and society and students' success. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR), 16*(1), 58-80.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included: Experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 25*(10), 1190-1204. doi:10.1080/13603116.2019.1603329
- Villegas, T. (2015). *The biggest barriers to inclusive education*. <https://www.thinkinclusive.us/post/barriers-to-inclusive-education?s=08> adresinden 05.07.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research, 83*(3), 319-345. doi:10.3102/0034654313483905
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: EADSNE. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> adresinden 10.04.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Wearmouth, J., Edwards, G., & Richmond, R. (2000). Teachers' professional development to support inclusive practices. *Journal of In-Service Education, 26*(1), 49-61. doi:10.1080/13674580000200111

- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118-130. doi:10.1080/08856257.2020.1853971
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901
- Woodcock, S. (2020). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. doi:10.1002/dys.1651
- Woodcock, S. & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54. doi:10.1016/j.ijer.2017.02.008
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. doi:10.1016/j.tate.2022.103802
- Woodcock, S. & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. doi:10.1016/j.ijer.2018.11.004
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
- Xie, Z., Zhang, L., & Deng, M. (in press). Self-efficacy and work motivation among inclusive education teachers in China. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi:10.1080/1034912X.2022.2094900
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. doi:10.1016/j.tate.2021.103521

- Yakut, A. D. (2021). Students with specific learning disabilities in inclusive settings: A study of teachers' self-efficacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(2), 136–144. doi:10.1111/ldrp.12241
- Yalçınkaya, V. (2023). Okul çevre ilişkisi ve veli toplantılarında karşılaşılan engeller. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(70), 3191-3207. doi:10.29228/smryj.66848
- Yaşar, M. R. & Amac, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 611-634. doi:10.17860/mersinefd.410242
- Yaşar, Ş., Sözer, E., & Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğretme-öğrenme süreci ve öğretmenin rolü. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (ss. 452-461). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 401-415.
- Yazar, T. & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral ve A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 69-83. doi:10.1080/02188791.2014.934781
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, E. & Yıldırım, Ö. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 7-37.

- Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kırac, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 193, 200-212.
- Yıldırım, F. & Amaç, Z. (2018). Suriyeli yetimler için sosyal uyum projesi: Süreç ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. H. A. Başal, N. K. Öner & Y. Ulutürk (Eds.). *Modern dönemde edebiyat, eğitim, iktisat ve mühendislik içinde* (ss. 1025-1047). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(2), 1399-1410. doi:10.29228/TurkishStudies.40293
- Yılmaz, E. & Melekoğlu, M. A. (2018). Evaluation of the status of inclusive education in law and practice in Turkey and the European context. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Yılmaz, E., Yıldırım, Y., & Karataş, K. (2022). Kapsayıcı eğitimin pedagojik temelleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 87-122). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yılmaz, Ö. (2022). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: Bir olgubilim araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç., & Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 109-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215. doi:10.1080/1360311042000339374
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T.(2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yurtseven Yılmaz, H. & Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 262-291. doi:10.19171/uefad.1039264
- Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 17-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 14.01.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 03.09.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Zainalabidin, N. & Ma'rof, A. M. (2021). Predicting the roles of attitudes and self-efficacy in readiness towards implementation of inclusive education among primary school teachers. *Asian Social Science*, 17(11), 91-102. doi:10.5539/ass.v17n11p91
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *Review of Education*. 52(1), 9-22. doi:10.1007/s11159-005-5614-2
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2021). Eğitim sisteminde mülteciler: Türk ve mülteci öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 321-348. doi:10.15390/EB.2021.10439
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd. ed.). New York, NY: Routledge.

EKLER

EK 1. Kapsayıcı Eğitim Semineri Almış Olan Öğretmenlerin Listesi *

KAPSAYICI EĞİTİM SEMİNERİ - (******) (Eğitim Almış Olanlar)								
SIRA_NO	ADI	SOYADI	İL_ADİ	İLCE_ADİ	KURUM_ADİ	UNVAN_ADİ	GÖREV_ADİ	BRANS_ADİ
1	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
2	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
3	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
4	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
5	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
6	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
7	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
8	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
9	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
10	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
11	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
12	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
13	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği

14	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
15	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
16	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
17	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
18	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
19	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
20	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
21	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
22	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
23	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
24	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
25	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği

