

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİMİN
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK
ALGILARI VE TUTUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Özkan URUK**

**Danışman
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA**

Mart 2023, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Özkan URUK



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına
İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ve Tutumları

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 89 sayfalık kısmına ilişkin 03/03/2023 tarihinde **IThenticate/Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: **%19**'tir.

Filtrelemeye **alıntılar dahil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimedenden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 03 / 03 / 2023

Danışman: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

Öğrenci: Özkan URUK

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ve Tutumları” başlıklı Yüksek Lisans/Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Özkan URUK

Danışman

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA danışmanlığında **Özkan URUK** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ve Tutumları**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Temel Eğitim** Dalı’nda **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

03/03/2023

JÜRİ:

Danışman : **Doç. Dr. Alper KAŞKAYA**

İmza

Üye : **Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ**

İmza

Üye : **Doç. Dr. Hasan EŞİCİ**

İmza

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun / / tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... / /

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Tez yazım sürecinin başından sonuna kadar her konuda ve her durumda bana yol gösterip ve bu yolda ilerlememe vesile olan, kendisine ne zaman danışsam zaman ayırıp elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışan, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım saygıdeğer tez danışmanım; Doç. Dr. Alper KAŞKAYA' ya teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Hayatıma kattığı önemini asla tarif edemeyeceğim, her zaman her konuda yardımını hissettiğim, tez sürecinde de varlığını, desteğini ve sevgisini her zaman hissettiğim Tuğba ÖKSÜZ' e; eğitim hayatımın her alanında bana her konuda destek olan varlıklarıyla huzur bulduğum canım aileme ve tez sürecinde de her konuda yardımcı olan Necat TAŞ' a teşekkür ederim.

Özkan URUK, Erzincan, 2023

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİMİN UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI VE TUTUMLARI

Özkan URUK

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mart, 2023

Danışman: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

ÖZET

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve tutumlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemek ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ve tutum düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel nitelikli bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Batman ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen Batman ili ve ilçelerinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içinde çalışmakta olan 136 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Ünal Şimşek tarafından 2019 yılında geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği”, ve “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik ve tutum ölçeği değerlerine yönelik öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna yönelik bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak ikili gruplarda Independent Student T-Testi, çoklu gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile post hoc testlerinden olan TUKEY testi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde özyeterlilik ölçeğinde kapsayıcı eğitimde kişisel donanıma duyulan endişe, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi, kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilmenin gerekliliği boyutları ile öğretmen tutum ölçeğinde kapsayıcı eğitime olan ilginin artırılması boyutlarında gruplar arası anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Sınıf Öğretmenleri, Öz Yeterlilik, Tutum.

**PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICIENCY PERCEPTIONS AND
ATTITUDES ABOUT THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE
EDUCATION**

Özkan URUK

Erzincan Binali Yıldırım University,

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, March, 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the self-efficacy and attitude of primary school teachers for the implementation of inclusive education in terms of various variables and to determine what kind of relationship can be between primary school teachers' self-efficacy and attitude levels. The research is a descriptive study in which scanning model is used. The study group of this research consists of primary school teachers working in the province of Batman. The research was carried out with 136 primary school teachers working in the province of Batman and its districts, selected by stratified sampling method, in the 2022-2023 academic year. “Teacher Attitude Scale in Inclusive Education”, “Teacher Self-Efficacy Scale in Inclusive Education” and “Personal Information Form” were used as data collection tools by Ünal Şimşek in 2019. In the analysis of the data, it was first examined whether the data showed a normal distribution for the self-efficacy and attitude scale values of the teachers participating in the research. For this purpose, Independent Student T-Test was used in paired groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and TUKEY test, one of the post hoc tests, were used in multiple groups, depending on the number of categories of the independent variable. When the results were examined, it was determined that there was a significant difference between the groups in the dimensions of concern for personal equipment in inclusive education, the importance of making correct planning in inclusive education, the necessity of taking responsibility in inclusive education, and increasing the interest in inclusive education in the teacher attitude scale.

Keywords: Inclusive Education, Primary School Teachers, Self-efficacy, Attitude.

İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİMİN UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI VE TUTUMLARI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kapsayıcı Eğitim Nedir?	5
1.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihi	11
1.3. Kapsayıcı Eğitimin Temelleri.....	15
1.3.1. Ekonomik Gerekçe	16
1.3.2. Eğitimsel Gerekçe.....	17
1.3.3. Sosyal Gerekçe	17
1.4. Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları.....	18
1.4.1. Uluslararası Hukuki Dayanaklar:.....	18

1.4.2. Ulusal Hukuki Dayanaklar:	22
1.5. Kapsayıcı Eğitimin Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitim İle Farkı	24
1.5.1. Özel Eğitim	24
1.5.2. Kaynaştırma Eğitimi:	25
1.6. Dezavantajlı Gruplar İçin Önemli Kavramlar	26
1.6.1. Ön Yargı	27
1.6.2. Ayrımcılık	27
1.6.3. Damgalama	28
1.6.4. Kalıp Yargılar	28
1.6.5. Ötekileştirme	28
1.6.6. Sosyal Dışlanma	29
1.6.7. Sosyal İçerme	29
1.7. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımlar	29
1.7.1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım	30
1.7.2. Çok Kültürlü Yaklaşım	31
1.7.3. Kültürlere Duyarlı Eğitim	32
1.7.4. Farklılaştırılmış Öğretim	33
1.8. Kapsayıcı Eğitimde Değerlendirme	35
1.9. Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri	36
1.9.1 Fiziksel Boyut	37
1.9.2. Sosyal Boyut	37
1.9.3. Akademik Boyut	38
1.10. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	39
1.10.1. Hazır Bulunuşluk (Ön Bilgi)	40
1.10.2. İlgi	41

1.10.3. Öğrenme Hızı.....	41
1.10.4. Bilişsel Gelişim.....	42
1.10.5. Öğrenme Stilleri.....	42
1.10.6. Sosyo-Kültürel Özellikler	44
1.10.7. Empati Kavramı	44
1.10.8. Sınıf Atmosferi:	44
1.11. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları.....	44
1.12. Kapsayıcı Eğitim Ortamında Kullanılan Öğretim Stratejiler	46
1.13. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen.....	46
1.13.1. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen Özyeterliliği.....	46
1.13.2. Kapsayıcı Eğitim ve Tutum.....	47
1.14. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmalar.....	49

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı	53
2.2. Araştırmanın Önemi	53
2.3. Problem.....	55
2.4. Varsayım Ve Sınırlılıklar.....	57
2.5. Yöntem	58
2.5.1. Araştırma Modeli (Deseni)	58
2.5.2. Çalışma Grubu	58
2.5.3. Veri Toplama Araçları	61
2.5.4. Veri Analizi.....	64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Öz Yeterlilik Ölçeğine Yönelik T Testi Analiz Sonuçları	66
3.2. Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Yönelik Anova Sonuçları.....	77
TARTIŞMA VE SONUÇ	88
ÖNERİLER.....	93
KAYNAKÇA.....	95
EKLER	104
ÖZ GEÇMİŞ	111

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

AAYHE	: Avrupa Ayrımcılık Yasağı Hukuku El Kitabı
AB	: Avrupa Birliği
AIDS	: Kazanılmış Bağışıklık Yetersizliği Sendromu
AIHS	: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
APA	: Amerika Psikoloji Derneği
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	: Birleşmiş Milletler
CBR	: Toplum Temelli Rehabilitasyon
ÇHS	: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
CEDAW	: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
HIV	: İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü
KDE	: Kültürlere Duyarlı Eğitim
K.H.K	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCLB	: Hiçbir Çocuk Arkada Kalmasın Yasası
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1: Kapsayıcılık Kavramının Özellikleri.	7
Tablo 1. 2: Kapsayıcı Eğitimi Destekleyen Yasal Çerçeveseler.....	12
Tablo 1. 3: Kapsayıcı Eğitimin Temel Paydaşları, Kaynakları Ve Sistemle İlgili Temel Görüşler.....	15
Tablo 1. 4: Kapsayıcı Eğitimin Temelini Oluşturan Uluslararası Sözleşmeler.....	19
Tablo 1. 5: Türkiye’de Yer Alan Yasal Düzenlemeler.....	23
Tablo 2. 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.	58
Tablo 2. 2: Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri.	59
Tablo 2. 3: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik, Normallik Ve Güvenirlilik Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 3. 1: Kaynaştırma Olarak Tanılanmamış Ancak Özel İlgi Göstermek Durumunda Kalınan Öğrenciler İle Karşılaşılma Sıklıkları.....	66
Tablo 3. 2: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 3. 3: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Öğrenim Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 3. 4: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Hizmet İçi Eğitime Veya Seminere Katılma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 3. 5: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitim Veya Özel Eğitim İle İlgili Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.	70
Tablo 3. 6: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıfınızda Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrenci Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.	71

Tablo 3. 7: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 3. 8: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrenciniz Var Mı Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 3. 9: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitim Uygulanmasının Eğitime Katkı Sağlayacağını Düşünüyor Musunuz Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.	74
Tablo 3. 10: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçtiğiniz İçin Memnun Olma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.	75
Tablo 3. 11: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Bilgi Sahibi Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.	76
Tablo 3. 12: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitim Alanı İle İlgili Güncel Gelişmeleri Takip Etme Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.	77
Tablo 3. 13: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 3. 14: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Çalıştığınız Okul Türü Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 3. 15: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin 2020-2021 Yılında Kaçınıcı Sınıfları Okuttıkları Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.	80
Tablo 3. 16: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin 2020-2021 Yılında Ki Dezavantaja Sahip Olan Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.....	81

Tablo 3. 17: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Daha Önce Dezavantaja Sahip Öğrencilerinin Olma Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.	83
Tablo 3. 18: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitime Dahil Olan Öğrenciniz Olduğunda Kimden Yardım Almaktasınız Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.	84
Tablo 3. 19: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği Ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sizce Kaynaştırma Eğitimine Dahil Olan Öğrenciler Eğitimlerine Nerede Devam Etmelidir Durumlarına Göre Anova Test Analiz Sonuçları.....	85



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Toplum, Kapsayıcı Gelişim.....	8
Şekil 1.2: Kapsayıcılık Halkası.	10
Şekil 1.3: Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri.....	16
Şekil 1.4: Özel Eğitim, Normal Eğitim Ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar.	26
Şekil 1.5: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımlar.	30
Şekil 1.6: Kültürlere Duyarlı Eğitimin Özellikleri.....	33



GİRİŞ

Eğitimin içinde bulunduğumuz teknoloji çağında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve eğitim kaliteleri arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Eğitimin nitelikli insan yetiştirme işlevinden dolayı eğitim ülkelerin ekonomi ve siyaseti için önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Akçamete, vd., 2012). Öğrencilerin başarı kriterleri her geçen gün farklılaşmakta ve çağın becerilerine yönelik bireyler yetiştirmek için geleneksel yöntem ve yaklaşımlar yeterli olmayıp çağa uygun yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Günümüzde okullarda farklı özelliklere sahip öğrenciler aynı sınıf ortamında bulunmaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınmadığı bir sınıf ortamında öğrencilerin benzer düzeylerde gelişmelerini istemek gerçekliğe uygun düşmemektedir (Özer ve Yılmaz, 2016). Bu olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için veya en alt seviyeye indirmek için bireylerin benzerliklerinden çok farklılıklarını merkeze almamız ve bu farklılıklara göre programlar geliştirmemiz gerektiği ifade edilmektedir. Bundan hareketle eğitimde yetkin ve uzman öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir. Sınıf ortamında öğretmenin farklılıkları görmezden gelmesi sonucundan öğrenciler arasında iletişim kopukluğu, öğretmene ve derse karşı ilgisizlik ve dışlanma gibi davranışlar görüldüğü ifade edilmektedir. Bu tarz durumlar dezavantajlı bireylerin olduğu sınıflarda daha çok görülmektedir. Bu dezavantajlı bireyler toplumun gerisinde kaldıkça kendilerine olan özsaygı ve sorumluluk gibi duyuşsal özelliklerini kaybetmeye başlamaktadırlar. Bu özel gereksinimli bireylerin toplumsal roller üstlenebilmeleri ve bunları gerçekleştirebilmeleri için özgür bir irade ortaya koymaları çok önemlidir. Özgürlüklerini kazanabilmeleri için ise bu bireylere uygun eğitim programları ve sınıf ortamları düzenlemek gerektiği belirtilmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Her çocuğun eğitim hakkının olduğu belirtilmektedir. Bu, Doğu Asya ve Pasifik Bölgesi'ndeki Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme' yi (ÇHS) ve diğer bazı önemli uluslararası anlaşmaları imzalayan tüm ülkeler tarafından onaylandığı bildirilmektedir. Kaliteli eğitim, çocuk gelişiminin kritik bir bileşenidir ve kendini güçlendirme, bağımsızlık ve sosyal bütünleşme aracı olarak ifade edilmektedir. Engelli çocukların da bir istisna olmadığı belirtilmektedir. Eğitim fırsatlarına diğer çocuklar kadar ihtiyaçları var ve bunu hak ettikleri ifade edilmektedir. Aslında, eğitim fırsatları

olmadan, engelli çocuklar topluma tam sosyal ve ekonomik katılımın önünde büyük engellerle karşılaşmaktadırlar. Yeterli eğitim hizmetleri ve fırsatlarından yoksun olan engelli çocuklar, muhtemelen ekonomik ve sosyal olarak bağımlı olacak ve uzun vadeli yoksulluğa karşı savunmasız olacak şekilde büyüyecekleri vurgulanmaktadır (UNICEF, 2003).

Tomlinson (2001) aynı yaştaki çocukların hobileri, kişilikleri veya hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyler açısından benzer oldukları gibi, öğrenme söz konusu olduğunda da hepsinin birbirine benzemeyeceği belirtilmektedir. Çocukların insan oldukları ve çocuk oldukları için pek çok ortak yönleri olduğu ama aynı zamanda önemli farklılıkları da olduğu belirtilmektedir. Ortak paydalarımızın bizi insan yaptığını ifade etmektedir. UNESCO (2005) uygun yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyon ve tüm çocukları eğitmenin normal sistemin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşımlar, yapılar ve stratejilerde değişiklik ve modifikasyonları içerdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hem çeşitlilik konusunda kendilerini rahat hissetmelerini hem de bunu bir sorundan ziyade öğrenme ortamının bir meydan okuması ve zenginleştirmesi olarak görmelerini sağladığı amaçlanmıştır.

Baykara Pehlivan ve Baykara Acar (2014) “Herkes için eğitim” felsefesini temele alan, bireysel farklılıklara özgü eğitim politikaları üreten bireyin tüm özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak, aile katılımını sağlayan birey odaklı aynı zamanda bireysel farklılıkları kabullenen bir anlayışa sahip bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. UNESCO (2001) ülkelerin eğitim sistemlerini güçlendirmeye çalışırken tüm öğrencileri bu sisteme dahil etmenin yollarını bulmaya çalışma ve tüm öğrencilerin farklı gereksinimlerine karşılık vermede güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Bütün çocukların eğitim hakları uluslararası anlaşmalar ile belirtilmiş ve bundan dolayı tüm ülkelerin eğitim haklarına saygı duyma, gerçekleştirme ve koruma altına alma görev ve sorumluluklarının olduğunu ifade etmektedir.

Kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımların ortak paydası eğitim kurumlarında çeşitliliğin tanınması ve değer verilmesi olsa da literatürdeki kapsamı farklılık göstermektedir. Bazı yazarlar bunu engelli öğrencilerin eğitimi ile sınırlandırmakta ve bu nedenle özel ve normal eğitim arasındaki kesişime odaklanmaktadır. Diğerleri daha

geniş bir bakış açısıyla herkes için eğitim perspektifini benimser ve tüm dezavantajlı öğrencilerin örneğin yoksulluk geçmişine sahip olanlar, etnik azınlıklar, yalıtılmış kırsal topluluklar ve bazı kültürlerde kızlar gibi onun kapsamına girmesi gerektiğini savunmaktadır (Mitchell, 2005).

Temel bir hak olarak eğitim, 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde yer almaktadır. Bildirgeye göre “küresel yoksullukla mücadele etmek, sağlığı iyileştirmek ve insanların toplumlarında aktif bir rol oynamasını sağlamak” çok önemli olduğu ifade edilmektedir. Eğitim sisteminin genel amacı tüm bireylere eşit fırsatlar tanımak ve tanınan bu fırsatlara erişimi kolaylaştırmak olduğu ve verilen eğitimlerin çocukların farklı yönlerde gelişmesine olanak sağlaması gerektiği ifade edilmektedir (Stubbs, 2008; Sakız, 2021). Dezavantaja sahip bireylere karşı ayrımcılıkların ve ötekileştirmelerin ortadan kaldırılması ve tüm bireylerin eşit bir şekilde eğitimden yararlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Eşitlik kavramının uzun yıllardır dünya ülkelerinde eğitimin ana hedefi olduğu belirtilmektedir (Leonard, Chamberlin, Johnson ve Verma, 2016).

Dezavantaja sahip bu bireylerin özel eğitime ihtiyaç duyması ve bu ihtiyaçların tam anlamıyla karşılanmamasından dolayı yeni bir arayış içerisine girilmiş. Bu arayış ile birlikte yeni ihtiyaçlar ortaya çıktığı ve bu ihtiyaçlara yönelik ABD’ de ve BM’ de yeni mevzuat ve yasalar yayımlanmaya başlanmış ancak en büyük gelişme ise İspanya’nın Salamanca kentinden düzenlenen ve geniş bir kitlenin katılması ile Salamanca Bildirisi’nin kabul edilip yayımlanması ile gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu bildiri her bireyi kapsayan, farklılıklara saygı duyan, öğrenmeyi destekleyen ve bireylerin bütün ihtiyaçlarına karşılık vererek tüm okulların eğitim olarak daha kapsayıcı ve etkili olması hedeflendiği vurgulanmaktadır (UNESCO, 1994). Kabul edilen bu bildiri dünyada yaygınlaştırılması için tüm ülkelere bu kavramı desteklemeleri beklenen kapsayıcı eğitim kaynaştırma eğitimin ötesinde bir anlayış olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinim duyan bireyin genellikle normal eğitim sınıflarda akademik olmayan konuların eğitimi için bulunmayı ifade eder.

Kapsayıcı eğitimin, çok basit bir deyişle kimsenin dışlanmadığı ve her bireyin eğitime erişebildiği bir hak olduğu ifade edilmektedir (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitim, son zamanlarda benimsenen eğitim anlayışı olarak toplumda bulunan tüm bireylere

kaliteli eğitim verme aracı olarak benimsenmekte ve dünya genelinde kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanması ve tasarlanması ile ilgili farklı fikirler ve politikalar üretilmektedir. Kapsayıcı eğitim özel olarak eğitimde dışlanma ihtimali bulunan tüm birey ve toplulukların (eğitim başarısı düşük, özel gereksinimi olan bireyler, yoksul ve göçmen bireyler gibi) eğitime dahil edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım iken zamanla tüm bireylere ve tüm farklılıklara nitelikli bir eğitim sunma potansiyeline sahip bir yaklaşım olarak adlandırılmaya başlanmıştır (UNESCO, 2015). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim uygulamaları ve programları incelendiğinde nitelikli eğitimden faydalanmama ihtimali bulunan dezavantaja sahip bireylerin yanında eğitimin tüm bireyler için nitelikli ve anlamlı hale getirildiği görülmektedir (Sakız, 2021).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kapsayıcı Eğitim Nedir?

UNESCO (2005) bireylerin ekonomik, politik, eğitim, kültürel, alanlarda pek çok sorunla karşılaştığını belirtmektedir. Bununla ilgili gelişmelerin olmasına rağmen eğitim görmeyen çocukların ailelerinin düşük ve orta gelirli ailelerden olduğu, mevcut gerçekleştirilen eğitim stratejilerinin ve programlarının çocuklar için yeterli olmadığı ifade edilmektedir. UNESCO (2005) tarafından öğrenim görmeyen çocuk sayısının 115-130 milyon arası olduğu, bunun 80 milyonu aşkının Afrika bölgesinde yaşadığı ve bunların eğitim görmediği, eğitim görenlerin ise birçoğunun belli bir süre sonra devam etmediği vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak eğitim için yaşanan sorunların en aza indirgenmesi için bazı çalışmalar ortaya çıktığı bu çalışmalardan kapsayıcı eğitimin ön plana çıktığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bu açıdan kapsayıcı eğitimin ne olduğu ve ne olmadığına yönelik bazı tanımlamalar ve özellikleri belirtmektedirler (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997; UNESCO, 2001; Özaydınlık, 2019)

Pijl, Meijer ve Hegarty (1997) kapsayıcı eğitimin önceleri özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilere daha özenli olunması şeklinde tanımlandığını ifade ederken UNESCO (2001) çeşitli engeli olan ve olmayan öğrencilerin bir arada eğitim görmesi şeklinde tanımlandığını belirtmektedir ve bu tanımlamaların kapsayıcı eğitimi tam olarak yansıtmadığını ve bu algının zamanla değiştiğini vurgulamaktadır (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997; UNESCO, 2001). Pijl, Meijer ve Hegarty (1997) tarafından problem yaşayan ve özel ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarından ayrılmadan aynı ortamda normal şekilde eğitim görmeleri gerektiği belirtilmektedir. Özaydınlık (2019) “kapsamın” sadece özel eğitimi ve engelliliği ifade ettiğini yapılan araştırmalarda sınırlandırıldığını bildirmektedir.

Eğitimde tüm bireylerin yer alma düşüncesi 1950’li yıllarda gerçekleşmeye başladığı ifade edilmektedir (Aktekin, 2017, s. 15). Özaydınlık’a (2019) göre 1960’lı yıllarda kapsayıcı eğitimin içeriğinde “bütünleştirme” kavramının yer alması eğitimde önemli aşamaların oluşmasına zemin hazırladığı belirtilmektedir. Aktekin (2017) 1950’li dönemlerde ileri düzeyde engeli bulunan ya da özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin “özel” eğitim kurumlarında bulunmalarının yerine “normal” eğitim ortamlarına dahil etme yaklaşımının yer aldığını, özel gereksinime ihtiyacı olan veya engeli bulunan öğrencileri; uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile uygun materyaller hazırlayarak, değiştirip geliştirilmesinin hedeflendiği bildirilmektedir.

Eğitimden eşit şekilde ve gerektiği kadar yararlanamayan bireylerin özelliklerinin yoksul, kırsalda yaşayan, teröre maruz kalmış, mülteci durumunda yaşayan, göçmen, gecekondü hayatı olan, azınlık olup farklı dili olan, çalışan, sokakta yaşayan, sağlık koşullarının yetersizliğinden dolayı çeşitli hastalıklara sahip, yetersizliği ve engeli olan çocuklar olarak nitelendirilmektedir (Stubbs, 2008, s.18). Kapsayıcı eğitimin bu özellikleri içinde barındıran tüm çocuklar için geçerli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu bağlamda günümüzde kapsayıcı eğitim eşit imkanlar, farklı kültürel özellikler, farklı etnik kökene sahip, yoksul, kırsal alanlarda yaşayan tüm çocukların olduğu, kız çocuklarının da dışlanmadan yer aldığı kısacası sadece özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri içinde barındırmayan fırsat eşitliğinin ve imkanlarının olduğu bir yaklaşım olarak görülmektedir (UNESCO, 2001). ERG (2016) kapsayıcı eğitimin temel koşulunu eğitim sisteminde uygun koşullar oluşturularak, gerekli önlemlerin alınıp, uygulanması gerektiği şeklinde ifade etmektedir. Scourbys (2019) kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde, anlamlı bağ kurma yolları sunmak şeklinde ifade etmektedir. Scourbys (2019) kapsayıcı eğitimi tüm yetenek ve öğrenme gereksinime sahip öğrencilerin normal sınıflarda, en az kısıtlayıcı ortamın sağlanarak birlikte eğitim almaları olarak tanımlamaktadır ve bireylerin engellilik durumuna göre ayrılmaması gerektiğini, akademik olarak öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş, çeşitli fırsatlar sunması, teşvik edici, bireyleri kendine çeken bir ortam olması gerektiğini vurgulamaktadır.

UNICEF (2017) engelli çocukların da dahil edildiği, onların da eğitim hakkının olduğu, hiçbir öğrencinin dışarda bırakılmadığı, tüm çocukların aynı ortamlarda eğitim alarak, birlikte öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin geniş açıdan ele

alındığı, çeşitli öğrenci özelliklerinin olduğu, farklılıkları içinde barındıran, özel eğitimi ayrı bir sistem olarak görmeden, tüm öğrencilerin aynı okulda eğitim alması kapsayıcı eğitimin tanımı olarak Pijl, Meijer ve Hegarty (1997) tarafından bildirilmektedir. Scourbys (2019) kapsayıcı eğitimin uygulamaya konulan stratejilerden daha fazlası olduğunu belirtmekte ve herkese yönelik etik açıdan, ahlaki açıdan, sosyal adaleti içine alan bir felsefe ya da inanç düzeneği şeklinde ifade etmektedir. Sonuç olarak kapsayıcı eğitim kavramı “çok çeşitli öğrencileri içeren ve eğitimi bu çeşitlilik için farklılaştıran bir eğitim sistemi” şeklinde belirtilmektedir (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997).

Kapsayıcı eğitimin tanımının anlaşılması ve ayırt edilmesi bakımından “kapsayıcılık” kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu konuda Hayes ve Bulat (2017, s.4) kapsayıcılığın ne olup olmadığına yönelik bazı özellikler ortaya koymaktadır. Bu özellikler Tablo 1.1 de özetlenmektedir.

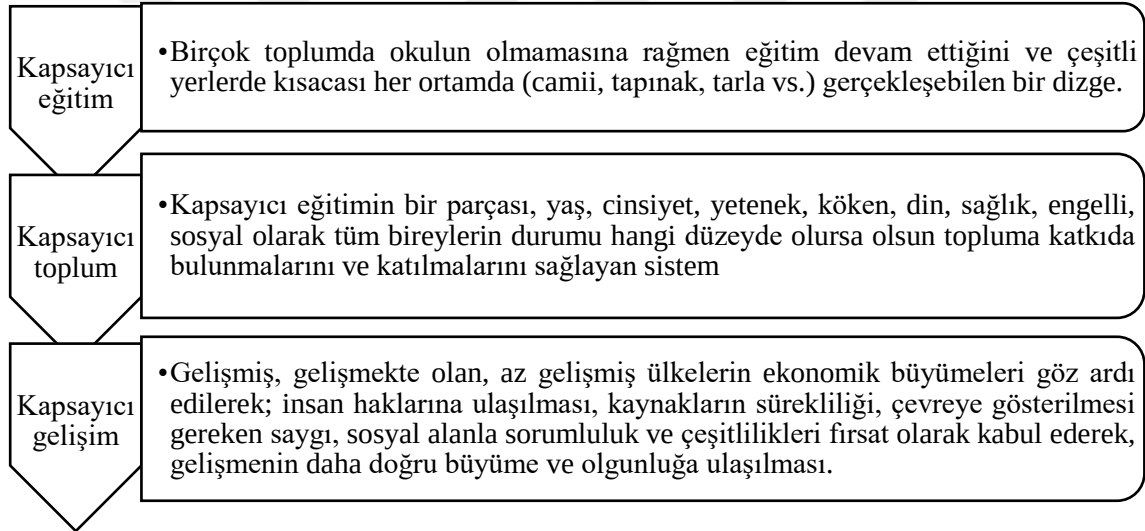
Tablo 1. 1: Kapsayıcılık Kavramının Özellikleri.

Kapsayıcılık nedir?	Kapsayıcılık ne değildir?
- Engeli olan ve olmayan öğrencilerin bir arada bulunması - Bireylerin kendi mahallesinde bulunan okullarda aynı ortamda eğitimini sürdürmesi - Her öğrencinin yaş düzeyine uygun normal eğitim sınıfında olması - Her öğrencinin okul ve sınıfının bir üyesi olarak olduğu gibi değerli kabul edilmesi - Engeli olan her öğrenciye özel eğitim desteğinin sağlanması - Tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim ortamının sağlanması - Hiçbir öğrencinin dışlanmaması - Okulda bulunan bütün üyelerle işbirliği içinde çalışılması - Okul programlarının problem çözme ve planlama üzerine kurulu olması	- Engeli bulunan öğrencileri plan, program olmadan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi - Özel eğitim hizmetlerinin ekonomik anlamda azaltılması - Engeli bulunan öğrencilerin belirlenmiş sınıflara yerleştirilmesi - Engeli bulunan öğrenciler için öğretmenlerin müfredatı öğretmesi ve bunun için orantısız zaman kullanması - Engeli bulunan öğrencilerin genel eğitim okullarında veya sınıflarında sosyal, fiziksel ve bilişsel olarak ayrı tutulması - Daha zor ya da yavaş ilerleyen bir eğitim yöntemi kullanarak normal eğitim alan öğrencilerin başarılı olmasını riske atmak - Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik yardımcı rolüne bürünmesi - Normal sınıflara eğitim veren ve özel eğitim öğretmenlerinin özenli hazırlanmış plan ve program olmadan sorumluluk üstlenmeden bir arada olmaları

Kaynak: Hayes ve Bulat (2017, s.4)

Tablo 1.1 incelendiğinde kapsayıcılık kavramının kapsayıcı eğitimi tanımlama temel oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda Hürriyet (2018) kapsayıcı eğitimin öğrenen bireylerin seçtiği okullarda kendi yaşlılarıyla eğitim görmesini, okul yaşamına tümüyle katılmasını, oluşturulan öğretim programlarının, uygulanmalarının, öğrenme ortamının, bireylerin farklı açılardan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimin birbirini tamamlayan farklı bağlamlarının kavramsallaştırıldığı belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı toplum, kapsayıcı gelişim kavramlarının bu bağlamı oluşturduğu ifade edilmektedir (Stubbs, 2008, s. 49-50). Bu doğrultuda yer alan kavramlar Şekil 1.2’de sunulmaktadır.

Şekil 1.1: Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Toplum, Kapsayıcı Gelişim.



Kaynak: Stubbs (2008, s. 49-50)

Şekil incelendiğinde kapsayıcı eğitim, kapsayıcı toplum ve kapsayıcı gelişim kavramlarının eğitim ve öğretim açısından bütünlük oluşturduğu görülmektedir.

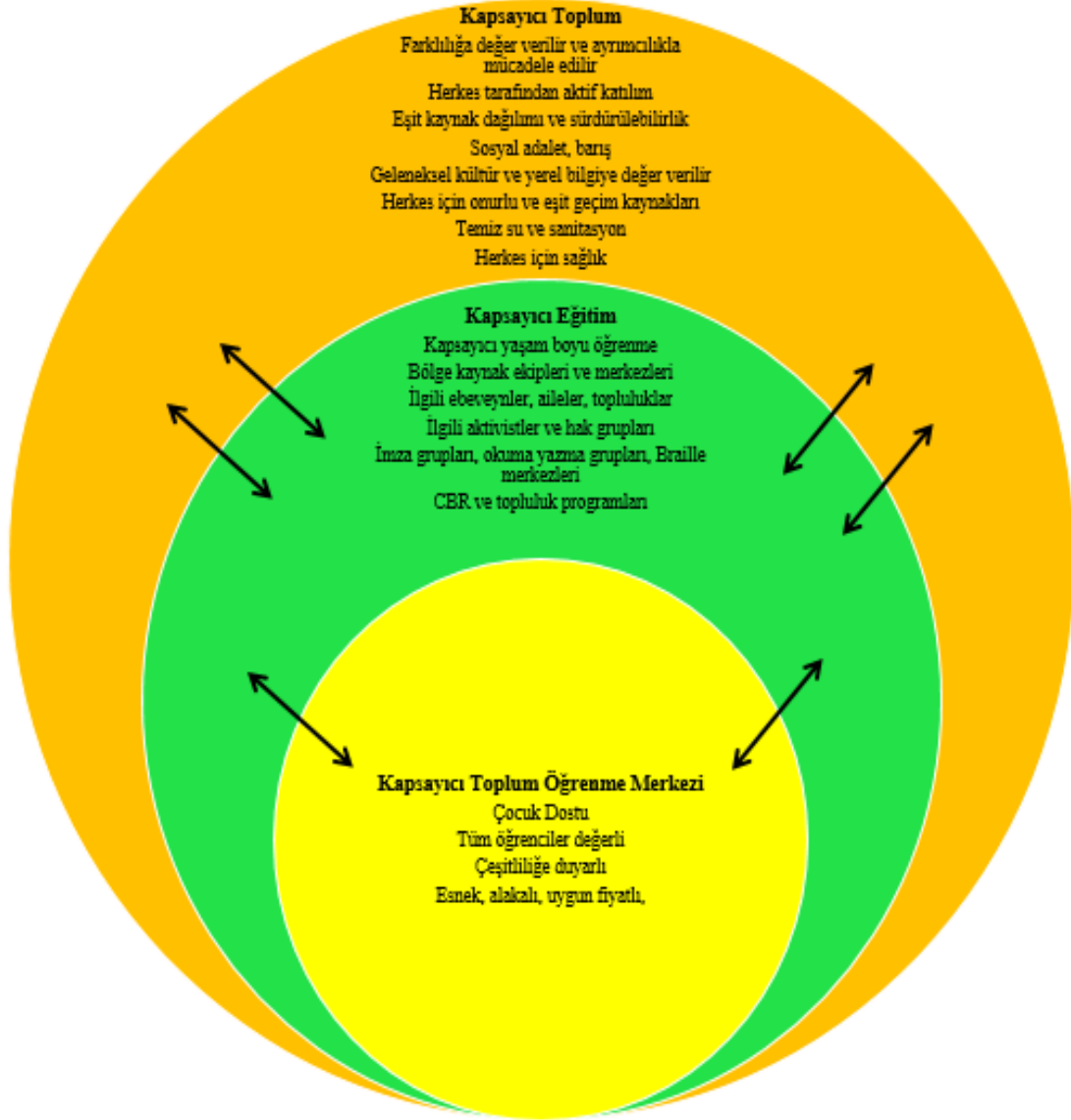
Uygun yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyon ve tüm çocukları eğitmenin normal sistemin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşımlar, yapılar ve stratejilerde değişiklik ve modifikasyonları içerir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hem çeşitlilik konusunda kendilerini rahat hissetmelerini hem de bunu bir sorundan ziyade öğrenme ortamının bir meydan okuması ve zenginleştirilmesi olarak görmelerini sağlamayı amaçlar (UNESCO, 2005).

Kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımların ortak paydası eğitim kurumlarında çeşitliliğin tanınması ve değer verilmesi olsa da literatürdeki kapsamı farklılık göstermektedir. Bazı yazarlar bunu engelli öğrencilerin eğitimi ile sınırlandırmakta ve bu nedenle özel ve normal eğitim arasındaki kesişime odaklanmaktadır. Diğerleri daha geniş bir bakış açısıyla herkes için eğitim perspektifini benimser ve tüm dezavantajlı öğrencilerin- örneğin yoksulluk geçmişine sahip olanlar, etnik azınlıklar, yalıtılmış kırsal topluluklar ve bazı kültürlerde kızlar gibi- onun kapsamına girmesi gerektiğini savunur (Mitchell, 2005).

Kapsayıcı olmak ve ayrımcılıktan kaçınmak için, tüm okul ortamları çok çeşitli yeteneklere, kültürlere, cinsiyetlere, dinlere ve sınıfta mevcut olan diğer durumlara ve sorunlara sahip çocuklara daha duyarlı hale gelebilir. Bunu yapmak için cevap vermeleri gereken kilit bir alan pedagojidir. Pedagoji, öğretmenlerin nasıl öğrettiği ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve başarılı bir kapsayıcı yaklaşımın temel bir bileşenidir (Loreman,2017).

Kapsayıcı eğitim bu nedenle her düzeyde sistematik bir değişikliktir; müdürler, öğretmenler, öğrenciler, okul toplulukları, politika yapıcılar, karar vericiler, aileler ve genel olarak toplum. Yaygın eğitime erişim tek başına yeterli değildir. Katılım, tüm öğrencilerin kendileri için anlamlı olan öğrenme etkinliklerine dâhil olmaları anlamına gelir. Eğitimde olumlu tutumların teşvik edilmesi, katılımın genişletilmesi için çok önemlidir. Çok çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitime yönelik ebeveyn ve öğretmen tutumları, büyük ölçüde kişisel deneyimler tarafından belirleniyor gibi görünmektedir; bu gerçeğin tanınması ve tutumsal faktörleri ele almak için stratejilerin ve kaynakların uygulanması gerekir. Normal sınıflarda katılımı genişletme stratejileri, daha geniş okul ve ev bağlamından ayrı olarak uygulanamaz. Tüm öğrenciler için eğitim fırsatlarını artırmak amacıyla, bireysel olarak öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek için birbiriyle bağlantılı bir dizi faktör mevcut olmalıdır (Mugambi,2017).

Şekil 1.2: Kapsayıcılık Halkası.



Kaynak: Stubbs (2008, s.51)

Kapsayıcı eğitim, küresel olarak eğitim politikasının ve uygulamasının odak noktasıdır. Ancak kaliteli, kapsayıcı öğrenme merkezleri, çok yaygın olan katı, kalitesiz okul temelli hizmetten çok farklı olabilir.

Farklı kuruluş ve bilim adamlarının kapsayıcı eğitim tanımlarından da anlaşılacağı gibi net bir tanımının olmaması ile birlikte kapsayıcı eğitim tüm farklılıkların aynı ortamda bulunmasıyla eğitimin zenginleştirilerek daha çeşitli hale getirilmesi ile sınıf ve etiketlemeler olmadan tüm çocukların birlikte eğitim görmesini sağlamak olarak anlamlandırabiliriz. Kapsayıcı eğitim kavramının eğitim literatürüne

nasıl ne şekillerde girdiğini öğrenmemiz açısından bu konudaki çalışmaları ve gelişmeleri bilmek önemlidir.

1.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihi

Kapsayıcı eğitimin temelini 1800’lü yıllarda yapılan özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalara dayandığı belirtilmektedir (Hornby, 2014). Kapsayıcı eğitimin gerçekleştiği sınıflarda hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de normal sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin sorumlulukları paylaştığı gibi öğrenenlerin ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortamın oluşturulması, bireyselleştirilmiş eğitim programıyla aynı yaştaki öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin benzer olduğu bildirilmektedir (Causton ve Tracy-Bronson, 2015). Son 30 yılda özellikle okul öncesinde özel sınıflarda gerçekleştirilen özel eğitime yönelik uygulamalar ve politikaların, kapsayıcı eğitim yaklaşımı olarak nitelendirilen alternatif yöntemle karşılaştığı ifade edilmektedir (Hornby, 2014). Eğitimin adil, eşit temel bir insan hakkı olmasından yola çıkılarak kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik eğitim politikaları ve uygulamaları kapsamında 1991 yılında İspanya Salamancada Özel İhtiyaç Eğitimi: Erişim ve Kalite Dünya Konferansı düzenlenerek 25 uluslararası kuruluş ve 300 kişiden fazla katılımcıyla tüm çocuklara yönelik politikalar değerlendirilerek, kapsayıcı eğitim okullarda özellikle özel gereksinimi olan bireylere hizmet etmesi anlayışı vurgulanmaktadır (UNESCO, 2009).