26	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
27	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
28	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
29	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
30	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
31	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
32	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
33	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
34	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
35	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
36	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
37	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
38	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
39	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
40	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Mülür	Sınıf Öğretmenliği

41	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
42	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
43	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
44	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
45	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
46	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
47	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
48	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
49	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
50	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
51	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
52	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
53	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
54	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği

55	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
56	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
57	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
58	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
59	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
60	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
61	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
62	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
63	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
64	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
65	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
66	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
67	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği

68	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
69	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
70	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sözleşmeli Öğretmen(657 S.K. 4/B)	Sınıf Öğretmenliği
71	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
72	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
73	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
74	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
75	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
76	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
77	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği
78	***	***	KİLİS	MERKEZ	*** İlkokulu	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği

*Kişilerin isim, soy isim ve çalıştıkları kurum isimleri etik kurallar gereği gizlenmiştir.

EK 2. Uzman Dönüt Formu

Saygıdeğer Hocam,

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Prof. Dr. Behçet ORAL'ın danışmanlığında “İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” başlıklı doktora tez çalışmasını yürütmekteyim. İlkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim-öğretim uygulamalarının betimlenmesini amaçlayan çalışmanın verilerini toplamak için oluşturduğum taslak yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen gözlem formlarının kuramsal, kavramsal ve düzeye uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği noktasında sizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Eğer çalışmamıza katkı sağlamak isterseniz ekte sunduğum görüşme ve gözlem formlarıyla ilgili görüşlerinizi paylaşabilirsiniz.

Saygılarımla

Arş. Gör. Zeynel AMAÇ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi & Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Araştırma Soruları

1. İlkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İlkokul öğretmenleri kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim etkinliklerini nasıl planlamaktadırlar?
3. İlkokul öğretmenleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmektedirler?
4. İlkokul öğretmenleri gerçekleştirdikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi yöntem ve tekniklerle değerlendirmektedirler?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
İlkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri

	Görüşme soruları	KARAR			AÇIKLAMA
		Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil	
1	Öğrencilerinizi tanımak için neler yapıyorsunuz?				
2	Farklılıkları olan öğrencilerinize aynı ortamda öğretim yapma konusunda neler düşünüyorsunuz?				
3	Kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?				
4	Sizce kapsayıcı eğitimin, varsa, avantajları nelerdir?				
5	Sizce kapsayıcı eğitimin, varsa, dezavantajları/sınırlılıkları nelerdir?				
6	Sınıfınızda kapsayıcı bir atmosfer oluşturmak konusunda neler yapıyorsunuz?				
7	Sınıfınızdaki tüm öğrencilere yönelik olarak öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi nasıl planlıyorsunuz?				
8	Öğretim uygulamalarında hangi yöntem veya teknikleri tercih ediyorsunuz? Tercih ettiğiniz bu yöntem veya teknikleri niçin nasıl kullanıyorsunuz?				
9	Öğretimi değerlendirmek için hangi yöntem ve teknikleri tercih ediyorsunuz? Bu yöntem ve teknikleri nasıl kullanıyorsunuz?				
10	Öğrencilerinizin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için paydaşlarla (veli, okul yönetimi, il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü, akademisyenler vb.) iş birliği yapıyor musunuz? Şayet işbirliği yapıyorsanız bu işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?				
11	Kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim-öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirmede, varsa ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız ve bu sorunları nasıl				

2

	çözüyorsunuz?				
12	Çalıştığınız okulu ve sınıfı kapsayıcı eğitim bakımından nasıl değerlendirirsiniz?				

Önerilen soru veya sorular	
1	
2	
3	
4	
5	

3

Öğretmen Gözlem Formu

Sınıf ortamı					KARAR			AÇIKLAMA
					Uygun	Düzeltilmeli	Uygun değil	
Simfın oturma düzeni	U		Küme/Grup	Sıra				
Simfın fiziki ortamı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Simftaki panolar her gruptan öğrencinin ürünlerini kapsamaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Süreç								
Öğretmen derse girişte dikkat çekmek için farklı öğrenciler için farklı uyarıcılar kullanmaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen derse girişte, kullandığı teknikler tüm öğrencilere hitap edecek biçimde farklılaşmaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen, yeni öğrenmeleri önceki öğrenmelerle ilişkilendirmektedir.								
Öğretmenin kullandığı ders işleme yöntem-teknikleri tüm öğrencilere hitap etmektedir.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen öğrencilere uygun, gerçekçi ve ölçülebilir hedefler koymaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen öğretim materyallerini ihtiyaca göre farklılaştırmaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen öğrencilerin konuyu/kavramları anlaması için sık sık soru sormaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen öğrencilerin farklı fikir/görüşleri ifade etmeleri için gerekli sınıf ortamı oluşturmaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen sorumlulukları paylaşmaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen karar verme süreçlerine tüm öğrencileri dâhil etmektedir.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen etkinliklerde rekabet yerine işbirliğini ön plana çıkarmaktadır.	Evet		Hayır	Kısmen				
Öğretmen öğrencilerin derse katılımında eşitlikçi bir davranış sergilemektedir.	Evet		Hayır	Kısmen				

Öğretmen aktif öğrenme ortamı oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen farklı etkinliklere katılım için öğrencilere seçme hakkı tanımaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen geribildirimlerde eşitlikçi bir tutum yaklaşım sağlamaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen grupları akran öğrenmeye uygun olarak oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen sınıf içinde sık sık dolaşmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen öğrenciler arasında meydana gelen zorbalık ve dışlama davranışlarına karşı harekete geçmektedir.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen öğrenciler arasında etkili sözlü-sözsüz iletişim oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen "ben" dili yerine "biz" dili kullanmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen, öğrencilerin etkinlikleri sahiplenmesi için uygun bir dil kullanmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Değerlendirme										
Öğretmen değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yapmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini kullanmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Öğretmen ödevleri öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen					
Diğer										
Öğretmen derse zamanında başlamaktadır.	Evet		Hayır							
Öğretmen dersi zamanında bitirmektedir.	Evet		Hayır							

	Önerilen durum, konu ve noktalar
1	
2	
3	
4	
5	

EK 3. Araştırmaya Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma" ilkököl öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri" adıyla, Arş. Gör. Zeynel AMAÇ tarafından 04.04.2022-31.12.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: ilkököl öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim-öğretim uygulamalarının betimlenmesi

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Taz çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullar

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket

☒ X Görüşme

☐ X Gözlem

☐ X Doküman toplama (Ders planları,

etkinlik örnekleri)

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nun ve okul-kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zeynel AMAÇ

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İsim-Soy isim imza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 4. Görüşme Formu

İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Yönerge:

Öncelikle görüşmenin daha rahat bir havada gerçekleşmesi ve konuşacaklarımızın eksiksiz biçimde bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılması için bir cihazla kayıt altına alınacağını belirtmek isterim. Görüşme kayıtları, tam metin hâline getirildikten ve analiz edildikten sonra imha edilecektir. Kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacak ve açıklamalarınız sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmanın rapor kısmında sizi veya okulunuzu belirtecek/çağrıştırarak herhangi bir ibare/bilgi yer almayacaktır. Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa ya da araştırma sonuç raporuna ulaşmak isterseniz araştırmacıya e-mail adresinden, +..... numaralı telefonlardan ulaşabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu görüşmede konuyla ilgili görüşlerinizi belirlemek üzere toplam 13 soru hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme esnasında bir yandan önemli gördüğümüz hususlarla ilgili not alınacaktır. Görüşmeye başlamadan önce, konuyla ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum ve izin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

Demografik bilgiler

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz:
3. Meslek hayatınızda kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda öğretmenlik yaptınız mı? () Evet () Hayır Cevabınız evet ise ne kadar süre yaptınız?
4. Kapsayıcı eğitimle ilgili:
 - a. Lisans/lisansüstü düzeyde herhangi bir ders aldınız mı? () Evet () Hayır Eğer ders aldysanız bu dersler nelerdir?
 - b. Hizmet içi kurs, seminer vb. aldınız mı? Varsa nelerdir?
 - c. Araştırmalar (kitap ve makale okuma, bilgilendirici video izleme, uzmanla görüşme vb.) yaptınız mı? Cevabınız evet ise hangilerini yaptınız?