Başlarda özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin ayrı, özel ve onlar için açılmış olan okullarda yatılı eğitim almaları savunularak bu bireylerin toplumdan uzakta kalmalarına neden olan bir uygulamanın gerçekleştirildiği belirtilmektedir. 1930’lu yıllarda ortaöğretim seviyesinde özel gereksinime sahip bireylerin eğitim almaya başladığı, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu özelliklere sahip bireylerin toplumdan uzak tutulmadan eğitim almaları amacıyla özel sınıfların açıldığı, ardından yaşadıkları eve yakın olan genel eğitimin gerçekleştirildiği okullara yerleştirildiği bildirilmektedir (Çitil, 2012, s. 15-16). Causton ve Tracy-Bronson (2015) engelli olan bireylerin 1975 yılından önce eğitim hakkına sahip olmadıklarını, eğitim alanlarının ise masraflarının aileler tarafından karşılandığını belirtmektedir. Causton ve Tracy-Bronson (2015) aynı zamanda özel eğitime yönelik yapılan değişikliklerle ilgili 1975 yılına ait “*Tüm Engelli Çocuklar Yasası (PL 94-142)*” ve 2001 yılında ait “*Hiçbir Çocuk Arkada*

Kalması (NCLB)” şeklinde nitelendirilen İlk ve Orta Öğretim Yasası (PL 107-110) ile yetersizliği olan bireyler için atılan adımlara dikkat çekmektedir. Çitil (2012, s. 15-16) buna yönelik bu gelişmeler sayesinde engelli bireylerin toplumda yer edinmeye başladığını belirtmektedir. Causton ve Tracy-Bronson (2015) 1975’teki yasayla bireylerin yasal haklarının korunarak devlet kurumlarında eğitim almaya başladıklarını, 1990’lı yıllarda engelli bireylerin normal sınıflarda eğitim sürecine katılımlarının artmasıyla öğretmenlerin de sorumluluklarının buna göre şekillendiğini ve kamuoyunda sıkça yer aldığını, 2001’deki yasayla başta yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere diğer tüm öğrencilerin eğitim standartlarının belirlendiğini bildirmektedir. UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimin sıradan okullardaki eğitimin tüm çocuklar için daha kapsayıcı hale getirilmesiyle gerçekleşebileceğini, ayrımcılığın olmadan daha verimli olabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi destekleyen bazı kuruluşları Tablo 1.2 de bildirmektedir.

Tablo 1. 2: Kapsayıcı Eğitimi Destekleyen Yasal Çerçeveler.

•	1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
•	1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
•	1960 Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
•	1965 Her Türlü Irk Ayrımcılığının Önlenmesi Sözleşmesi
•	1966 BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
•	1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
•	1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
•	1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine Sözleşmesi
•	1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
•	1990 Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Üyelerinin Haklarının Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme.
•	1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
•	1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı
•	1999 Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması İçin Yasaklanması ve Derhal Eyleme Geçilmesine İlişkin Sözleşme
•	2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar
•	2005 Kültürel İfadelerde Çeşitliliğin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi
•	2006 BM Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme
•	2007 Birleşmiş Milletler Yerli Halkların Hakları Bildirgesi 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

Kaynak: UNESCO (2009)

Kapsayıcı eğitimin tarihi çok eski zamanlara dayanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin tarihçesi dünyada ve ülkemizde meydana gelen tarihsel süreç olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilebilir.

Ülkemizde kapsayıcı eğitimin Osmanlı dönemine dayandığı, özel eğitime yönelik hizmetlerin de kökünün yine bu dönemde gerçekleştiği belirtilmektedir (Çakıroğlu, 2016, s. 12). Bu dönemde özel eğitim kurumlarının Enderun mekteplerinde olduğu, bu kurumlarda üstün zekalı öğrencilerin yer aldığı, dünyada görülen ilk sistematik eğitim olduğu, üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bu çalışmaların ilk kez 14. yüzyılda Türklerde gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Çitil, 2012, s. 19-20). Buna ek Çitil (2012) farklı özelliklerde engeli bulunan özel eğitim öğrencilerinin; örgün eğitime 17 ve 18. yüzyıllarda başladığını, Osmanlı döneminde uygulanan ilk özel eğitim kurumunun 1889'da açılan Dilsizler Mektebi'nin sağır ve dilsizler için olduğunu belirtmektedir. Çakıroğlu (2016, s. 12) Cumhuriyet döneminde üstün yeteneği olan öğrencilerin haklarının korunması için 1948 yılında İdil Biret Suna Kan Yasasının (Harika Çocuklar Yasası) kabul edildiğini bildirmektedir.

Araştırmacılar 1980'li yıllarda da özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için bazı kanun ve yasaların olduğunu ifade etmektedir (Diken ve Batu, 2010, s. 12; Çakıroğlu, 2017, s. 15). Bu bağlamda Çakıroğlu (2017) özel eğitim hizmetleri ile ilgili hazırlanan ilk yönetmeliğin 1960'a dayandığını; 1983'te 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun yer aldığını ve bu kanunda özel eğitime yönelik tanımların, ilkelerin, kurumlar ve görevlerinin olduğunu; özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi, uygun şekilde yerleştirilmeleri, takip edilmeleri tüm bunlar için yönetmeliklerin yayımladığını ifade etmektedir.

Diken ve Batu (2010) 1985'teki Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği 70. Maddede

Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır.”
hükmü ile “Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi.

şeklindeki 71. maddelerinin getirildiğini belirtmektedir.

Çakıroğlu (2017) 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kararnamenin, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için milli eğitimin genel hedefleri ve buna yönelik genel eğitim ile mesleki eğitim alma haklarını kullanma şeklinde düzenlemelerin olduğunu

bildirmektedir. Cavkaytar (2015, s. 20) özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili son olarak 2005 yılının ocak ayında Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde değışikler yapıldığını, 5378 sayılı kanunun çıkarıldığını ve bu kanunun özel gereksinime ihtiyacı olan kişiler için tek bir alanı değil toplumsal alanda da onların var olmasını sağlayan diğer tüm alanlarla ilgili olduğunu belirtilmektedir.

Son dönemlerde farklı ülkelerde gerçekleşen iç ve dış savaşların insanların farklı ülkelere göç etmelerine neden olduğunu, ülkemizin insanlığın yaşadığı bu kötü duruma kayıtsız kalmadığını, sınırları açarak yabancı uyruklu birçok insanı misafir ederek, himayesine aldığını, öncelikli olarak bu insanların eğitime dahil edildiğini ve okullarda yer alan yabancı uyrukluların eğitime aktif katılmalarını gerçekleştirmek amacıyla daha kapsayıcı yaklaşımların oluşturulmasını ve uygulanmasını zorunlu hale getirdiğini ifade etmektedir (Aktekin,2017, s. 15).

Ülkemizde özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime yönelik mevzuatın kapsamlı düzenlendiği fakat cinsiyet, din, dil, köken ve sosyal ekonomik bakımından kapsayıcı eğitimle ilgili bir düzenlemenin olmadığını belirtmektedir (ERG,2016). Ülkemizde kapsayıcı eğitim uzun bir dönem tanısı konulmuş sadece engeli ve özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin genel eğitim okullarında bütünleştirilerek eğitim görmesi şeklinde anlaşıldığı bildirilmektedir (Sakız, 2015).

ERG ve UNICEF'in ülkemizde kapsayıcı eğitime yönelik 2014-2015 yıllarında çalışmalar yaptığı, uluslararası uygulanan tecrübeler kapsamında çalışma sonuçlarına göre kapsayıcı eğitim yaklaşımının yaygınlaşması ve sürdürülebilir olmasına yönelik öğretmen, öğrenci ve velilere farkındalık kazandırılarak, bilgilendirilmesinin hız kazandırılması; öğretim programlarının, uygulamada kullanılabilecek materyallerin, öğretimi destekleyici şekilde yenilenmesi; öğretmenler için eğitim tasarımı ve bu tasarımların uygulanması adımlarının atılması gerektiğini ifade etmektedir (ERG, 2016).

Buna yönelik Sakız (2021) kapsayıcı eğitimin uygulanabilir bir eğitim politikası haline gelememesini engelli ve özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin için oluşturulan kurumların hala varlığını sürdürmeleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönleriyle kapsayıcı eğitim yaklaşımının temelini, kaynaklarının ve sistemlerinin ne

olduğuna yönelik görüşler ortaya çıkmaktadır. Tablo 1.3 ‘da bu kavramlar ve ilişkili içerikler sunulmaktadır (Stubbs, 2008, s.40).

Tablo 1. 3: Kapsayıcı Eğitimin Temel Paydaşları, Kaynakları ve Sistemle İlgili Temel Görüşler.

Öğrencilere yönelik kavramlar	Eğitim sistemi ve okullara yönelik kavramlar
- Eğitim tüm bireylerin temel hakkıdır. - Öğrenme bireyin doğumuyla başlar ve hayat boyu sürer. - Bütün çocuklar kendi toplumunda eğitim alma hakkına sahiptir. - Her çocuk öğrenebilir fakat zorluk yaşayabilir. - Tüm öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme ihtiyacı vardır. - Çocuğun odakta olduğu eğitimin destek görmesi tüm bireylerin yararınadır.	- Örgün eğitime göre daha geniştir. - Esnektir, duyarlı bir yapıya sahiptir. - Eğitim için gerekli ortamı karşılayan yapıdadır. - Okulların geliştirilmiş, etkili yapıda olması gerekmektedir. - Tüm okulun süreci ortaklaşa ve iş birliği içinde yürütmesi gerekmektedir.
Çeşitlilik ve ayrımcılığa yönelik kavramlar	Kapsayıcılığı teşvik eden süreçlere yönelik kavramlar
- Ayrımcılık ve dışlayıcı durumlara karşı mücadele vardır. - Çeşitlilik sorun olarak görülmez tam tersi kucaklayıcıdır. - Bireyleri farklılara saygı duyan ve değerli gören bir toplum hazırlamak içindir.	- Katılım ve dışlanmanın önündeki engellerle başa çıkılmasını öngörür. - İş birliği için katılımın artırılması ve ortak hareket edilmesi vurgulanır. - Katılımcı yöntem, Katılımcı yöntem, eylem araştırması, işbirlikçi sorgulama vardır.
Kaynaklara yönelik kavramlar	
- Yerel kaynakları kullanma ve mevcut kaynakların yeniden dağılması yer alır. - Bireyler (çocuklar, ebeveynler, öğretmenler, diğer grupların üyeleri, vb.) temel kaynak olarak algılanır. - Farklı bireyler için okullarda anadil eğitimi, Braille alfabesi, yardımcı cihazlar gibi desteklere gereksinim vardır.	

Kaynak: Stubbs (2008, s.40)

1.3. Kapsayıcı Eğitimin Temelleri

Kapsayıcı eğitimin temel koşulu tüm çocukları içine alan genel eğitimde uygun ortamlar ve durumların oluşturularak gereken önlemlerle gerçekleştirilmesi şeklinde ifade edilmekte ve kapsayıcı eğitim yaklaşımının uluslararası birçok kurumda benimsendiği belirtilmektedir (ERG, 2016, s. 14). Kapsayıcı eğitimin her ne olursa olsun tüm öğrencileri kucaklayan bir yaklaşım olarak nitelendirildiği; eğitim sisteminin, okulun, sınıfların, ulaşımın, oyun alanlarının her öğrenci için uygun olması gerektiği; tüm öğrencilerin aynı okulda ve beraber öğrenmesi gerektiği şeklinde bildirilmektedir

(UNICEF,2017, s.1). UNESCO (1994) her bireyin kendine ait özelliklerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin, öğrenme gereksinimlerinin olduğunu buna bağlı olarak eğitim haklarının onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim sistemlerinin tasarlanması, uygulanması ve buna yönelik genel eğitim okulları, ayrımcılıkla mücadele, herkes için eğitimin sağlanması; uygun ve etkili materyallerle verimliliğin artırılmasını vurgulamaktadır. UNESCO (2001) kapsayıcı eğitimin engeli olan ve engeli olmayan tüm bireylerin öğrenmelerini geliştirdiğini, anlamalarını, sosyal bütünlüğü sağladığını, önyargıları azalttığını, engeli olan bireylerin çalışıp toplumlara hem ekonomik hem de sosyal yönden katkı sağlamaları açısından daha donanımlı olmalarına katkıda bulunduğunu bildirmektedir.

Bu kapsamda UNESCO (2001) ve UNICEF (2017) kapsayıcı eğitime yönelik eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeler ortaya koymaktadır.

Şekil 1.1: Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri.



Kaynak: UNICEF (2017, s. 2)

Şekil 1.3'e göre eğitimsel gerekçe bütün çocukların daha etkili öğrendiği, sosyal gerekçe sosyalleşme anlamında katılımların güçlendirildiği daha kapsayıcı toplumların olabileceğini, ekonomik gerekçe ise farklı özelliklerdeki öğrenciler için daha fazla kurumun açılmaması sebebiyle ekonomik olarak maliyetin azalacağı belirtilmektedir (UNICEF, 2017, s. 2).

1.3.1. Ekonomik Gerekçe

Ekonomik gerekçeye yönelik geçmiş dönemlerde özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özel eğitim programları uygulamalarının öğrencilerin dışlanmasına neden olduğunu ve başarısız olunduğu ifade edilmektedir (UNESCO, 2005). Bu

bağlamda günümüzde kapsayıcı eğitim yaklaşımında tüm bireylerin kültürel, ekonomik, sosyal, köken, din, dil açısından bir arada eğitim almalarının etkili olacağı belirtilmektedir (OECD, 2010). Bu birlikteliğin gerçekleşmemesi durumuna bağlı olarak farklı özelliklere sahip öğrenciler için açılan kurumlar ayrıştırmayı artırdığı gibi ekonomik anlamda maliyetli olacağı ve buna karşın kapsayıcı eğitimin tüm öğrenciler için az maliyetli, nitelikli olacağı belirtilmektedir (UNESCO, 2001). Farklı özelliklere sahip öğrenciler için birbirinden farklı okullar açmak, bu okullara araç-gereç temini sağlamak ve ek öğretmenler görevlendirmek yerine kapsayıcı okulların tüm ihtiyaçları karşılanabilir ve kapsayıcı okulların gelişimine katkı sunulabilir.

1.3.2. Eğitimsel Gerekçe

Eğitimsel gerekçeye göre kapsayıcı eğitim tüm öğrencilere yönelik birlikte eğitime, faydalı, uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği anlamına geldiği; öğrencilerin akademik başarısını, performansını artırdığı; birlikte eğitim alan çeşitli özelliklere sahip tüm öğrencilerin bireysel anlamdaki ihtiyaçlarını karşılayan öğretim, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve okulların nitelikli eğitim vererek olumlu sonuçların ortaya çıkacağı belirtilmektedir (UNESCO, 2001). OECD (2010) PISA gibi uluslararası alanlardaki sınavlarda daha iyi başarı gösteren okullar arasında eşitsizliğin en düşük seviyede olduğu ve öğrencilere sosyal ve ekonomik açıdan bağımsız olarak eşit eğitim/öğretim olanaklarından yararlanmasının sağlandığı ifade edilmektedir.

1.3.3. Sosyal Gerekçe

Tüm öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması, farklı özellikleri olan bireylere olumlu tutumların geliştirilmesi, ayırım ve dışlama olmaksızın toplum birlikteliğinin sağlanacağı kabul edilmekte ve buna bağlamda kapsayıcı eğitimin toplumu kaynaştırdığı, çeşitli özelliklerin zenginlik olarak kabul edildiği birlikte yaşama açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Buna ek Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesinde (1994) kapsayıcı eğitimin olduğu okullarda ayrımcılık ve dışlanmayla mücadele edilmesi ve herkesin eğitim alma hakkına sahip olduğu bildirilmektedir (Aktekin,2017, s. 15).

Ekonomik, eğitimsel ve sosyal gerekçeye ilave olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme de bulunan 23. ve 28. maddeler olmak üzere diğer ulusal ve

uluslararası sözleşmelerde çocukların eğitim haklarına ilişkin maddeler kapsayıcı eğitimin bir diğer gerekçesi olan hukuki gerekçeyi oluşturmaktadır.

1.4. Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları

UNICEF (2017) insan haklarının birbiriyle entegre içinde olduğunu, sadece eğitim hakkı değil diğer tüm hakların gerçekleştirilmesiyle etkili bir eğitimin olabileceğini kısacası eğitim hakkının uygun şekilde yerine getirilmesiyle diğer haklarında uygulanmasının yolunu açacağını vurgulamaktadır. Akgündüz (2019) eğitim hakkını her ulusun ve uluslararası toplumların kabul ettiği, kapsayıcı eğitimin ise bunun temelini oluşturduğunu belirtmekte ve “eğitimin herkesi içine alan, eğitimin bütün çocukların hakkı olduğunu savunan, her bireyin kendine ait farklı özellikleri, ilgileri, yetenek ve öğrenme gereksinimlerinin olduğu üzerinde duran” bu ilkelerin kapsayıcı eğitimin ilkeleri olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Aktekin (2017) uluslararası sözleşmelerde üzerinde durulan eğitim hakkının bütün çocukların hakkı olduğunu ifade eden maddelerin önemine dikkat çekmekte ve bu maddelerin eğitim açısından dil, din, köken, bedensel veya zihinsel anlamda engelinin olup olmamasına bakılmadan gerçekleştirilmesi gereken bir sorumluluk olma durumuna getirildiğinin altını çizmektedir.

Literatür incelendiğinde ulusal ve uluslararası tüm sözleşmelerin kapsayıcı eğitimin hukuki dayanağını oluşturduğu görülmektedir. Bu ulusal ve uluslararası sözleşmeler çerçevesinde yeni sözleşmeler ve anlaşmalar yapılmaya devam etmektedir. Kapsayıcı eğitim her geçen gün daha sağlam temellere oturtulmakta ve yeni sözleşmeler ile eğitimin odak noktası haline gelmektedir. Ülkemizde ve dünyada kapsayıcı eğitimin hukuki dayanaklarını oluşturan ulusal ve uluslararası sözleşmeler bulunmaktadır. Buna yönelik dayanaklar şu şekilde ifade edilmektedir.

1.4.1. Uluslararası Hukuki Dayanaklar

Kapsayıcı eğitimin temeli olan uluslararası anlaşmaların bağlayıcı olduğu ve ülkelerin kendi mevzuatlarına uyumlu hale getirdiği ifade edilmektedir (Akgündüz, 2019). Tablo 1.4’da kapsayıcı eğitime yönelik sözleşmeler sunulmaktadır.

Tablo 1. 4: Kapsayıcı Eğitimin Temelini Oluşturan Uluslararası Sözleşmeler.

Tarih	Uluslararası Sözleşmelerin İsimleri
1924	Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1960	UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
1966	Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
1966	Birleşmiş Milletler Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
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 Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme
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
2004-2010	Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
2006	Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
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

Kaynak: Akgündüz (2019)

Kapsayıcı eğitimi içinde barındıran sözleşmelerin bazı maddeleri incelenmiştir. Buna göre Tablo 1.4 ‘da yer alan uluslararası sözleşmelerde kapsayıcı eğitimin temeline yönelik İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin (1949) 26. maddesine göre:

Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır. Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

şeklinde ifade edilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin (1952) 14. Maddesi incelendiğinde ayrımcılık yasağı “Bu sözleşme de tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum başta olmak üzere herhangi başka bir duruma dayalı hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır.” şeklinde ele alınmaktadır.