Görüşme soruları

1. Görev yaptığınız okulu/sınıfı sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan nasıl betimlersiniz? Örnekleriyle açıklayınız.
2. Bir öğretmen olarak farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için ne tür farklı uygulamalar yapmaktasınız? Örnekleriyle açıklayınız.
3. Öğrencilerinizin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için paydaşlarla (Öğretmen, psikolojik danışman, veli, okul yönetimi, il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü, akademisyenler vb.) ne tür işbirlikleri yapmaktasınız? Örnekleriyle açıklayınız.
4. Kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda tekrar çalışmayı düşünür müsünüz? Gerekçeleriyle açıklayınız.
6. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıfta çalışırken karşılaştığınız güçlükleri ayrıntılı bir şekilde açıklayınız.
7. Sizce kapsayıcı eğitimin avantajları nelerdir?
8. Sizce kapsayıcı eğitimin dezavantajları/sınırlılıkları nelerdir?
9. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde sınıfınızdaki tüm öğrencilerin öğrenme/eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için etkinlikleri nasıl planlamaktasınız? Ne tür etkinlikler yapmaktasınız?

10. Kapsayıcı öğretim uygulamalarında en sık kullandığınız yöntem/yöntemler hangileridir? Bu yöntemi tercih etmenizin temel nedenleri nelerdir? Örnekleriyle açıklayınız.
11. Kapsayıcı eğitimde öğretimi değerlendirmek için hangi yöntem ve teknikleri tercih etmektesiniz? Örnekleriyle açıklayınız.
12. Çalıştığımız okulu ve sınıfı kapsayıcı eğitim bağlamında; yönetsel, altyapı ve eğitim-öğretim uygulamaları açısından nasıl değerlendirirsiniz?
13. Kapsayıcı eğitim uygulamalarını daha nitelikli hale getirebilmek için önerileriniz nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.



EK 5. Veli Onam Formu Örneği

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adıyla, 04.04.2022-31.12.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim-öğretim uygulamalarının betimlenmesi

Araştırma Uygulaması: Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteginize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında aynılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zeynel A MAÇ

*Velist bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına için veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)*

.....

İsim-Soyisim imza:

Veli Ad -Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 6. Gözlem Formu

Öğretmen ve Sınıf Gözlem Formu

- Gözlemci :
- Gözlemin yapıldığı ders : Gözlem tarihi:
- Gözlemin başlama saati :Gözlemin bitiş saati:
- Gözlemin yapıldığı sınıf /şube:

Öğrenciler

- Kız öğrenci sayısı: Erkek öğrenci sayısı: Toplam öğrenci sayısı:

Sınıfın fiziksel ortamı

Sınıfın oturma düzeni	U	Kısmen/Hiç	Sıra		
Sınıfın fiziki ortamı öğrencilerin (derse katılım, grup çalışması, bireysel destek vb.) ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		
Sınıftaki panolar her gruptan (Sosyo-ekonomik, kültürel, dil, din, cinsiyet, özel eğitim vb.) öğrencinin ürünlerini kapsamaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		
Sınıftaki materyaller her öğrencinin ulaşabileceği şekilde yerleştirilmiştir.	Evet	Hayır	Kısmen		
Sınıfın fiziki ortamı (ışıklandırma, ısıtma-soğutma, hijyen vb.) uygundur.	Evet	Hayır	Kısmen		

Süreç

Öğretmen derse girişte dikkat çekmek için tüm öğrenciler için farklı uyarıcılar kullanmaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmen derse girişte, kullandığı teknikler tüm öğrencilere hitap edecek biçimde farklılaşmaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmen farklı öğrenmelere sahip öğrencilerin önceki öğrenmelerini yeni öğrenmeleri ile ilişkilendirmektedir.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmenin derste kullandığı farklı yöntem/teknikler tüm öğrencilere hitap etmektedir.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmen öğrencilerin özelliklerine, farklılıklarına uygun, gerçekçi ve ölçülebilir farklı hedefler koymaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmen öğretim materyallerini öğrencilerin ihtiyacına göre farklılaşmaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmen öğrencilerin kavram ve içeriği yapılandırabilmeleri için her gruptan öğrenciye sorular yöneltilmektedir.	Evet	Hayır	Kısmen		
Öğretmen öğrencilerin farklı görüşlerini ifade etmeleri için demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen		