Ayrıca Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 9. maddesi incelendiğinde düşünce, vicdan ve din özgürlüğü koruma altına alındığı bildirilmektedir. Buna ek Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesinin (1966) 24. maddesine göre: “Her çocuk, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet ya da doğum bakımından hiçbir ayırım gözetilmeksizin, reşit olmayan kişi statüsünün gerektirdiği koruma tedbirlerinin ailesi, toplumu ya da devleti tarafından alınması hakkına sahiptir.” kararının alındığı bildirilmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin (1989) birinci kısım 2. maddesine göre:

Taraf Devletler, bu Sözleşmede yer alan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

şeklinde bireyi korumaya aldığı görülmektedir. Madde 23'te engelli çocuklara yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Buna göre; “Engelli çocukların özel olarak korunma ve saygı görme hakkı vardır. Devlet engelli çocukların bakımını, eğitimini sağlayacak kurumları oluşturma sorumluluğuna sahiptir. Engelli çocukların ailelerine her türlü yardım yapılır.” 23. maddesinin engelli çocuklara yönelik koruma, devletin bunu üstlenmesi, saygı gösterilmesi ve yardımda bulunmanın önemine dikkat çekilmektedir. Madde 26 ve 27 incelendiğinde; “Her çocuğun gelişme hakkı ve sağlığı güvence altında olmalıdır. Bu konuda çocukların daha iyi bir yaşam sürdürmeleri için gerektiğinde yardım edilir.” ifadesinde bireylerin gelişme ve daha iyi bir hayat yasalarına yönelik olduğu görülmektedir. Aynı şekilde madde 28'e bakıldığında “Her çocuk eğitimini tam yapabilmek için desteklenir ve korunur. İlköğretim parasız ve hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm çocuklar için hak ve zorunludur.” ifadesinde her çocuğun eğitim için desteklenmesi ve hiçbir ayırım gözetmeksizin zorunlu olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. 29 ve 30 maddelerde ise ayrımcılık, kültür ve hoşgörüden bahsedilmektedir. Buna göre;

Çocuklara verilen eğitim onların gelişimlerini en fazla ölçüde sağlayacak düzeyde olmalıdır. Eğitim, çocukların hoşgörüsünü, kendi kültürüne ve farklı kültürlerle saygısını, ayrımcılığa karşıtlığını, doğaya saygısını arttıracak biçimde düzenlenir. Çocuğun kendi kültürü, bulunduğu ülkedekinden farklıysa gelişim ve eğitim hakkının her aşamasında buna gereken özen gösterilir.

şeklinde ifade edilmektedir.

Madde 31'de öğrenciler için sosyal faaliyetleri ön plana çıkaran içerikler yer almaktadır. Bu kapsamda; “Çocukların boş zamanlarını değerlendirebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri için oyun bahçeleri, çocuk kulüpleri, kütüphaneler, spor ve kültür merkezleri açılmalıdır. Her çocuğun bu tür etkinliklere katılma hakkı vardır.” ifadesi yer almaktadır.

Madde 32'de ise çocukların çalışmak yerine oyun oynama haklarına dikkat çekilmektedir. Buna göre; “Çocukların okula gitme, oyun oynama hakkı vardır. Onlar yetişkinler gibi çalıştırılmazlar. Çalışmak zorunda kalırlarsa yapacakları iş onların sağlığı ve eğitimleri için sorun oluşturmamalıdır.” ifadesi yer almaktadır.

UNESCO (1994) tarafından kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik politikalar için toplanılan Salamanca'daki konferansta yayımlanan bildiride kapsayıcılık ilkesine yönelik "herkes için eğitim" "eğitim her çocuğun hakkı" ve "her çocuk kendine özgü öğrenmelere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir." ilkelerini ön plana çıkardığı ve eğitimin herkes için gerçekleştirilmesinde okullardaki eğitimin daha etkili olması gerektiğinin vurgulandığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda UNESCO (1994) bildiride kapsayıcı eğitimle ilgili düşünciyi şu şekilde ifade etmektedir:

Her çocuğun temel bir eğitim hakkı vardır ve kabul edilebilir bir öğrenme düzeyine ulaşma ve bunu sürdürme fırsatı verilmelidir. Her çocuğun kendine özgü özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları vardır. Eğitim sistemleri, bu özellik ve ihtiyaçların geniş çeşitliliğini dikkate alacak şekilde tasarlanmalı ve eğitim programları uygulanmalıdır. Özel eğitim ihtiyaçları olanların, bu ihtiyaçları karşılayabilecek çocuk merkezli bir pedagoji içinde barındıracak normal okullara erişimi olmalıdır. Bu kapsayıcı yönelime sahip normal okullar, ayrımcı tutumlarla mücadelede, sıcakkanlı topluluklar yaratmada, kapsayıcı bir toplum inşa etmede ve herkes için eğitim sağlamada en etkili araçlardır; ayrıca, çocukların çoğuna etkili bir eğitim sağlarlar ve tüm eğitim sisteminin verimliliğini ve nihayetinde maliyet etkinliğini artırır.

Buna ek UNESCO (2005) her öğrencinin ücretsiz ve zorunlu eğitime ulaşabilmesini, eşitliğin olduğu, ayrımcılığın yer almadığı, nitelikli eğitimin, içeriğin ve etkili süreçlerin olmasının tüm bireylerin bunlardan yararlanabilme yaklaşımlarını ilke edindiklerini bildirmektedir.

1.4.2. Ulusal Hukuki Dayanaklar

Kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası hukuki düzenlemelerin olduğu gibi ülkemizde de bu alanda yapılan yasal düzenlemeler yer almaktadır. Bu bağlamda yer alan yasal düzenlemeler Tablo 1.5'da sunulmaktadır.

Tablo 1. 5: Türkiye’de Yer Alan Yasal Düzenlemeler.

Sayı	Yasal Düzenlemenin Adı
2709 Sayılı	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
222 Sayılı	Eğitim Kanunu
1739 Sayılı	Milli Eğitim Temel Kanunu
5378 Sayılı	Özürllüler ve Bazı Kanun ve K.H.K Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun
573 Sayılı	Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
6458 Sayılı	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
6883 Sayılı	Geçici Koruma Yönetmeliği
-	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

Kaynak: Akgündüz (2019)

Tablo 1.5 incelendiğinde T.C. 1982 anayasası 10. maddesinde eşitlikten bahsedilmektedir. Buna göre; “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” ifadesi yer almaktadır. 1982 anayasanın 42. Maddesinde de “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesinde eğitim hakkının önemine vurgu yapılmıştır.

1973’teki Milli Eğitim Temel Kanununda ise “Fırsat ve imkân eşitliği”, “Eğitim hakkı” ve “Genellik ve eşitlik” ilkeleri yer almaktadır. Buna göre “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” ifadesi yer almaktadır. Buna ek Fırsat ve imkân eşitliği ile ilgili madde 8’de:

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

hükmü yer almaktadır.

Yasal düzenlemelerden 2005 yılı 5378 sayılı özürllüler ve bazı kanun ve kanun hükmünde kararname ile ilgili değişiklik yapılması hakkında kanundaki madde 15 incelendiğinde “Hiçbir gerekçeyle özürllülerin eğitim alması engellenemez. Özürllü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürllü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.” hükmü

ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi hem uluslararası sözleşmeler de hem de ulusal sözleşme ve T.C Anayasasının da belirtilen hükümlerde “tüm çocukları” eğitime dâhil etmek, herkese eşit fırsatlar sunmak, eğitimde kaliteyi ve imkânları artırmak zorunludur. Tüm çocukları kapsayacak şekilde imkânlar sunulmalı ve sunulan bu imkânlardan eşit şekilde yararlanmaları sağlanmalı. Anayasadaki hükümler ve uluslararası sözleşmeler gereği tüm çocukları eğitime katmak ve eğitim haklarını sağlamak için eğitim sisteminin her alanına kapsayıcı yaklaşımın yerleştirilmesi önemlidir.

1.5. Kapsayıcı Eğitimin Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitim ile Farkı

Kapsayıcı eğitimin giderek yaygınlaşmasına karşın anlaşılmadığı, tam olarak anlaşıldığında meydana gelen çelişkilerin ortadan kalkacağı ifade edilmektedir (Stubbs, 2008, s.38). Kapsayıcı eğitim anlaşılması için bazı kavramların açıklanmasının gerekli olduğu böylece kapsayıcı eğitim farkının ortaya çıkacağı bildirilmekte ve kapsayıcı eğitim ile karıştırılan diğer kavramların birçok ülkede anlaşılmamasından dolayı uygulandığı belirtilmektedir (Özaydınlık, 2019).

Bu bağlamda Stubbs (2008) kapsayıcı eğitimin; özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle karıştırıldığını ayırt etmek için bu kavramların temelini anlaşılmasıyla farkın belirgin şekilde ortaya çıkacağını belirtmektedir. Ayrıca Stubbs (2008) bu kavramlarla ilgili tanımların neden önemli olduğuyla ilgili kabul edilen temel ilkelerin, değerlerin farklı sonuçlar ortaya çıkaracağını, kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınırlandıracağını, başarılı yürümesini engelleyeceğini, kapsayıcı eğitimin kültürel anlamda genişleyen bir yapıda olması nedeniyle uygulama üzerinde derinleşmesinin önüne geçebileceği ifade etmektedir.

1.5.1. Özel Eğitim

Özel eğitim Çitil'e (2020) göre bireylerin farklı özellikleri ve gelişimleri açısından yaşlılarından çeşitli seviyelerde farklılıklarının olması; sosyal ve eğitimsel açıdan onlar için özellikle hazırlanmış plan ve programlarla özel olarak yetiştirilen kişilerin öğretici olduğu ve bu bireyler için oluşturulan ortamda yapılan eğitim şeklinde tanımlanmaktadır.

MEB (2006) özel eğitimi akranlarına göre farklı ve özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin; yeteneklerini daha üst düzeye çıkarmaya çalışan, onların sosyalleşmesini

sağlayan, sorumluluk alabilen, yetersizliklerini engele çevirmeye çalışan alan olarak bildirmektedir.

Stubbs (2008) birçok kişinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili yanlış bilgiye sahip olduğunu çoğu zaman özel eğitimin sadece engelli öğrencileri kapsadığını düşündüklerini belirtmekte ve buna karşın kapsayıcı eğitimin özel eğitimin tam tersi olduğunu vurgulamaktadır.

Özel eğitimin “özel eğitim ihtiyaçları, özel ihtiyaçları olan bireyler” şeklinde kategorilendirme yaptığını ve bu kategorilendirmenin geçerli olmadığını, her bireyin öğrenmesinin farklı olduğunu, engeli olanların öğrenmeye yönelik sorun yaşamadığını, uygun öğrenme ve öğretme fırsatlarına ulaşamadıklarını buna rağmen bu bireylerin özel gereksinimli çocuklar olarak bir etiketlenmeye maruz kaldıklarını, gerekli ve yeterli uygun ortam sağlandığında bu bireylerinde iyi düzeyde öğrenebileceklerini ifade etmektedir (Mariga vd., 2014).

Stubbs (2008) farklı ülkelerde özel eğitim tamamıyla ayrı bir eğitim sistemi şeklinde olduğunu, son zamanlarda bu duruma insan haklarına yönelik etkinlikler kapsamında itiraz edildiğini, asıl olan “özel” kavramının bir öğrenme ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Özel eğitimde sorunun sistemin kendisinin değil, sorunun bireyin kendisinin olduğu kabul görmektedir ve bireyi engeline göre ayırıştırma yoluna giderek bu tür öğrenciler için (bedensel, zihinsel, işitme, görme engelli) ayrı okulların olduğunu, benzer engeli olan öğrencilerin güçlü taraflarını geliştirmeyi, algılama eksiklerini gidermeyi, problemlerini ve kendi sınırlarını aşmaları konusunda destek verildiği belirtilmektedir (Mariga vd., 2014).

1.5.2. Kaynaştırma Eğitimi

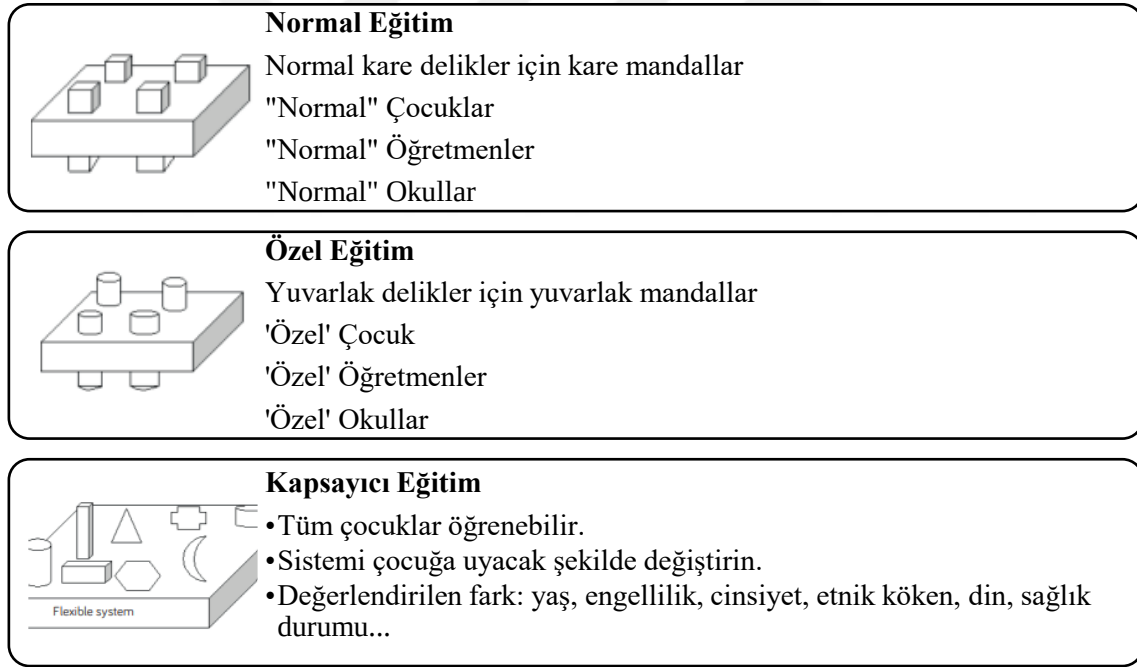
Kaynaştırma eğitimi, normal sınıflara engeli olan öğrencilerin yerleştirilerek becerileri doğrultusunda belli zaman aralıklarında eğitim alması şeklinde tanımlanmaktadır (UNESCO, 2017, s.7). Bir başka tanımda kaynaştırma eğitimi normal öğrencilerin olduğu sınıflara engeli bulunan öğrencilerin konularak birbirleriyle sosyal ve eğitsel açıdan bir arada bulunmalarını ve bütünleşmelerini sağlama şeklinde ifade edilmektedir (MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010).

UNESCO (2017) özel eğitimde olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de uygulanan sistemin kendisinin sorun olarak görülmediğini, öğrencinin problem olarak görüldüğünü, okulun öğrenciye hazır hale getirilmesi değil de öğrencinin okula uyum sağlaması şeklinde ele aldığını, engelli bireyleri normal okullara getirme çabası içinde olduğunu, öğrencinin öğrenmesinin pek fazla umursanmadığını belirtmektedir.

Mariga vd., (2014) odaklandıkları noktaların sistem veya öğretmen olmasının yerine öğrenci olduğunu, derslere yönelik yıllarca bir döngü içinde kalmalarına sebep olduğunu, öğrenci öğrenemediğinde bu hatanın kendisinden kaynakladığını, tüm bunların bireyin dışlanmasına sebep olduğunu vurgulamaktadır.

Kapsayıcı eğitim, özel eğitim ve normal eğitim özellikleri incelendiğinde ortaya çıkan farklar belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Buna yönelik farklılıklar Şekil 1.4 de sunulmaktadır.

Şekil 1.2: Özel Eğitim, Normal Eğitim ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar.



Kaynak: Stubbs (2008, s.45)

1.6. Dezavantajlı Gruplar İçin Önemli Kavramlar

Dezavantajlı gruplar bazı özellikleri nedeniyle kimi haklardan yararlanamadığı gibi dışlandığı buna yönelik sosyal hayatta maruz kaldıkları durumların daha iyi anlaşılması için ön yargı, ayrımcılık, doğrudan ayrımcılık, dolaylı ayrımcılık, pozitif

ayrımcılık, kalıp yargılar, damgalama, ötekileştirme, sosyal dışlama, sosyal içerme gibi kavramların ortaya çıktığı görülmektedir (Atmacaoğlu,2019).

1.6.1. Ön Yargı

Önyargı günlük hayatta iyi veya kötü herhangi bir yargıyı içermeyen bilgiye deneyime dayanmayan ön fikir olarak ifade edilmektedir fakat literatürde ayrımcılıkla yakından ilişkili olduğu, olumlu bir anlamının olmadığı, ön yargıyla yaklaşmanın karşıdaki kişiye mesafe koyulmasına neden olan ve davranışa dönüşen tutumlar şeklinde olduğu ifade edilmektedir (Göregenli,2012).

1.6.2. Ayrımcılık

Ayrımcılık kavramının bireyler arasındaki eşitlik düşüncesinden geldiği, eşitliğin olmadığı durumlarda haksızlığın ortaya çıktığı, asıl olanın ise insanların doğuştan eşit olduğu bunun hukuksal olarak kabul edildiği, bireylerin hangi köken, cinsiyet, din, dil, mezhepten olursa olsun insani olarak eşit görüldüğü belirtilmektedir (Göregenli,2012).

1.6.2.1. Doğrudan Ayrımcılık

Doğrudan ayrımcılık kavramını Aktekin (2017) bireyin başkalarının gördüğü veya göreceği muameleye karşılık istenilmeyen bir muameleye maruz kalması ve bunun nedeninin bireyin belli özelliklerinden dolayı gerçekleşmesi durumu şeklinde ifade etmektedir.

1.6.2.2. Dolaylı Ayrımcılık

Doğrudan ayrımcılık kavramı AAYHE (2010) tarafından farklı durumlara sahip olan bireylere aynı şekilde muamele gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır. Buna ek dolaylı ayrımcılıkta farklı olmayan muamelenin ortaya çıkardığı sonuçların farklı olduğu ve farklı özellikleri olan insanların bu durumu farklı şekillerde hissedeceği ifade edilmektedir. Doğrudan ayrımcılığa yönelik Aktekin (2017) sınıfta bir öğretmenin başarısız olarak etiketlenmiş bireyi görmezden gelerek önemsememesi, söz hakkı vermemesi, söz hakkı verse de öğrenciyi anlamak için ona karşı gereken sebatı göstermemesi fakat diğer başarılı öğrencilere tam tersi davranması durumunu örnek göstermektedir.

1.6.2.3. Pozitif Ayrımcılık

Pozitif ayrımcılık eşit muamelenin olmadığı aksine geçmiş dönemlerden gelen eşitsizliğin ortadan kaldırılması amacıyla gerçekleştiren kavram olarak ifade edilmektedir (Gül, 2012). Bunun dışında pozitif ayrımcılık sosyo-ekonomik, politik açıdan yaşamda kendilerine has özelliklerinden dolayı zararlı duruma düşen grupların dışlanma durumlarının en aza indirgenmesi için alınan önlemler şeklinde belirtilmektedir (Atmacaoğlu,2019). Gül (2012) örnek olarak görme engelli bireylere sınava girmeksizin, pozitif ayrımcılığın uygulanarak, sınavsız ya da daha az bir puanla üniversiteye girmeye hak kazanma durumunun gösterilebileceği vurgulanmaktadır. Bu durumun eşitlikten çok daha elverişli olduğu görülmektedir.

1.6.3. Damgalama

Atmacaoğlu (2019) damgalanan bireyin veya toplumun “lekeli, sorunlu, anormal, sıra dışı, hasta” gibi şekillerde etiketlendiğini, bu birey veya gruplara karşı sınırın oluşturulduğunu ve dışlandıklarını, akıl hastalığı olan bireylerin tehlikeli ya da suç işlemeye yakın bir yapısının olduğuyla tutumların damgalamaya örnek gösterilebileceğini belirtmektedir.

1.6.4. Kalıp Yargılar

Kalıp yargı belirli bir nesne veya grubuna yönelik bir düşüncede, bilgide yer alan boşlukları doldurup, böylelikle tüm bunlar için karar vermeyi daha kolay hale getiren zihnimizde oluşan izlenimler şeklinde tanımlanmaktadır. Buna yönelik her sarışın turistin Alman olabileceği fikrinin kalıp yargıya örnek gösterilebileceği ifade edilmektedir (Göregenli,2012).

1.6.5. Ötekileştirme

Saltaga (2017) ötekileştirmeyi kişi veya grupların farklılıkları kapsamında önemsizmiş gibi davranışların gösterilmesi anlamında tanımlamaktadır. Atmacaoğlu (2019) öteki kavramının kalıp yargılarla önyargıları ve ayrımcılığı içinde barındırdığını, öteki kavramının grup dışında ve problem yaratan kişi veya kişiler olarak görüldüğünü, farklılık gösterenlerin dışlandığını belirtmekte ve örnek olarak Beyaz Amerikalıların siyahi insanları bu anlamda nitelendirmesinin gösterilebileceğini bildirmektedir.

1.6.6. Sosyal Dışlanma

Sosyal dışlanma, insan haklarını kullanma noktasında ortaya çıkan olumsuz durumların, kişiden bağımsız yapısal unsurlara bağlı olarak görülen kavram olarak ifade edilmektedir (Gökbayrak,2005). Sosyal dışlanma toplumda (işsizlik, yoksulluk vb.) ekonomik, (eğitimsiz olma, yaş vb.) bireysel, sosyal güvencenin olmaması, toplum desteğinden yoksunluk, politik, sosyal veya kurumsal nedenlerden dolayı ortaya çıktığı tüm bunların eşitsizliğe yol açtığı, işi olmayan, yoksuz, engeli bulunan bireyler gibi yardıma muhtaç birçok insana destek verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Şahin ve Coşkun, 2009). Bu yönüyle sosyal dışlanmanın bireylerin yaşamındaki değer seviyesinde meydana gelen bir şekilde nitelendirilmektedir (Gökbayrak,2005).

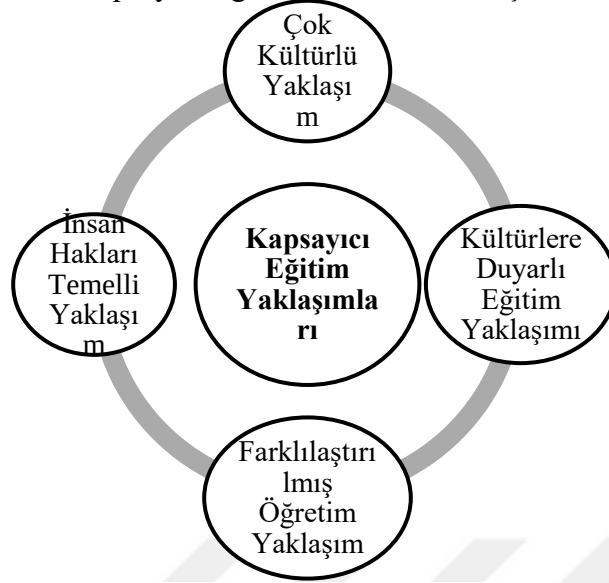
1.6.7. Sosyal İçerme

Sosyal içerme, sosyal dışlanmaya uğramış kişilerin ekonomik, sosyal, siyasi yaşamla bütünlük içinde olmaları ve topluma entegre olmaları için gösterilen çabalar ve önlemler şeklinde tanımlanmakta ek olarak dezavantajlı grupların her alanda (sağlık, eğitim, kültür, iş, siyaset vs.) katılım sağlamaları için desteklenmesi şeklinde ifade edilmektedir (Atmacaoğlu, 2019).

1.7. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımlar

Kapsama, çeşitlilik için birçok alana katılım artırılarak, dışlanmanın en aza indirgeyerek, ihtiyaçları karşılamak, cevap vermek anlamına gelmektedir. Kapsayıcı eğitim ise öğrenci çeşitliliğine cevap vermek amacıyla eğitimdeki sistemlerin diğer öğrenme-öğretme ortamlarına nasıl kapsamlı dönüştürülebileceğini inceleyen, araştıran bir yaklaşım olarak görülmektedir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı olmak ayrımcılığın engellenmesi için okul ortamlarının çeşitliliğe açık hale gelmesi gerektiği, bunun için pedagojik anlamda öğretmenlerin nasıl öğrenciyi buna karşılık öğrencilerin nasıl öğrendiği kapsayıcı eğitimin önemli bileşenleri olarak belirtilmektedir (Loreman,2017). Buna yönelik kapsayıcı eğitimde yaygın eğitimin tek başına yeterli olmadığı, çok yönlü değişikliklerin sistematik olarak yapılması, ihtiyaçlar için ortak paydaşlarla birlikte iş birliği içinde olunması, gerekli fırsatların sunulması olumlu tutum, deneyim ve çeşitliliği kapsayan yaklaşımların uygulanması gerektiği bildirilmektedir (Mugambi,2017). Bu bağlamda Sarı ve Turhan Türkan (2019) kapsayıcı eğitime yönelik bazı yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımlar Şekil 1.5 de sunulmaktadır.

Şekil 1.3: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımlar.



Kaynak: Sarı ve Turhan Türkan (2019)

Şekil 1.5 incelendiğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının “Çok kültürlü yaklaşım, İnsan hakları temelli yaklaşım, Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım, Kültürlere duyarlı eğitim yaklaşımı” şeklinde dört grupta ele alındığı görülmektedir.

1.7.1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım

İnsan hakları temelli yaklaşımının temelini Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne dayandığı görülmektedir. Sözleşmeye göre (1989);

Taraf Devletler, bu Sözleşme 'de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

maddesiyle ve 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde geçen; “Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer herhangi bir akide, milli veya içtimai menşe, servet, doğuş veya herhangi diğer bir fark gözetilmeksizin işbu Beynamede ilan olunan tekmil haklardan ve bütün hürriyetlerden istifade edebilir.” maddesi bu yaklaşımla ilişkilendirilmektedir. Maddeler incelendiğinde tüm insanlığa yönelik fırsat eşitliği, eğitim hakkı ve eşitlik vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Buna ek Çocuk hakları komitesi diğer haklarında uygulanmasına imkân veren dört hakkın üzerinde durmaktadır. Bunları; “ayrımcılık yapmama, bireyin yüksek yararı, bireyin ideal olan

gelişimi ve bireyin, yaşı ve olgunluk seviyesine uygun şekilde dinlenilmesi ve ciddiye alınması hakkı” şeklinde belirtilmektedir (Mugambi, 2017).

UNICEF (2007) bireyleri haklarını savunma ve istemeleri konusunda desteklemekte, ulusların ve kurumların insan haklarını yerine getirme görevini üstlenmesi, koruması, saygı göstermesi ve farkındalık yaratması hakkında girişimlerin olmasına yönelik uygulamaları ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda UNESCO (2007) eğitim hakkına yönelik bazı ilkelerden bahsetmektedir. Bunlardan Evrensellik ve devredilemezlik ilkesinde insan hakkının evrensel bir hak olduğu ve başkalarına devredilemezliğini, vazgeçilmezliğini, tüm insanların eşit olduğunu; Bölünmezlik ilkesinde insan hakkının bölünemeyeceğini, statüsünün olmadığını, hiyerarşinin bulunmadığını; Karşılıklı bağımlılık ve karşılıklı ilişki ilkesinde bir hakkın uygulanmasının diğer haklarında uygulanmasını beraberinde getirdiğini; Eşitlik ve ayrımcılık yapmama ilkesinde tüm insanların eşit olduğunu ayrımcılığın reddedildiği, insan onurunun ön plana çıkarıldığı; Katılım ve kapsayıcılık ilkesinde tüm insanların sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi vb. tüm alanlardan faydalanabileceği; Güçlendirme ilkesinde insanların haklarını talep etme yetkine sahip olduğunu; Hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğüne saygı ilkesinde hak sahipleri ve sorumluların belirlenerek uygulanabilirliğine dönük yasa, idari, prosedür, ihlallerine yönelik hesap verilebilirliği ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Mugambi (2017) Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinde yer alan 23. maddenin engelli bireylere yönelik olduğu onları sosyal alanlara teşvik etmede ve eğitim alma haklarını sağlama ifadelerine yer verildiğini bildirmektedir. Sarı ve Turhan Türkan (2019) insan hakları temelli yaklaşımın insan hakları ve çocuk haklarını içine alarak; bireylerin tüm farklılıklarının esas alınarak eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanmasını sağlamaktır.

1.7.2. Çok Kültürlü Yaklaşım

Çok kültürlülük; dil, din, cinsiyet, eğitim, engelli olma, yaş vb. kültürel durumları genişçe kapsayan kavram olarak ifade edilmektedir (APA, 2002). Birçok kültürü içinde barındıran, farklı gelenekleri olan, bir arada bulunan toplumların eğitim ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Mugambi, 2017). Çok kültürlü eğitim bireylerin kültürel özellikleri ne olursa olsun (cinsiyet, köken vb.) tüm bireylerin okulda öğrenmesine yönelik eşit fırsatların verilmesi gerektiği düşüncesini içermekte ve süreç, reform

şeklinde bir eğitim hareketi, fikir, düşünce veya kavrama odaklanmaktadır (Banks, 2010). Çok kültürlü eğitime göre farklı özelliklere sahip bireylerin yapılandırılmış okullarda öğrenme yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Banks, 2010). Bir toplumda yer alan grupların kültürel farklılıklar, benzerlikler, farklı köken, sosyoekonomik düzey gibi durumlarına eşit derecede önem verilmesi; öğrencilerin eğitimlerinin dönüştürülmesinin amaçlanması, her türlü ön yargı, ırkçı ve baskıların ortadan kaldırılması gerektiğini çok kültürlü eğitim kapsamaktadır (Mugambi,2017).

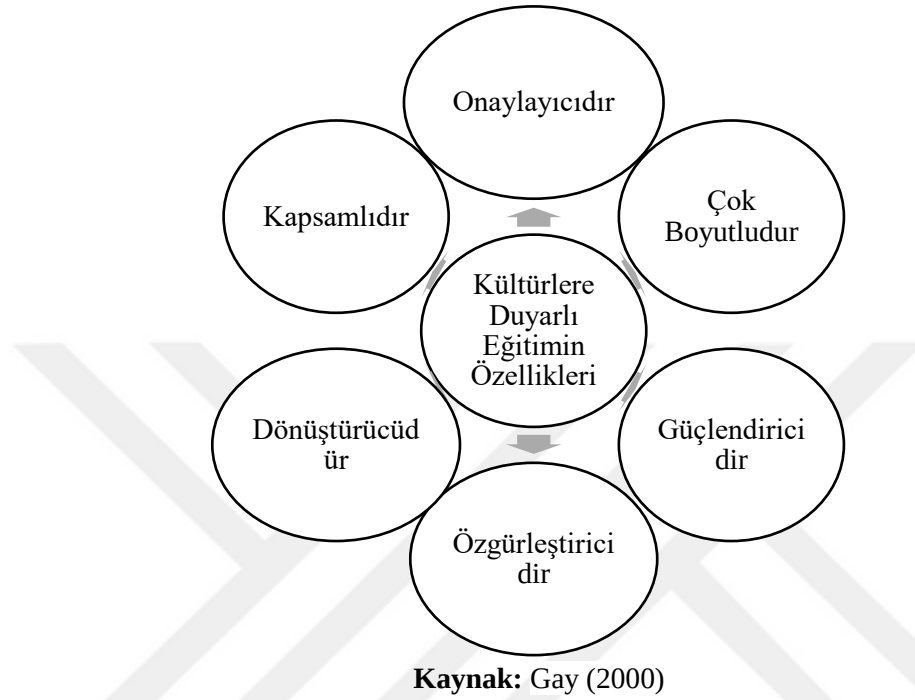
Çok kültürlü eğitim başarılı olması için okulun tüm değişkenlerinin dönüştürülmesi, stratejilerin uygulanması gerektiği, öğretmenler ve okul personelinin bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Banks, 2010). Bu bağlamda Banks (2010) bazı okul değişkenlerini şu şekilde ifade etmektedir; *içerik entegrasyonu*, öğretmenlerin öğretim sürecinde kültürleri ve bu kültürlerin içeriğini ne derecede kullandıklarıyla ilgili olduğunu; *bilgi inşası*, öğretmenlerin, öğrencileri kültürel durumların nasıl etkilediğini anlayıp, araştırma yapmalarına yönelik olduğu; *eşitlik pedagojisi*, farklı düzeylerdeki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin onların akademik başarısını kolaylaştıracak şekilde vermesini içerdiğini; *önyargıları azaltma*, bireylerin etnik kökenleri bakımından tutumlarının öğretim yöntem, teknikleri ve materyaller açısından değiştirilebileceğini; *okul kültürünü güçlendirmek*, farklı düzeylerde (etnik köken, cinsiyet vb.) öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılması, daha güçlü bir okul kültürünün incelenmesi şeklinde ifade etmektedir.

1.7.3. Kültürlere Duyarlı Eğitim

Kültüre duyarlı öğretim, ırkçılığı reddeden bir eğitimi savunarak, önyargılı politikalara karşı, olumlu sınıf iklimi oluşturarak mevcut müfredat içeriğinin belirli uygulamalarla değiştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Gay, 2002). Sarı ve Turhan Türkan (2019) kültürlere duyarlı eğitimi çok kültürlü eğitim ile içi içe olduğunu ve her iki yaklaşımında sınıf ayrımı yapmaksızın öğrencilere eşit ve adil eğitim sunulması gerektiğini savunmaktadır. Gay (2002) çok kültürlü iklimler oluşturmak için kültürel farklılıklara duyarlı bir eğitim, sosyal adaletin teşvikini sağlamaya yardımcı olan eylem şeklinin olması gerektiğini, öğrencilerin birlikte yaşamak ve birbirlerinin kültürlerinin bağlantılarını anlamaları amacıyla bu eylemlere katılmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Bu bağlamda Genevo Gay (2000) kültürlere duyarlı eğitim ile ilgili bazı özellikler ortaya koymaktadır. Bu özellikler şekil 1.6’da sunulmaktadır.

Şekil 1.4: Kültürlere Duyarlı Eğitimin Özellikleri.



Şekil 1.6’a göre kültürlere duyarlı eğitim onaylayıcı, çok boyutlu, güçlendirici, dönüştürücü, kapsamlı olarak görülmektedir. Öğrencilerin kültürlere duyarlı eğitime katılmalarının becerilerini artıracakları ayrıca Gay (2000) tarafından bildirilmektedir.

1.7.4. Farklılaştırılmış Öğretim

Başarının artması için gün geçtikçe bazı yeterliliklerin değişip gelişmesi gerektiği belirtilmektedir (Özer ve Yılmaz, 2016). Buna yönelik farklılaştırılmış bir sınıfın olması düşüncelerin işlenmesi ve anlamlandırılması açısından önemli görülmektedir (Tomlinson, 2001). Tomlinson ve Allan (2000) farklılaştırmayı öğretmenin bireylerin ihtiyaçlarına yönelik verdiği cevap, tepki şeklinde tanımlanırken tipik öğretme şekli yerine öğrenci veya öğrenci gruplarının ihtiyaçlarının karşılandığı üst düzeyde öğrenci gelişimini artırmak ve bireysel başarının yolunu açmak şeklinde özelliklerinin olduğu ifade edilmektedir. Tomlinson ve Eidson (2003) farklılaştırılmış öğretim öğretmenlerin amacının tüm öğrencilerin eksikliklerini giderme, hızlı ve nitelikli öğrenmenin sağlanması ve her öğrenci kapasitesinin olabildiğince daha üst seviyelere çıkarmayı hedeflediğini bildirmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış

eğitimin olduğu sınıflarda bazı özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler Tomlinson ve Imbeau (2010) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına (duyuşsal, bilişsel, bedensel) cevap verir.
- Bireysel hem bedensel hem de duyuşsal anlamda kendilerinin güvende olduğunu hisseder.
- Bireysel farklılıklar olduğu gibi kabul görür ve olumlu karşılanır.
- Öğretmen her öğrencinin kendine özgü farklılıklarına saygılı ve destekleyicidir.
- Her birey birbirine saygılı olmayı ve destek vermeyi öğrenir.
- Öğretmen ve öğrenciler sınıf işleyişine birlikte karar vericidir.
- Beklenti çok çalışılmasıdır.
- Ortamın düzeni esnek ve öğrenci düzeyine göredir.
- Öğrencilerin zengin içerik ve kaynaklara erişimi sağlanır.
- Öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanılırken zayıf yönlerinin de geliştirilmesi amaçlanır.

Farklılaştırılmış eğitimin özelliklerinin yanında bazı ilkelerinin olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Tomlinson, 2000). Bu ilkeler;

- Aynı yaştaki öğrencilerin hazır bulunuşluklarının, ilgilerinin, öğrenme yöntemlerinin farklılık gösterdiğini,
- Öğrencilerin neyi öğrenecekleri, hızları ve öğretmenlere duydukları ihtiyacın destekleme anlamında etkili olduğu,
- Öğrencilerin desteklenmesiyle onların öğrenebileceklerinin daha da ötesine erişebileceklerini,
- İçeriğin ve müfredatın öğrencilerin ilgi alanlarıyla deneyimleriyle ilişkili olduğu,
- Öğrenmeleri için fırsatların verilmesi gerektiğini,
- Okulun, sınıfın kendilerini bir topluluğa ait, önemli, saygın hissettiği bir ortamın olmasını,
- Okulun en temel görevinin öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmalar gerektiği şeklinde belirtilmektedir.

1.8. Kapsayıcı Eğitimde Değerlendirme

İnsanın bilinçli bir şekilde hareket ettiği, her yaptığı işte mutlaka amaçlı davrandığı, davranışta bulunduklarının sonuçlarının ne derece amaca uygun gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmak için bir tenkit veya değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Gümüş, 1977). Bu kapsamda kapsayıcı eğitimde her çocuğa yönelik eşitsizliğin ortadan kaldırılıp, adaletsizliklere karşı gerekli becerileri kazandırmaya çalışıldığı, kapsayıcı eğitim uygulamalarını her bireye eşit ve adil şekilde erişimin sağlandığı, eğitim sürecinde etkin olmalarının ön plana çıkarıldığı bir alan olarak tüm bunların kapsayıcı eğitim yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri olduğu bildirilmektedir (Taneri, 2019). Buna yönelik kapsayıcı değerlendirme kavramı ortaya çıkmaktadır. Mertens (1999) tüm öğrencilerin kapsayıcı şekilde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla eşit imkanların oluşturulması gerektiği, dezavantajlı bireyler için karar vermedeki belirsizliklerin ortadan kaldırılması ve bu durumun kolaylaştırılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Taneri (2019) değerlendirmenin kapsayıcı olması için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken özelliklere odaklanması gerektiğini bildirmektedir. Bu özellikleri şu şekilde etmektedir:

- Özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencileri ya da yetersizliği olan öğrencileri değerlendirirken düşük becerili göstermemeye özen göstermesi gerekmektedir.
- Ötekilik yaratacak materyallerin veya sözlerin değerlendirme kapsamında kullanılmaması gerekmektedir.
- Önyargıları veya kalıp yargıları destekleyecek herhangi bir durumun değerlendirmede kullanılmaması gerekmektedir.
- Değerlendirme sırasında bireyleri ya da grupları ifade ederken olumsuzluk yaratacak vurgulamalardan kaçınılmasının gerekmektedir.
- Her bireyin kendini değerlendirebilmesini sağlayacak özelliklerin yer aldığı yöntemlerin aynı zamanda kullanılması gerekmektedir.
- Öğrencilerin için hazırlanan sınav sorularının kültürel özellikler dikkate alınarak anlayabilecekleri şekilde hazırlanması gerekmektedir şeklinde ifade edilmektedir.