Öğretmen sorumlulukları öğrenme ortamında paylaşmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen tüm öğrencilerin ilgilerini dikkate almaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen sınıf içi etkinliklerde karar verme sürecine öğrencilerin katılımını sağlamaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen etkinliklerde rekabet yerine işbirliğini ön plana çıkarmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen, heterojen gruplar arasında grup çalışması yaptırmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrencilerin derse katılımı eşit davranmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen, derse katılım fırsatlarını öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerine göre düzenlemektedir.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen aktif öğrenme ortamı oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen ilgilerine göre etkinliklere katılım için öğrencilere seçme hakkı tanımaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen geribildirimde bulunurken öğrencilerinin farklılıklarını dikkate almaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen, öğrenme gruplarını akran öğrenmeye uygun olarak oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen ihtiyaç olması durumunda sınıf içinde sık sık dolaşmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrenciler arasında meydana gelen olası zorbalık ayrımcılık ve dışlama davranışlarına karşı önlemler almaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrenciler arasında etkili sözlü iletişim oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrenciler arasında etkili sözsüz iletişim oluşturmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen “ben” dili yerine “biz” dili kullanmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen yardımcı teknolojileri kullanmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		

Değerlendirme

Öğretmen değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yapmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrenci özelliklerine göre geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini bir arada kullanmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen ödevleri öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırmaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		

Öğretmen, öğrencilere ödev verirken ve değerlendirenken sosyo-ekonomik durumlarını dikkate almaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen ölçme işleminde kullandığı araçları öğrenci özelliklerine uyarlamaktadır.	Evet		Hayır		Kısmen		
Öğretmen öğrencilerin farklılıklarını ölçme-değerlendirme sürecine dâhil etmektedir.	Evet		Hayır		Kısmen		

Diğer

Öğretmen tüm öğrencilerini derse hazır hale getirdikten sonra derse başlamaktadır.	Evet		Hayır				
Öğretmen dersin sonunda tüm öğrencileri değerlendirdikten sonra dersi bitirmektedir.	Evet		Hayır				

EK 7. Doldurulmuş Örnek Gözlem Formu

07 K23

1. gözlem

Öğretmen ve Sınıf Gözlem Formu

- Gözlemci : Ş. A. M. S.
- Gözlemin yapıldığı ders : Sosyal Bilgiler Gözlem tarihi: 12.04.2022
- Gözlemin başlama saati : 9.10 Gözlemin bitiş saati: 9.50
- Gözlemin yapıldığı sınıf / şube: 4.1B

Öğrenciler

- Kız öğrenci sayısı: 17 Erkek öğrenci sayısı: 7 Toplam öğrenci sayısı: 24

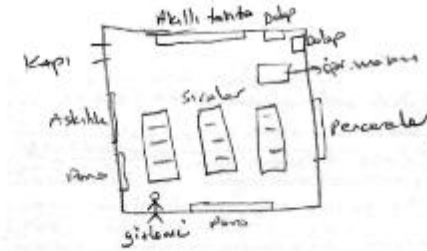
Sınıf fiziksel ortamı

Mithatî Bdr. 12
Kam: 4 öğrenci (b.r)

Sınıfın oturma düzeni	U	Küme/Grup	Sıra	✓
Sınıfın fiziki ortamı öğrencilerin (ders katılımı, grup çalışması, bireysel destek vb.) ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Sınıftaki panolar her gruptan (Sosyo-ekonomik, kültürel, dil, din, cinsiyet, özel eğitim vb.) öğrencinin ürünlerini kapsamaktadır.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Sınıftaki materyaller her öğrencinin ulaşabileceği şekilde yerleştirilmiştir.	Evet ✓	Hayır ✓	Kısmen	
Sınıfın fiziki ortamı (ışıklandırma, ısıtma-soğutma, hijyen vb.) uygundur.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	

Süreç

Öğretmen derse girişte dikkat çekmek için tüm öğrenciler için farklı uyarıcılar kullanmaktadır.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Öğretmen derse girişte, kullandığı teknikler tüm öğrencilere hitap edecek biçimde farklılaşmaktadır.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Öğretmen farklı öğrenmelere sahip öğrencilerin önceki öğrenmelerini yeni öğrenmeleri ile ilişkilendirmektedir.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Öğretmenin derste kullandığı farklı yöntem/teknikler tüm öğrencilere hitap etmektedir.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Öğretmen öğrencilerin özelliklerine, farklılıklarına uygun, gerçekçi ve ölçülebilir farklı hedefler koymaktadır.	Evet	Hayır ✓	Kısmen	
Öğretmen öğretim materyallerini öğrencilerin ihtiyacına göre farklılaştırmaktadır.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	
Öğretmen öğrencilerin kavram ve içeriği yapılandırabilmeleri için her gruptan öğrenciye sorular yöneltilmektedir.	Evet ✓	Hayır ✓	Kısmen	
Öğretmen öğrencilerin farklı görüşlerini ifade etmeleri için demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaktadır.	Evet ✓	Hayır	Kısmen	