1.9. Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri

Günümüzde kapsayıcı eğitimin içerik ve kapsamı hakkında dünya genelinde çok fazla görüşler ve fikirler bulunmaktadır ancak bu tüm bu fikirlerin üzerinde anlaştığı konu bireylerin ihtiyaç ve bireysel özelliklerine bakılmaksızın tüm bireylerin kaliteli ve kapsamlı bir eğitime erişmelerinin gerçekleşmesi adına tüm ülkelerin sorumluk üstlenerek yerine getirmeye çalışmalarıdır. Kapsayıcı eğitimin daha güçlü gerçekleşmesi ve öğrencilerin nitelikli eğitime erişmelerini gerçekleştirebilmek için tüm farklılıkların kabul edilerek ayrımcılıklara karşı mücadele edilmesi gerekmektedir (Sakız,2021). Yılmaz ve Karasu (2018)' e göre kapsayıcı eğitimin uygulanıp daha iyi anlaşılması kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin anlaşılması ile doğru orantılı olduğu belirtilmektedir.

Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin amacı öğrencileri merkeze almak ve onları bireysel özelliklerine göre desteklemek; eğitim alanında sosyal ilişkilerini geliştirerek sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırma ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek sürecin izlenip değerlendirilmesini sağlamak olduğu belirtilmektedir (Dedeoğlu ve Yılmaz Atman,2022). Başaran (2019) a göre kapsayıcı öğretim; sosyal, fiziksel ve akademik olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Kapsayıcı öğretim hedeflerine ulaşmak için tüm bileşenleri benimsemek ve bunlara yönelik öğretimlerin planlanması gerekmektedir. Tüm bileşenler öğrenciler ve öğretmenlerin karşılıklı etkili iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde planlanarak yönetilmesi gerektiği belirtilmektedir. Geleneksel eğitime farklı bir anlayış getiren kapsayıcı eğitimin amacı öğrencilere sadece bilgiler sunmak değil, bunun yanında öğrencilere tutumlar, değerler ve beceriler sağlamak olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı kapsayıcı sınıflarda esnek ve alternatif sınıf ortamları yaratılması ve geleneksel öğretimden farklı bir öğretimin benimsenmesi ve sınıf ortamında bulunan bireylerin arasındaki ilişkilerin otoriter ve disiplinli olmasından ziyade destekleyici ve herkesi kapsayan şekilde olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kapsayıcı bir okulda çalışanlara, öğrencilere, yöneticilere ve ailelere aktarılan kapsayıcı değerler oluşturulmakta, değerler eğitim politikalarında alınan kararlar ve sınıf içi uygulamalarına yön göstermektedir. Böylelikle okulun gelişimi devam eden bir süreç haline gelmektedir. Kapsayıcı okullar öğrencilerin bir bütün olarak görüldüğü ve

eğitime etkin bir biçimde katılımlarının sağlanarak öğrenme hedeflerine erişiminin sağlandığı ortamlar olduğu belirtilmektedir (Sakız, 2021).

1.9.1. Fiziksel Boyut

Kapsayıcı okullar kültürlerine, fiziksel yetersizliklere ve özelliklerine bakılmaksızın okuldaki tüm öğrencilerin eğitime katılabildiği bir ortamdır. Kapsayıcı okullarda bulunan öğrencilerin okulun tüm imkanlarına (kütüphane, yemekhane, atölyeler, lavabo, konferans salonu, masalar, sıralar vb.) erişilebilmeleri gerekmektedir. Fiziksel yetersizliği bulunan öğrenciler arkadaşları ile aynı ortamları rahatça kullanabilmekte ve onlarla birlikte aynı saatlerde okulda bulunmaktadır. Tüm öğrencilerin okulun imkanlarından yararlanması ve bulunan eğitim programlarına eşit bir şekilde katılabilmesi gerekmektedir (Dedeoğlu ve Yılmaz Atman,2022).

Kapsayıcı okullarda kütüphaneler, çok amaçlı salonlar, laboratuvarlar, grupla ve bireysel çalışma salonları gibi öğrenme alanları tüm öğrencilerin kullanımlarına açık ve herkese yetebilecek şekilde olması gerekmektedir. Oturma düzenleri de her öğrencinin öğretmenini görebileceği, ondan yardım alabileceği ve onunla rahat bir şekilde iletişimde bulunabileceği şekilde tasarlanarak tüm öğrencilerin geniş ve net bir şekilde görüş alanları olması gerekmektedir (Başaran, 2019). Okul ortamında kapsayıcı eğitimin uygulanması ve sınıf içi ortamında bulunan farklı özelliklere sahip öğrencilere eğitim vermenin ve bulunan bu farklılıkların gereksinimlerini karşılayanın zor olduğu bildirilmektedir. Farklı gereksinimlerin aynı sınıf ortamında karşılanmasının çok zor olduğu ve öğretmenlerin bu konuda zorlanarak bu durumu zorluk olarak algılayabileceği düşünülmektedir (Sakız, 2015; Sage, 2007).

Yaşanması muhtemel bu zorlukların için yapılması gereken adım okulda bulunan görevlilerin sıkıntıları tespit edip kaldırması ve okuldaki öğrencilerin kapsayıcı bir öğretimden yararlanması için gereksinimleri olan becerileri profesyonel bir şekilde edinmeleri sağlanmalı ve desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir (Mitchell, 2005).

1.9.2. Sosyal Boyut

Kapsayıcı ve demokratik bir sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini duygusal, sosyal ve fiziksel olarak özgür ve güvende hissetmelerini sağlayan, farklı fikir ve düşüncelere saygı duyulan, öğrencilere din, cinsiyet, siyasi görüş farkı gözetmeksizin eşit davranılan bir ortam olduğu belirtilmektedir (Taneri, 2014). Booth ve Ainscow

(2002) kapsayıcı okul ortamında topluluk bilincinin oluşturulması gerektiğinin önemli bir bileşen olduğu ve oluşan topluluk bilincinin içeriğinde;

- Tüm bireylerin okulda kendinin iyi karşılandığını hissetmesi,
- Tüm öğrencilerin birbirlerine yardım etmesi,
- Okuldaki tüm görevlilerin iş birliği içerisinde olması,
- Okuldaki çalışanlar ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve sevginin olması,
- Öğretmenler ve veliler arasında, öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişimi güçlendirecek ortak bir bağın olması,
- Tüm yerel yöneticilerin ve toplumdaki tüm paydaşların katılmalarının sağlanması gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ve öz güvenlerini artırmak için sınıf içerisinde olumlu ve destekleyici bir ortam yaratılması gerekmektedir. Sınıf içerisinde bulunan öğrenci farklılıklarını öğretmenler anlamalı ve farklılıkların gereksinimlerini karşılayabilecekleri öğretimler yapmaları gerekmektedir (Başaran, 2019). Öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin en iyi şekilde yürütülmesini sağlayacak bileşeni veliler olmalıdır; çünkü velilerin destek ve aktif bir şekilde katılımlarının sağlanmadığı bir yapıda kapsayıcı bir eğitimden bahsetmek mümkün olmadığı vurgulanmaktadır (Ayan Ceyhan, 2016). Kapsayıcı öğretimin uygulanması için velilerin desteği gerekmektedir. Öğretmenler veliler ile öğrencileri ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini rahat bir şekilde paylaşabilmelidir. Olumlu durumları öğrencilerin gayretlerini takdir etmek için paylaşmak velilerin çocuğunu daha fazla desteklemesini ve motive etmesini sağlayabileceği düşünülmektedir (Başaran, 2019).

1.9.3. Akademik Boyut

Kapsayıcı öğretim, öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri, öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğunu ve neler öğrenmek istedikleri ile öğretmenlerin etkili bir öğretim için neye ihtiyaç duydukları arasındaki uyumdur. Kapsayıcı öğrenme, öğretim ortamları ile etkileşimli olarak öğrenciler ve öğretmenlerin beraber öğrendiği etkili bir süreçtir (Tomlinson, 2001). Bundan dolayı kapsayıcı eğitimde öğretmenler, her öğrenci

için fırsat eşitliğini artırmak amacıyla; yöntemlerden öğretim programlarına, etkinliklerden kaynak araç gereçlerine kadar düzenlemeler yapmalıdırlar (Smets, 2019).

Sınıftaki öğretmenin öğrencilerin özelliklerini bilmeli ve sınıfında bulunan farklı kültürlere ve ırklara karşı ön yargıları azaltıcı etkinlikler hazırlamalı, yeni bilgiler için ön bilgilerden yararlanmalı, sınıftaki demokratik ortamın gelişmesi için sınıfta kültürel çeşitliliğin gelişmesine imkân tanınması gerektiği belirtilmektedir (Taneri, 2014). Öğrenciler programlarda yer almayan tutum, davranış ve değerleri de gizil olarak öğrendikleri için öğretmenlerin çok iyi model olmaları gerekmektedir. Fiziksel eğitim programlarının, gösteri ve müzik etkinliklerinde çeşitlilik sağlama, akran öğretimi sağlama tüm öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt vermek kullanılması gereken bazı stratejilerden birkaçı olabileceği ifade edilmektedir (Burgstahler, 2012). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmeni sadece kaynaştırma öğrencisine özgü öğretim planlamaları yapmak yerini sınıfta bulunan tüm öğrenciler için planlamalar yapması gerektiği ifade edilmektedir. Böyle bir planlama ile bazı öğrencilerin arka planda kalması veya bazılarının ön planda görünmesinin engellenmiş olacağı belirtilmektedir. Yapılan öğretim planları adil ve eşit şekilde olmalıdır, bireysel farklılıklara sahip öğrencilere karşı adil olmayan ayrıcalıklar engellenmesi gerekmektedir. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin duygu ve düşünceleri dikkate alınarak öğretim planları yapıldığında diğer öğrenciler haksızlığa uğradığını düşünmemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Başaran, 2019).

Taneri (2019) ve Demir (2010)' e göre her öğrencinin bilgiyi alma ve işleme şekli farklı olduğu için öğrencilerin öğrenme stillerine göre hangi stilde daha iyi öğrendiklerinin belirlenmesi ve öğrencilerin güçlü yönlerine göre çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca belirlenen etkinlikler resimlerle, sayılarla, fiziksel hareketlerle ve müzikle uyarlanarak kullanabileceği ifade edilmektedir.

1.10. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarında değişik meydana getirebilmesi için farklı özellikleri olan öğrencileri tanıması, öğrenme ortamını onların sevilerine göre tasarlaması gerektiği, böylece öğrencilere uygun şekilde hazırlanmış ortamların onların gelişim düzeyleri ve öğrenme özellikleri doğrultusunda genel uyarılmışlık düzeylerinin yeterli oranda artmasının sağlanarak öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilmektedir

(Senemoğlu, 2012, s. 2). Çevremizde insanların birbirini farklılaştıran pek çok özelliğinin (yetenek, ilgi, yaşam tarzı, davranış, kültür, zevk vs.) olduğunu, bu özelliklerin insanları birbirinden ayırdığını ve yabancı uyruklu kişilerle karşılaşıldığında onların eğitim ortamı, alışkanlıklar, kültür anlayışının daha farklı olmasıyla bu durumun daha da belirginleştiği belirtilmektedir (Aktekin, 2017, s. 15). Bu doğrultuda bireylerin hazır bulunuşluk, ilgi, öğrenme hızı, yetenek, bilişsel gelişim gibi birçok özelliğinin bireyleri birbirinden ayıran faktörler arasında olduğu ortaya çıkmaktadır.

1.10.1. Hazır bulunuşluk (Ön Bilgi)

Sınıf içerisinde öğrencileri birbirinden ayıran en önemli özelliklerin birinin ön bilgiler olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Kaplan, 2016; Aktekin, 2017; Şaldırdak, 2012). Bu kapsamda hazır bulunuşluk, belirlenmiş öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için gerekli davranışların kazanılması ya da bir dersin işlenmesi için bireyin o derse yönelik bedensel, zihinsel, duyuşsal anlamda öğrenmeye hazır halde olması şeklinde tanımlanmakta ve eğer öğrenci hazırsa hangi düzeyde hazır olduğunun belirlenmesi olarak ifade edilmektedir (Şaldırdak, 2012). Kaplan (2016) ve Aktekin (2017) her öğrencinin aynı konu için hazır bulunuşluğunun farklı ya da yakın düzeyde olabileceğini, bazı öğrenenlerin konuyla ilgili bilgi sahibi olurken, bazılarının herhangi bir bilgisinin olmadığını belirtmektedir. Buna yönelik Kaplan (2016) öğretmenlerin bu anlamda öğretim sürecini planlarken konu bütünlüğünü önemsemesi, öğrencilerin seviyesini de dikkate alarak konuları basamaklar şeklinde öğrencilere sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Aktekin (2017) belirlenen konuya yönelik bilgi sahibi olan bireylerin yetenek, çaba ya da çeşitli fırsatlara sahip olmalarının hazır bulunuşlukta etkili olduğunu vurgulamaktadır. Özellikte sınıfında yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu bir öğretmen için durumun oldukça belirgin olduğu, çoğunun yaşadıkları süreçte eğitim hayatından uzak kalmaları sebebiyle eksiklerin meydana geldiğini, bilgi sahibi olan ve olmayan öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görürken desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Aktekin, 2017). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimde ön bilgilerin öğrenciler için önemli olduğu, farklı hazır bulunuşluğa sahip öğrenciler için uygun içerik ve kapsamın anlamlı düzeyde planlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

1.10.2. İlgi

İlgi, bireyin konu veya beceriye olan merakı, eğilimi, yakınlığı veya hevesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tomlinson, 1999). İlginin öğrenme ortamında konuya yönelik etkin öğrenmenin ilk adımı olduğu, başarı ile karşılıklı ilişki içinde olduğu ve öğrencinin konuya olan ilgilerini etkin hale getirilmesinin akademik başarısına olumlu etki edeceği bildirilmektedir (Krapp, 1999). Buna yönelik Çam (2013) öğrencilerin ilgi düzeylerinin artırılmasının öğrenme sürecini daha verimli, nitelikli, motivasyon yükseltici ve istekli hale getireceğini, bu bağlamda öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgileri doğrultusunda planlanması gerektiğini böylece derse katılım oranının daha çok artacağını vurgulamaktadır. Tomlinson (2001) ilginin öğrencinin duyuşsal yapısıyla yakından ilişkili olduğunu belirlenen konuya yönelik öğretim sürecinde ya da öğretim sürecinin sonunda ortaya çıktığını bildirmektedir. Çam (2013) her bireyin bireysel farklılıklarının öğrenme ilgilerini etkilediğini ifade etmektedir. Bu kapsamda Tomlinson (2001) ilgi alanlarının değişiklik gösterdiğini; bu değişikliğin onları farklı alanlara yönlendirdiğini, bu ilginin öğrenme tarzlarını, öğrenme yöntemlerini etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca bireylerin ilgilerinin kendi kültür ve alışkanlıklarından etkileneceği, kültürel açıdan kendilerine yakın hissettikleri durumlara karşı daha ilgili olabilecekleri Aktekin (2017) tarafından vurgulanmaktadır. Buna ek Tomlinson (2001) öğretimin öğrencilere sunduğu fırsatların sadece ilgi alanlarını genişletmekle kalmayıp daha farklı ilgi alanlarının farkına varmalarını sağlayarak kendi ilgilerinin neler olduğunu keşfetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

1.10.3. Öğrenme Hızı

Her öğrencinin öğrenme hızının farklı olduğu vurgulanmakta, öğrenme hızı yavaş olan bireylere gerek duyulan desteğin ve zamanın verildiğinde hızlı öğrenenlerin düzeyi kadar öğrenebileceğini belirtilmektedir (Bloom, 2012). Öğrencilerin öğrenmeleri için farklı zamanlara gereksinimi olduğu, bazı öğrencilerin öğrenme için daha fazla zamana ihtiyacının olduğu, bazılarının ise daha az zamanda öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini, uzun sürede öğrenenlerin daha uzun zaman dilimlerinde daha çok uygulama, etkinlik, örnek yapması gerekeceğini, tüm bunların onlar için anlamlı hale getirilmesi gerektiği bildirilmektedir (Aktekin, 2017).

1.10.4. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim; kalıtım ve çevrenin karşılıklı ilişki içinde olduğu ve özbakım, dil gelişimi, motor gelişimi, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını içine alan doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eden süreçte bilginin kullanılarak anlamlandırılıp, yorumlanarak değerlendirilmesini sağlayan bir gelişim olarak tanımlanmaktadır (Solso, Maclin ve Maclin, 2009). Bu kapsamda Wadsworth (2015) bilişsel gelişimin her bireyde farklılık gösterdiğini; bilgilerin anlamlandırılmasında, bilişsel yeteneklerde birbirine benzeyen veya birbirine benzemeyen öğrencilerin olabileceğini ve bu tarz öğrencilerin zekâ alanlarına (sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka) göre sınıflandırılabileceğini belirtmektedir.

Bilişsel gelişim ile kapsayıcı eğitim ilişkisi ele alındığında farklı zeka alanlarına yönelik farklı etkinliklerin, stratejilerin ve uygulamaların gerçekleştirebileceği ortaya çıkmaktadır.

1.10.5. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili her insanın karşılaştığı bilgileri kendine has işleyip, saklamaya çalıştığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Dunn ve Griggs, 1995). Her birey farklı yaşantı ve deneyimlere sahip olduğu için öğrenme stiline de farklılık göstereceği ifade edilmektedir (Felder, 1996). Bu yönüyle her bireyin kendine özgü bir öğrenme stiline olduğu, bunu da kapsamlı şekilde kullanması gerektiği vurgulanmaktadır (Dunn ve Griggs, 1995). Farklı özelliklerde öğrenme stili olan öğrencilerin bilgileri görsel, şema ve resimlerden yararlanarak elde ederken; bazıları yazılı, sözlü ifadelerden yola çıkarak, bir kısmı etkin rol aldığı, etkileşim içinde olduğu ortamda; diğer bir kısmı da sezgisel, soyut, bireysel tarzda öğrenmeyi gerçekleştirdiği belirtilmektedir (Felder, 1996). Literatür incelendiğinde öğrenme stilleri farklı sınıflandırmalar şeklinde ele alınmış; en yaygın olarak görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme alanlarının var olduğu görülmektedir (Boydak, 2001; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006; Nevruz, 2018; Aktekin, 2017).