Öğretmen sorumlulukları öğrenme ortamında paylaşmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrencileri aktif hale getirme ve cesaretlendirme için çalışıyor. (güneşin altında, bahçede, sınıfta, evde, okulda, her yerde)
Öğretmen tüm öğrencilerin ilgilerini dikkate almaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Farklı ilgilere uygun sınıflar var. Sınıflar sabahtan öğleden sonra ve akşam saatlerinde kullanılıyor.
Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıfların düzeni, ortamı, materyalleri, araç-gereçleri, vb. düzenlenmektedir.
Öğretmen sınıf içi etkinliklerde karar verme sürecine öğrencilerin katılımını sağlamaktadır.	Evet		Hayır	✓	Kismen	Öğretmen kendi planına göre sınıfların düzeni, ortamı, materyalleri, araç-gereçleri, vb. düzenlenmektedir.
Öğretmen etkinliklerde rekabet yerine işbirliğini ön plana çıkarmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Rekabet değil, işbirliği ve dayanışma ortamı sağlanmaktadır.
Öğretmen, heterojen gruplar arasında grup çalışması yaptırmaktadır.	Evet		Hayır	✓	Kismen	Grup çalışması yapılmamaktadır.
Öğretmen öğrencilerin derse katılıma çeşit davranmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	İsteyen öğrenciler derse katılır. İstemeyenler derse katılmaz.
Öğretmen, derse katılım fırsatlarını öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerine göre düzenlemektedir.	Evet		Hayır	✓	Kismen	Öğrencilerin derse katılımı için fırsatlar sunulmaktadır.
Öğretmen aktif öğrenme ortamı oluşturmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrenciler aktif öğrenme ortamında çalışmaktadır.
Öğretmen ilgilere göre etkinliklere katılım için öğrencilere seçme hakkı tanımaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrenciler derse katılımı için seçme hakkı tanınmaktadır.
Öğretmen geribildirimde bulunurken öğrencilerinin farklılıklarını dikkate almaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak geribildirim vermektedir.
Öğretmen, öğrenme gruplarını akran öğrenmeye uygun olarak oluşturmaktadır.	Evet		Hayır	✓	Kismen	Öğrenciler akran öğrenme ortamında çalışmaktadır.
Öğretmen ihtiyaç olması durumunda sınıf içinde sık sık dolaşmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğretmen sınıf içinde sık sık dolaşmaktadır.
Öğretmen öğrenciler arasında meydana gelen olası zorbalık ayrımcılık ve dışlama davranışlarına karşı önlemler almaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrenciler arasında zorbalık, ayrımcılık ve dışlama davranışlarına karşı önlemler alınmaktadır.
Öğretmen öğrenciler arasında etkili sözlü iletişim oluşturmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrenciler arasında etkili sözlü iletişim oluşturmaktadır.
Öğretmen öğrenciler arasında etkili sözsüz iletişim oluşturmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrenciler arasında etkili sözsüz iletişim oluşturmaktadır.
Öğretmen "ben" dili yerine "biz" dili kullanmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğretmen "ben" dili yerine "biz" dili kullanmaktadır.
Öğretmen yardımcı teknolojileri kullanmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğretmen yardımcı teknolojileri kullanmaktadır.
Değerlendirme						
Öğretmen değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yapmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Farklı sınıflarda değerlendirme yapılmaktadır.
Öğretmen öğrenci özelliklerine göre geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerini bir arada kullanmaktadır.	Evet		Hayır	✓	Kismen	Geleneksel ölçme teknikleri dışında alternatif ölçme teknikleri de kullanılmaktadır.
Öğretmen öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırmaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kismen	Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırmaktadır.