1.10.5.1. Görsel Öğrenme Stili

Boydak (2001) görsel öğrenme stili yüksek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin şema, resim, afiş, poster, grafik, harita vb. kullanılarak etkileşime geçmesiyle öğrenme düzeylerinin artacağını ve bu tarz bireylerin bilgiyi zihinlerinde

canlandırıp, görselleştirerek bilgiye daha kolay ulaşacağını belirtmektedir. Demirel, Başbay ve Erdem (2006) bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin özelliklerini; görsel izleme hareketini takip eden, sözel açıklamaları zihinde canlandıran, bir olay veya durumu basitçe zihinde canlandırıp, görselleştirebilen, duymadan çok gördüklerine odaklanan, sözel açıklamaları algılamakta zorlanan, konuşurken ağız hareketlerine dikkat eden, fotoğraf, şekil, grafik benzeri durumları daha kolay fark edip seçebilen kişiler olarak ifade etmektedir.

1.10.5.2. İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stiline sahip olan bireylerin seslere ve müziklere karşı daha duyarlı olduğu, kendi kendilerine konuşup öğrendikleri bilgileri başkalarına anlattığı ifade edilmektedir (Boydak, 2001, s.6). Bu yönüyle bu yapıya sahip kişilerin; kendi kendilerine konuşan, yüksek sesli anlatım yapan, grup çalışmasına yatkın olan, çalışma sırasında arka fonda sesi kısık şekilde müziğin olduğu ve ders çalışma esnasında ses kaydı alıp sınavlara hazırlık için tekrar amacıyla kaydı kullanan özelliklerinin en iyi öğrenme şekli olduğu ifade edilmektedir (Aktekin, 2017). Buna ek Boydak (2001, s.6) okulun ilk yıllarında bu öğrencilerin kendi kendine konuşmasının öğrenmelerini engellediğini, öğretmeni dinleyemediğini ve tepki aldığını, anımsamaya çalıştıkları konularda kendi kendilerine anlatım yaparak anımsadıklarını belirtmektedir.

1.10.5.3. Dokunsal (Kinestetik) Öğrenme Stili

Dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin en göz önünde olan özelliklerinin hareketli ve okula başladıkları zaman yerinde duramayan, oturamayan özelliklere sahip olduğu, bu özelliklerinden dolayı hiperaktif görülüp sürekli ceza aldıkları belirtilmektedir (Boydak, 2001). Buna yönelik Nevruz (2018) dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için kısa süreler halinde derste aktif olmalarının sağlanması, aktivitelerin yer alması, durağan dersler yerine daha çok deneysel öğrenim fırsatlarının olması, derslerin oyunla öğretilerek, drama gibi etkinliklerin uygulanmasının daha yararlı olacağını ifade etmektedir. Buna ek Boydak (2001) bu tarz öğrenen öğrenciler için dokunmanın, evirip, çevirmenin dolayısıyla laboratuvar ortamlarında bulunmalarının daha uygun olacağını bildirmektedir.

1.10.6. Sosyo-Kültürel Özellikler

Günümüzde eğitimde bireylerin biyolojik ve psikolojik gelişim özelliklerinin yanında, sosyo-kültürel gelişim özellikleri de ön plana çıkmaya başlamıştır. Böylece bireyin biyolojik ve psikolojik varlığı kadar, sosyo-kültürel varlığı da önem taşımaya başlamıştır (Polat, 2009, s. 154-164). Farklı inanç ve davranışlarından gelen bireyler tek düzey bir öğretim içerisine girdiklerinde dezavantajlı duruma düşebilirler. Ailesi tarafından başkaları ile iş birliği içerisinde çalışılması öğretilen çocuğun kendi başına çalışmasını veya rastgele davranması öğretilmiş bireyden ise kendini kontrol etmesini istemek bireyi öğrenmede dezavantajlı konuma getirir. Kültürel çeşitlilik fazla olduğundan dolayı sınıfında yabancı uyruklu ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin olduğu sınıfta öğretmenlerin bu farklılıkların ve farklı davranış çeşitlerini bilerek öğretimi gerçekleştirmesi gerekir (Aktekin, 2017).

1.10.7. Empati Kavramı

Empati kavramını, kısaca doğru anlama ve algılama işlemi olarak tanımlayan Özbay ve Şahin'e (2000) göre, doğru anlama ve algılama karşı BEN'e ait herhangi bir iletinin alıcı tarafından anlaşıldığı gibi veya onun algılama ve anlama repertuarının ölçütleriyle değil, karşı Ben'deki anlamlılığı açısından anlama becerisi ve çabasıdır.

“Empati” hümanist psikologlar tarafından çıkarılan bir kavramdır. Hümanist psikologlar bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları üzerinde dururlar ve algılarının davranışlarının belirleyicisi olduğunu savunurlar. Kişinin kendisini bir başka bilincin yerine koyarak, söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, onun bu yaşantılarını o anda tecrübe etmeksizin anlama yeteneğidir (Özbay ve Canpolat, 2003).

Bu çalışmada sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen empatik öğrenci tutum ve davranışları ele alındığından aşağıda empatik sınıf atmosferi hakkında bilgiler verilmiştir.

1.10.8. Sınıf Atmosferi

Sınıf, sosyal bir ortamdır. Sınıf ortamında, öğrenciler tarafından yaşanan çeşitli ilişkileri içeren, yani onların yarattığı ve onların davranışlarını etkileyen ortak yaşamın paylaşılması söz konusudur. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle ilişkileri, sınıfta belli bir hava yaratır. Bu psikolojik hava, sosyal iklim, sınıf iklimi, sınıf çevresi,

sınıf atmosferi gibi farklı adlandırmalar altında sınıfta etkili olan sınıf koşullarını nitelendirir (Bilgiç, 2009).

Sınıf atmosferi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür. Sınıf için sayılan tüm bu faktörler olumlu bir sınıf atmosferinin kurulmasını etkilemektedir. Öğretmenler bu atmosferi sağladıktan sonra sınıf içi etkileşime, empatik ilişkilere yeterli önemi vermelidir (Özden, 2005).

1.11. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları

Bireylerin okula başlamasıyla birlikte, ilkokul eğitimi öğrencinin zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimi açısından birçok vazifesini yerine getirdiği bir süreç olarak ifade edilir. Bu süreçte öğrenciler eğitsel olarak okuma yazma ve matematiksel beceriler elde ederken, sosyal beceri olarak ise kişiler arası ilişkilerini geliştirmekte ve değerler sistemini geliştirdiği belirtilmektedir (Kılıççı, 2006; Yeşilyaprak, 2012).

Kritik gelişimsel görevlerin geliştiği bu dönemde, öğrencinin kritik kazanımlarını geliştirdiği ilkokul sürecinde öğretmenin rolü önem kazanmaktadır. Öğretmenin, öğrencinin kişisel ve sosyal açıdan gelişmesini sağlamasının yanında öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamak, farklı özelliklere sahip öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkartacakları bir sınıf iklimi ve ortamı oluşturması da görevleri arasında yer almaktadır (Bakırcıoğlu, 1985). Öğretmenin görevlerinden bazıları ise; rahat ve amacına uygun bir öğretim ortamı hazırlayarak öğrencilerin motivasyonlarını artırması, karşılıklı öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci ilişkilerinde sevgi ve saygıya dayalı ilişkilerin geliştirilmesi ve sınıf ortamında yaşamsal düzenlemelere yer vererek kapsayıcı bir ortamda öğrenmeyi artırması gerektiği belirtilmektedir (Çakmak, 2003).

Kapsayıcı öğrenme ortamları, öğrencilerin farklılıklarına ve dezavantajlarına bakılmaksızın etkili bir şekilde öğrenim gördükleri ortamlara denir. Kapsayıcı öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgilerine, istek ve ihtiyaçlarına, becerilerine, destek duydukları alanlara, gelişimsel niteliklerine ve güçlü yönlerine uygun düzenlemeler ve ayarlamalar bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamları grup çalışmalarını ve iş birliğini destekleyici ve farklı öğrenme yöntemlerine uygun olarak ayarlanabilecek ortamlardır. Kapsayıcı öğrenme alanları tüm öğrencilerin

farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile kaliteli bir eğitim almalarını amaçlamaktadır (Öner, 2020).

1.12. Kapsayıcı Eğitim Ortamında Kullanılan Öğretim Stratejiler

Kapsayıcı sınıf ortamında her öğrenci için aynı stratejinin kullanılmasının uygun olmayacağı, farklı yöntem ve tekniklerin sistematik olarak kullanılması gerektiği, işbirlikçi öğrenmenin bu kapsamda önemli olduğu bildirilmektedir (Aktekin, 2017). Buna yönelik grup çalışması ön plana çıkmaktadır.

1.12.1. Grupla Çalışma

Grup çalışmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin birbirlerini tanımalarını kolaylaştırdığı, ortak amaçlar için farklı özelliklere sahip öğrenciler (cinsiyet, din, dil, köken vs.) ve diğerlerinin birbirini benimsemesini kolaylaştırdığı, demokratik tutum geliştirdiği, değer ve beceriler kazandırdığı, bireysel sorumluluk almayı sağladığı, kendilerinin güçlü ve zayıf taraflarını fark etmelerini sağladığını, olumlu bağımlılık kazandırdığı, iletişimi güçlendirdiği bildirilmektedir (Aktekin, 2017). Bu kapsamda kapsayıcı eğitim işbirlikçi öğrenme ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

1.12.2. Çalışma Yaprakları

Çalışma yaprakları, bireylerin ders sırasında aktif olmalarını sağlayan materyallerin başında gelmektedir ve özellikle öğretmenler için öğrencilerin ön bilgilerine göre kolayca hazırlayabilecekleri bir öğretim materyali olarak görülmektedir (Bozdoğan, 2007).

Taşçi, Öksüz ve Çoban (2019) çalışma yapraklarının sadece değerlendirme sürecinde değil bir dersin başlangıcı, özeti veya bir konunun öğretilmesi için kullanılabileceğine yönelik öğrenci başarısının arttığını ve duyuşsal anlamda öğrencileri olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Aktekin (2017) bu bağlamda kapsayıcı öğretim yaklaşımının çalışma yapraklarıyla gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmekte ve çalışma yapraklarının her öğrenciyi kapsayacak şekilde, seviyeleri doğrultusunda hazırlanması gerektiği, çalışma yapraklarını oluştururken Bloom taksonomisinin ön planda olmasına özen gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

1.13. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen

Kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanıp başarıya ulaşılması için tüm eğitim paydaşların desteğine ihtiyaç vardır. Okul, aile, politika yapıcılar ve çevre gibi paydaşların aksine öğretmenler çok önemli bir etkene sahiptir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı özelliklerdeki öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldıkları ve bu konuda kendilerini tam anlamıyla hazır hissetmediklerini, bu durumun öğretmenlerde kaygıya neden olduğu ve sınıf yönetiminde sorunlara neden olduğunu belirtmektedir (Woodcock, 2002). Öğretmenlerin var olan bilgi düzeyleri ve tecrübeleri süreci başarıya götürmelerinde önemli bir etken olduğu gibi farklılıklara sahip öğrencilere karşı sergiledikleri algı ve tutumlarda bu süreçte önemli etkenler olarak belirtilmektedir (Campbell, vd., 2003). Sönmez (1990), öğretmenlerin öğretim sürecinde dönüt, düzeltme, pekiştireç, ipucu kullanması ile öğrencinin derse aktif bir şekilde katılması, sınıfta bulunan bireysel farklılıklara saygı göstermesi ve değerlendirme sürecinde kendi eksikliklerinin farkına varması beklenmektedir.

1.13.1. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen Özyeterliliği

Öğretmen özyeterliliği, bir öğretmenin kendinde var olan bilgi, tecrübe ve donanım ile öğrencide eğitim sürecinde istenildiği şekilde sonuçlar elde edip edemeyeceği şeklindeki düşüncelerini ifade etmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen özyeterliliği, eğitim ile ilgili tüm çalışanlar ile iş birliği yapma, sınıfı etkili yönetme, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımını sağlama ve öğrenciyi başarıya yöneltme gibi parametreleri kapsamaktadır (Malinen, vd., 2012).

Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli etkenin öğretmen olmasından dolayı öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri de bu süreçte etkili ve önemli bir durum olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri ile sınıflarında bulunan öğrencilere sundukları etkili sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Wertheim & Leyser, 2002). Özyeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin derslere karşı hazır bulunuşluk düzeyinin de yüksek olduğu; derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımında istekli olduğu, farklı materyaller kullanarak farklı öğrenmelere hizmet ettiği belirtilmektedir. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler sınıfları küçük gruplara ayırarak bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları sundukları ve

öz yeterlilikleri düşük öğretmenlere göre daha az iş stresi yaşadıkları belirtilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Kapsayıcı bir eğitim ortamında öğretmenler dezavantajlı gruplarda bulunan öğrencilere etkili bir eğitim sunma konusunda kendilerini yeterli ve etkili hissetmediklerinde öğretmenlerin sunmuş oldukları eğitimin kalitesi düşmekte ve dezavantajlı gruplarda bulunan öğrencilerin sınıf ortamında dışlanmasına neden olduğu belirtilmektedir (Forlin, 2010). Bundan dolayı ilköğretim kademelerinde kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve düzeylerinin önemli bir yeri olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerine göre sınıf atmosferin etkilendiği belirtilmektedir.

1.13.2. Kapsayıcı Eğitim ve Tutum

Tutum, kişinin hakkındaki bilgisi ve inancını oluşturan bilişsel boyut, kişinin başkalarına yönelik duygusal tepkilerini içeren duygusal boyut ve kişinin kendi durumuna yönelik farklı şekillerde hareket etmeye yönelim göstermesini belirten davranışsal boyut olmak üzere üçe ayrıldığı belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1983).

Tutumları davranışlara dönüştürürken bulunulan çevrenin etkili olduğu belirtilmektedir. Bu çevresel faktörler; aile, inanç, eğitim, arkadaşlar ve kitle iletişim araçları olduğu belirtilmektedir (Ünay ve Çakıroğlu, 2021). Parasuram (2006) eğitim ve öğretim akışında sınıf öğretmenlerin tutumlarının farklı çevresel faktörlerden etkilendiğini ve öğretmenlerin mesleki tutumları, onların sınıf içerisindeki davranışlarına yansıtılarak öğrenci-öğretmen iletişiminde etkilendiğini belirtmektedir.

Kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir etken olarak belirtilen faktörlerden biride öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olması gösterilmektedir. Sınıfta olumlu tutumlara sahip bir öğretmen eğitim-öğretim sürecinde farklı stratejileri, eğitim programını ve materyalleri etkin bir şekilde kullanmakta, sınıftaki öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılama konusunda kendilerini yeterli hissetmektedirler. Olumsuz tutuma sahip olanların ise sundukları eğitim olanaklarının daha az olduğu belirtilmektedir (Campbell, vd., 2003).

Olumsuz tutumlara sahip olan öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamında öğrencilerin dışlanma ve ayrımcılık gibi muamelelere maruz kaldıkları bilinmektedir. Kapsayıcı bir öğretmenin, sınıfında kapsayıcı bir eğitim sunması için yüksek bir özyeterlilik seviyesine ve olumlu tutumlara sahip olması ile birlikte çağdaş eğitim

anlayışı ile farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanması, eğitime uyarlaması ve öğretimi bireyselleştirilmesi gerekmektedir (Kargın, 2013).

Farklılaştırılmış öğretimin temelinde her öğrencinin eğitim-öğretim ortamında benzer fırsatlara sahip olması ve tek bir öğrencinin bile dışlanmaması yer almaktadır. Farklılaştırılmış öğretim de sınıf içerisinde bulunan tüm öğrencilerin farklılıklarına yönelik öğretimler sunularak her öğrencinin eğitimden etkin ve başarılı bir şekilde yararlanmasını sağlamaktır. Eğitim ortamında öğretimin farklılaştırılması sonucunda cinsiyet, din, dil, etnik köken, sosyoekonomik düzey gibi farklılıklara saygı duyulan; iş birliğini merkeze alan ve güven verici bir ortam oluşturulmaktadır (Tomlinson, 2005). Oluşturulan bu ortam ise kapsayıcı eğitimin hedeflerine ve içeriğine hizmet etmektedir.

1.14. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla öz yeterlilik ve tutumlarını belirlemeye çalışmaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilik algılarının, tutumlarının ve sınıf içi uygulama düzeylerinin olumlu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi programının kapsayıcı eğitime yönelik kazanımların, becerilerin, öğrenme alanların ve değerlerin yetersiz görüldüğü belirtilmektedir.

Yılmaz (2021) kapsayıcı eğitime yönelik yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlilik ve tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek ve yabancı dil öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilik ve tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmaktadır.

Leung ve Mak (2010) Hong Kong'daki kapsayıcı eğitime ilişkin ilkökul öğretmenlerinin eğitimi, anlayışı ve tutumları belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışmada ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yeterliliklerinin temel seviyede olduğu ve öğretmenlerin eksik bir anlayışa sahip oldukları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerinin tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik eğitimler almak istediği ancak iş yükünün fazla olmasından dolayı eğitimlere katılamadıkları belirtilmektedir.

Aksungur (2022) okul yöneticilerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve yaşadıklarını tespit etmeye çalışmaktadır. Okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanmasında etkin ve önemli rol oynayan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada okul müdürlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca 0-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticilerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerine oranla kapsayıcı eğitime yönelik ilginin artırılması gerektiğini katıldıkları belirtilmektedir.

Yıldırım (2017) “sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi” başlıklı tezinde dezavantajlı öğrencilerden olan sığınmacıların toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada dezavantaja sahip olan sığınmacıların sosyal etkileşimlerinin dil ve kültür farklılıklarından dolayı istenilen seviyede olmadığı ve dezavantaja sahip bu öğrencilerin çevresi tarafından büyük oranda kabul edilme kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir.

Robiyansah ve Mudjito (2020) yaptıkları çalışmada kapsayıcı eğitimin uygulama şartlarını, ihtiyaçlarını ve problemlerini keşfetmeyi amaçlamaktadırlar. Yapılan bu çalışma üç aşamalı olarak gerçekleşmiştir. İlk aşamada, kapsayıcı eğitimin ihtiyaçlarını, sorunlarını ve koşullarını araştırmak; ikinci aşamada kapsayıcı eğitimde öğrenme modeli oluşturmak; üçüncü aşamada ise oluşturulan bu modeli test etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki en büyük engelin öğrenciler ve öğrenme olduğu belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitim için oluşturulan modelin uygulanmasında ise yönetim, öğrenme ve öğrenci nedenli engellerden bahsedilmiştir. Bu modelin uygulanmasında iş birliğinin önemi üzerinde durulmuştur.

Scanlon, Radeva, Pitsia, Maguire ve Nikolaeva’nın (2022) “Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education” adlı çalışmalarında Bulgaristan’ da anaokullarında görev yapan öğretmenlerin tutumları, kaygıları ve öz yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu davranışsal tutumlara ve olumsuz duygusal tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin isteklerinin karşılanması için kritik öneme sahip olan kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin tutumlarının güçlü ve olumlu bir öngörüsü olduğu tespit edilmiştir.

De Boera, Pijlb ve Minnaerta (2011) “Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature” adlı çalışmanın amacının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ne olduğunu, bu tutumların hangi değişkenler ile ilişkili olduğunu ve bunların normal okulda bulunan dezavantaja sahip özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılımlarını nasıl etkilediğini tespit etmek olduğu belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarını normal okullarda eğitim görmelerine olumlu bir tutum gösterdikleri gibi bunun yaygınlaşması ile çocukların sosyal katılımlarını da olumlu bir şekilde etkileyeceklerini belirtmişlerdir. Fakat ailelerin okulda verilen hizmetlerin ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarına karşı kaygılarının olduğu belirtilmiştir.