★ Öğretmen, öğrencilere ödev verirken ve değerlendirirken sosyo-ekonomik durumlarını dikkate almaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kısmen	Genel değerlendirme yaptı. Maddi kıtlıkla ilgili ödev vermedi (kusturucu suyu satın alınıyor)
Öğretmen ölçme işleminde kullandığı araçları öğrenci özelliklerine uyarlamaktadır.	Evet	✓	Hayır		Kısmen	Kullanılan araçlar öğrenci seviyesine uygun. Kapsam ve tip olarak farklı araçlarda
Öğretmen öğrencilerin farklılıklarını ölçme-değerlendirme sürecine dâhil etmektedir.	Evet	✓	Hayır		Kısmen	✓ Sonların sürekli düzeyleri farklıdır.
Diğer						
Öğretmen tüm öğrencilerini derse hazır hale getirdikten sonra derse başlamaktadır.	Evet	✓	Hayır			Tüm öğrenciler sınıfa girip sınıfa oturduktan sonra derse başlandı.
Öğretmen dersin sonunda tüm öğrencileri değerlendirdikten sonra dersi bitirmektedir.	Evet	✓	Hayır			Son bölümde özet ve değerlendirme yapıldıktan sonra dersi sonlandırdı.

EK 8. Dicle Üniversitesi Etik Kurulu Olur Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/03/2022-256893



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-256893
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

24/03/2022

Sayın ZEYNEL AMAÇ

"İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 24.03.2022 tarih ve 255744 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSV8F7YBMJ Pin Kodu :00682

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd/eK-5539&eD=BSV8F7YBMJ&eS=256893>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır

Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56

e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Erkan Seyrek

Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 19951310 numaralı doktora öğrencisi olan Zeynel AMAÇ'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	08.03.2022/245780
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	21.03.2022—62
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. <i>Açıklama:</i>	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. <i>Açıklama:</i>	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

ASLI GİBİDİR

EK 9. Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

KİLİS İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK
İZİN VE UYGULAMA KONTROL ÇİZELGESİ
(araştırma izni ve uygulamaları için)

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN			
Adı Soyadı :	ZEYNEL AMAÇ		
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum:	DİCLE ÜNİVERSİTESİ		
Araştırmanın konusu:	İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri		
Araştırmanın Yapılacağı Okul/Kurum:	Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkezdeki ilkokullar		
Sıra No		E	H
AÇIKLAMALAR			
1	Araştırmacı başvurusunu ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden yapmış mı?	X	
2	Araştırmacı uygulama başvurusunu uygulama tarihinden en az 45 gün önce yapmış mı?	X	
3	Araştırmacı öğrenci mi? Öğrenci ise başvurusunu kurumu aracılığı ile yapmış mı?	X	
4	Ses ve görüntü kaydı yapılacak mı? Yapılacaksa okul idaresinden ve katılımcılardan yazılı izin alınmış mı? Diğer veli iznine tabi uygulamalar için yazılı izin alınmış mı?		
5	Araştırmacı araştırma taahhünamesini imzalayıp evraklarla teslim etmiş mi?	X	
6	Araştırma izni uygulamasının amacı, araştırmanın yöntem ve teknikleri, veri toplama araçları, veri analizi, geçerlilik ve güvenirlik bilgileri çalışma takviminde yer almış mı?	X	
7	Örnekleme araştırma yapılacak kurumların dağılımına yönelik bilgiler (okul sayısı, okul türü, katılımcı grup, grupların kaç kişi olacağı) net ifade edilmiş mi?	X	
8	Araştırma uygulama süresi 1 ders saati kuralına uyuyor mu?	X	
9	Araştırma uygulaması eğitim öğretimin aksamaması için yarıyıl ve yaz tatilinden en az 3 hafta önce tamamlanıyor mu?	X	
10	Araştırmacı uygulama izin formunda e-posta, telefon, adres gibi iletişim bilgilerini eklemiş mi?	X	
11	Araştırma uygulaması tıbbi bir araştırma mı? Tıbbi araştırma ise Üniversite Etik Kurul Onayı var mı? Onam formu, Onay yazısı, Veli Bilgilendirme Formu, Veli İzin Belgesi eklenmiş mi?		
12	Araştırmalarda reklam, tanıtım yapılmaz, Kar amacı gütmeyiz, Ücret talep edilemez. Bu kurala uygun davranmış mı?	X	
AÇIKLAMA : Bu kontrol çizelgesi MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" genelgesine göre hazırlanmıştır. (2020/2 Nolu genelge)			
İlgili izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul/Kurumlarda yapılacak Araştırma Uygulama İzinleri genelgesi (2020/2 Nolu Genelge) çerçevesinde incelenmiş olup, soru içeriğinin değiştirilmemesi ve ses kaydı alınmaması kaydıyla uygun bulunmuştur.			
KOMİSYON BAŞKANI		İVE	

ÖZ GEÇMİŞ