Forlin ve Chambers (2011) “Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasının başarısında veya başarısızlığında önemli bir faktör olduğu belirtilmekte ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında politika ve içerik hakkında bilgi ve tecrübelerinin artırılması, kapsayıcı eğitime ilişkin seminer ve eğitimler verilerek öğretmenlerin öz güvenlerinin artırılması ve okul ortamında bulunan dezavantaja sahip öğrencilerin kaygı ve streslerini azaltılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Galović, Brojčin ve Glumbić (2014) “The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina” adlı çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin geneli kapsayıcı eğitime yönelik yansız tutumlar sergilerken, farklılıklara sahip öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim görmelerine de olumlu tutumlar sergiledikleri belirtilmiştir. Bunun dışında kapsayıcı eğitim ortamında çalışmış öğretmenlerin çalışmamış öğretmenlere oranla daha olumlu tutumlar sergiledikleri ifade edilmiştir.

Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) “Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi” adlı çalışmalarında, ülkemizde bulunan mülteci öğrencilere karşı Türk öğrencilerin tutumlarını tespit etmek amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. 251 öğrenciden elde edilen bulgular sonucunda “Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖYTÖ)” ni literatüre kazandırmışlardır.

Vallee (2017) “Student engagement and inclusive education: reframing student engagement” adlı çalışmasında kapsayıcı eğitimin yeniden yapılandırılmasını öğrenci katılımları ile ele almıştır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin sadece dezavantaja sahip öğrenciler için değil dil, ırk, kültür, ekonomi ve sosyal yönden eşitsizliğe uğrayan kişilerinde kapsayıcı eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmadaki amaç Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik öz yeterlilik algıları ve tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır.

2.2. Araştırmanın Önemi

Hızla değişen eğitim sistemlerinde kapsayıcı politika ve uygulamaların geliştirilmesi karmaşık bir iştir. Burada tartışılan fikirlerin, kapsayıcı eğitim gündemini ilerletmek için daha fazla ilerleme kaydedilmesini sağlayacak şekilde düşünmeyi ve tartışmayı teşvik etmesi amaçlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının hiçbir çocuğu eğitim dışında bırakmayacak ve her çocuğun kaliteli eğitime dâhil edilmesini sağlamayı amaçlayan çeşitli politika, proje ve uygulamaları bulunmaktadır.

Eğitim, günümüz teknoloji çağında önemi hızla çoğalan bir olguya dönüşürken; her insanın kolaylıkla bilgiye ulaşabilmesi de ülkelerin gelişmişlik seviyeleri hakkında da bizlere bilgi vermektedir. Ayrıca, eğitim kaliteli insan gücünü yetiştirme işlevi ile dünya ekonomisi ve siyaseti için önem arz etmektedir. Toplumsal yeniliklerle beraber eğitim, herhangi bir dışlama olmaksızın tüm insanların eşit imkanlardan faydalanması gereken insan hakkı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Akçamete, vd., 2012). “Herkes için eğitim” düşüncesini temele alan, bu düşünceye ilişkin eğitim politikalarını belirleyen, bireyin tüm gereksinimlerine önem veren ve aile katılımını sağlayan, kişi odaklı, farklılıkları kabullenen bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır (Baykara Pehlivan & Baykara Acar, 2009).

Etkili bir kapsayıcı eğitim için okul ortamı, okul yönetimi, okul kültürü ve diğer tüm eğitim paydaşlarının birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin etkinliği ve başarısı için de önemli olan bir diğer faktör ise sosyal kabul denilebilir.

Sosyal kabul sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil diğer tüm öğrenciler için de önemli bir faktördür. Öğrenci öncelikle kendini bir yere ait hissetmeli ve bulunduğu ortamı kabullenmelidir. Sosyal kabul sevmeyi-sevilmeyi, bir yere ait olmayı, bir köke veya arkadaşlara sahip olmayı benimsemektedir. Bu ihtiyaçların karşılanmaması durumunda öğrencide yalnızlık ve yabancılaşma gibi duyguların ortaya çıkmasına neden olabilir (Açıkgöz, 1998). Bundan dolayı kapsayıcı eğitim sürecinde yapılan ve yapılacak çalışmalar öğrencinin sosyalleşmesine olanak sağlar. Öğrenci kendini ait hissetmediği bir yerde ise sosyalleşmekte zorlanabilir. Kapsayıcı eğitim, sadece farklılıkları bulunan öğrencilerin uyumunun ötesinde bu öğrencileri sınıfta bulunan diğer öğrenciler ile esnetilmiş müfredat ve adaletli sınıf ortamında bir araya getirmeyi hedeflemektedir. Yani esnetilmiş müfredat ve geliştirilmiş öğretim stratejileri sadece dezavantajlı öğrencileri değil sınıfta bulunan diğer tüm öğrencilere yarar sağlar (Sapon-Shevin, 2007).

Bu düzenlemeler ile kendilerini eğitim ortamında rahat hissedecek bu bireyler arkadaşlarıyla etkileşime girerek bilgi ve becerilerini geliştirmeye başlayacaklar. Böylelikle kendilerini ifade edecek ve özgüvenli bir şekilde topluma uyum sağlamaya başlayacaklardır. Bu kişileri topluma kazandırmak ve geleceğe hazırlamak bakımından bir sonraki eğitim seviyelerine daha hazır bir şekilde başlamaları açısından sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sınıflarda artan dezavantajlı öğrencilerin varlığı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerin pedagojik donanımlarının ileri seviyelerde olması gerekmektedir.

Bunu eğitim ortamında gerçekleştirmekle görevli olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler var olan eğitim programlarını uyguladıklarından dolayı sınıftaki öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiplerdir. Öğretmenlerin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencilere olumlu tutumlar gösterdiklerinde sınıfta bulunan diğer öğrencilerde arkadaşlarına olumlu tutumlar göstermeye başladıkları belirtilmektedir (Tohum ve ERG, 2010). Bundan dolayı bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik özyeterlilik ve tutumlarını sınıf içi uygulamaları ile kıyaslayarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim ortamında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algıları, tutum ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili farkındalıklarını ve

yeterliliklerini ortaya koyması açısından özgündür. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve tutum düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik ihtiyaçları belirlenip sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasında yaşadığı zorlukları tespit ederek bu alana katkı sunmak adına önem taşımaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik duyuşsal ve bilişsel durumlarını ortaya koyması ve uygulanan ölçeklerle diğer öğretmenlerinde bu araştırmanın sonuçlarından faydalanması açısından işlevseldir.

2.3. Problem

Dünyadaki her çocuğun bulunduğu topluma fayda sağlayan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak eğitime ihtiyaç duydukları bir gerçektir. Her bireye kaliteli bir eğitim sağlandığında gelişmiş ve mutlu bir toplum oluşturulabilir. Bu nedenle çocuğun tüm özellikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak eğitime dahil edilmesi gerekmektedir (Demirel Kaya,2018). Eğitim, bireylerin toplumsal roller kazanabilmesi ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Bireylerin yaşamlarında bu kadar önemli yeri olan eğitimden tüm kişilerin eşit bir şekilde yararlanması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim sistemi, toplumsal ve bireysel özellikler, ekonomik durum ve kültürel farklılıklar gibi etkenlerden etkilenmeden tüm bireylere eşit gelişim ve gelecek olanağı sağlayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir (ERG, 2019). Öğretmenler sınıflarında genellikle ırksal, kültürel, dinsel, bilişsel vb. farklılıklara sahip öğrenciler ile karşılaşmaktadırlar. Bu tarz farklılıklar öğrencileri sadece sosyal yönden etkilemediği gibi sınıfta bulunan diğer öğrencilere karşı ve öğretmenlerine karşı kendilerini izole etmeye çalışırlar. Bu durumda öğretmenler herkesin tüm farklılıklarının kabul edildiği, katılımların gerçekleştiği ve herkesin birbirine saygı duyduğu kapsayıcı eğitim ortamı kurma çabası içindedirler. Kapsayıcı eğitimin temelleri kaynaştırma eğitime dayandığı belirtilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi sınıftaki farklılıklardan dolayı öğretmenler ve sınıf içerisinde bulunan diğer öğrenciler de çeşitli sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Sorun yaşayan bu öğrenciler genellikle göz ardı edilmekte ve sınıftaki diğer öğrenciler ile uyum sorunları yaşadıklarından sınıftaki empatik atmosfer düzeyi düşmektedir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar olduğu gibi bireysel farklılıklar nedeniyle de öğrenciler sorunlar yaşamaktadır. Bu gibi nedenler genellikle sınıf öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları göz

ardı edilerek tüm öğrencilere aynı düzeyde öğretim planı uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak kapsayıcı eğitim ülkemizde yeni bir kavram olmasından dolayı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık ile ilgili yeterli düzeyde bilgilerinin olmaması ve sınıflardaki öğretimin kapsayıcı bir şekilde yürütülmemesi gibi sorunlar yaşanmaktadır. Bireyin topluma uyum sağlaması, toplum ile bütünleşmesi ve kendini toplumun bir parçası olarak görmesini sağlayan eğitimin temellerinin atıldığı ilkökul ortamında sınıf öğretmenlerinin farklılıklara sahip olan öğrencilere karşı tutumlarının ve öz yeterliliklerinin arasında nasıl bir ilişki vardır.

2.3.1. Temel Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanması ile özyeterlilik algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanması ile tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

2.3.2. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışma sürelerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci durumlarına yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okul türü durumlarına yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin dezavantaja sahip olan öğrenci sayısına yönelik tutumları ve öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dahil olan öğrenciler olduğunda kimden yardım aldıklarına yönelik tutumları ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasının eğitime katkı sağlayacağına yönelik tutum ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrencilerin eğitimlerine nerede devam etmeleri gerektiğine yönelik tutum ve özyeterlilikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.4. Varsayım ve Sınırlılıklar

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerinin, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde, objektif olarak ölçekleri cevaplandırıdıkları varsayılmaktadır.
2. Bu araştırmadaki değişkenler ve bunlara yapılan analizlerin araştırılmak istenen özellikleri saptadığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma uygun örneklem kapsamında ele alındığı için esas uygulaması Batman ili ve merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle ve araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Tüm öğrencileri kapsayan, kim olurlarsa olsunlar, yetenekleri ve gereksinimleri ne olursa olsun onları öğrenmeleri için kucaklayan ve destekleyen bir eğitim sistemi. Bu, öğretimin ve müfredatın, okul binalarının, sınıfların, oyun alanlarının, ulaşımın ve tuvaletlerin her düzeydeki tüm çocuklar için uygun olduğundan emin olunması anlamına gelir. Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların aynı okullarda birlikte öğrenmesi anlamına gelir (UNICEF,2017).

Tutum: Kişinin kendi düşünce, duygu ve hareketlerine yönelik eğilimidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Özyeterlilik: “Kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 1977).

2.5. Yöntem

Araştırma modeli, araştırma evreni-örneklem veya çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi bu bölümde ele alınmıştır.

2.5.1. Araştırma Modeli (Deseni)

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel nitelikli bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar olguları ele alıp, onları betimleyip açıklayarak ortaya koymaya çalışmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada, devam eden olgu, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ve tutum düzeyleridir. Çalışma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ve tutum düzeylerini etkilemeye çalışmadan, olduğu gibi betimlemeye çalıştığı için bu model kullanılmıştır.

2.5.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Batman ilinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Batman ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan tüm öğretmenlere ulaşmak zaman, maliyet ve emek açısından mümkün olmadığından örneklem alınmıştır. Araştırma Batman ili ve ilçelerinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içinde çalışmakta olan 136 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Örneklem içerisinde yer alan 136 sınıf öğretmenin demografik bilgileri Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de verilmiştir. Örneklem, belirli bir evrenin belirli sayıdaki birimlerin belirlenmiş kurallara göre oluşturulması ile evreni temsil eden küçük bir küme olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2001). Örnekleme yöntemi evrene ulaşmanın imkansız ve güç olduğu durumlarda kullanılan bir yol olduğu belirtilmektedir (Aziz, 2008).

Tablo 2. 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	83	61,0
	Erkek	53	39,0
Öğrenim Durumu	Dört yıllık fakülteden mezun	119	87,5
	Lisansüstü Mezunu	17	12,5

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %61’nin kadın ve %39’unun erkek olduğu; %87,5 dört yıllık fakülteden mezunu, %12,5 lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 2: Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri.

Değişken	Grup	f	%
Mesleki Çalışma Süreniz	1-5 Yıl arası	88	64,7
	6-10 Yıl arası	24	17,6
	11-15 Yıl arası	11	8,1
	16 Yıl ve üzeri	13	9,6
Kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katıldınız mı?	Evet	61	44,9
	Hayır	75	55,1
Kapsayıcı Eğitim veya Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Aldınız mı?	Evet	89	65,4
	Hayır	47	34,6
Sınıfınızda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler oldu mu?	Evet	79	58,1
	Hayır	57	41,9
Çalıştığınız okul türü	Birleştirilmiş Sınıflı İ.O	24	17,6
	Köy veya Belde de Müstakil Sınıflı İ.O	50	36,8
	İl veya İlçe Merkezinde Bulunan İO	62	45,6
	1.Sınıf	50	36,8
2020-2021 yılında kaçınıcı sınıf/sınıfları okuttunuz?	2.Sınıf	29	21,3
	3.Sınıf	29	21,3
	4.Sınıf	28	20,6
	1 öğrenci	31	22,8
2020-2021 yılında ki dezavantaja sahip olan öğrenci sayınız?	2 öğrenci	23	16,9
	3 öğrenci ve üzeri	15	11,0
	Hiç Olmadı	67	49,3
	Birkaç yıl oldu	24	17,6
Daha önce dezavantaja sahip öğrenciniz oldu mu?	Genellikle oldu	32	23,5
	Her yıl oldu	13	9,6
	Uzun zamandır olmadı	16	11,8
	Hiç Olmadı	51	37,5
Geçmişte sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?	Evet	78	57,4
	Hayır	58	42,6
Şu anda sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mı?	Evet	48	35,3
	Hayır	88	64,7
Kapsayıcı eğitime dahil olan öğrenciniz olduğunda kimden yardım almaktasınız?	Aile	34	25,0
	Rehber Öğretmen	31	22,8
	Özel Eğitim Öğretmeni	5	3,7
	Okul İdaresi	6	4,4
	Sınıf Öğretmenliği	5	3,7
Kapsayıcı eğitiminin uygulanmasının eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?	Yardım Almıyorum	55	40,4
	Evet	125	91,9
	Hayır	11	8,1
Sizce kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrenciler eğitimlerine nerede devam etmelidir?	Evde	3	2,2
	Normal eğitim verilen sınıflarda	57	41,9
	Destek Eğitim Odalarında	46	33,8
	Özel Alt Sınıflarda	16	11,8
	Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	2,9

Tablo 2.2: Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri. “(devamı)”

	Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	7,4
Öğretmenlik Mesleğini Seçtiğiniz İçin Memnun musunuz?	Evet	120	88,2
	Hayır	16	11,8
Kapsayıcı Eğitime yönelik bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Evet	74	54,4
	Hayır	62	45,6
Kapsayıcı Eğitim alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip ediyor musunuz?	Evet	76	55,9
	Hayır	60	44,1

Tablo 2.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,7'sinin 1-5 yıl arası, %17,6'sının 6-10 yıl arası, %8,1'inin 11-15 yıl arası, %9,6'sının 16 yıl ve üzeri mesleki çalışma süresine sahip olduğu; kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına bakıldığında %44,9' unun evet, %55,1' inin hayır dediği; kapsayıcı eğitim veya özel eğitim ile ilgili bir eğitim alma durumları incelendiğinde %65,4' ünün evet, %34,6 hayır dediği; sınıfınızda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci olma durumuna bakıldığında %58,1' inin evet, %41,9' unun hayır dediği; çalıştıkları okul türüne bakıldığında %17,6'sının birleştirilmiş sınıflı, %36,8' inin köy veya belde de müstakil sınıflı, %45,6' sının il veya ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yaptığı; 2020-2021 yılında kaçınıcı sınıfları okuttukları incelendiğinde %36,8' inin 1. Sınıf, %21,3' ünün 2. Sınıf, %21,3' ünün 3. Sınıf, %20,6' sının ise 4. Sınıf olduğu; 2020-2021 yılında ki dezavantaja sahip olan öğrenci sayı durumlarına bakıldığında %22,8' inin 1 öğrenci, %16,9' unun 2 öğrenci, %11' inin 3 öğrenci ve üzeri ve %49,3' ünün hiç dezavantajlı öğrencisinin olmadığı; daha önce dezavantaja sahip öğrencilerinin olma durumlarına bakıldığında %17,6'sının birkaç yıl olduğu, %23,5' inin genellikle olduğu, %9,6'sının her yıl olduğu, %37,5' inin uzun zamandır olmadığı ve %37,5' inin hiç dezavantajlı öğrencisinin olmadığı; geçmişte sınıfınızda kaynaştırma öğrencilerinin olma durumları incelendiğinde %57,4' ünün evet, %42,6' sının hayır olmadı dediği; şu anda sınıfınızda kaynaştırma öğrencilerinin olma durumları incelendiğinde %35,3' ünün evet, %64,7'sinin hayır olmadı dediği; kapsayıcı eğitime dahil olan öğrenciniz olduğunda kimden yardım aldıkları incelendiğinde %25' inin aileden, %22,8' inin rehber öğretmenden, %3,7' sinin özel eğitim öğretmeninden, %4,4' ünün okul idaresinden, %3,7' sinin sınıf öğretmeninden yardım aldığı ve %40,4' ünün ise yardım almadığı; kapsayıcı eğitiminin uygulanmasının eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde %91,9' unun evet, %8,1 ise hayır dediği; kaynaştırma eğitime dahil olan öğrenciler

eğitimlerine nerede devam etmelidir sorusuna verilen cevaplara bakıldığında %2,2' sinin evde, %41,9' unun normal eğitim verilen sınıflarda, %33,8' inin destek eğitim odalarında, %11,8' inin özel alt sınıflarda, %2,9' unun rehabilitasyon merkezlerinde, %7,4' ünün ise aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda devam etmeleri gerektiğini söylediği; öğretmenlik mesleğini seçtiğiniz için memnun musunuz sorusu incelendiğinde %88,2' sinin evet, %11,8' inin hayır dediği; kapsayıcı eğitime yönelik bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz sorusuna verilen cevaplara bakıldığında %54,4' ünün evet, %45,6' sının hayır dediği; kapsayıcı eğitim alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme durumlarına bakıldığında %55,9' unun evet, %44,1' inin ise hayır dediği görülmektedir.

2.5.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları olarak kapsayıcı eğitime yönelik Ünal Şimşek tarafından 2019 yılında geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” ve kapsayıcı eğitime yönelik Ünal Şimşek tarafından 2019 yılında geliştirilen “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği” olmak üzere toplam 2 ölçek ve öğretmenlerin demografik verilerinin toplandığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.5.3.1. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Bu araştırma kapsamında Şimşek (2019) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Çalışma grubunu Batman ilinde görev yapan 136 sınıf öğretmenin oluşturduğu çalışmada Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beş aşamalı likert tipli değerlendirme kullanılmıştır. Ölçek puanları 1 ile 5 arası değişmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğine göre bir öğretmen en fazla 110 puan alırken en az 22 puan almaktadır. Ayrıca ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği, Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” şeklinde iki boyuttan oluşturulmuştur. Tutum ölçeğinden yüksek puan alınması durumunda kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu tutumların olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçeğe yönelik faktör analizi yapılarak değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucuna göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin amaca uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların güvenilirliğinin tespiti amacıyla Cronbach alpha güvenirlik kat sayısı oranlanmıştır. Ölçeğin birinci boyutunda bulunan maddeler 1. öğretmen grubundaki kişilerin verdiği yanıtların güvenirliği 0,89; 2.kişilerin gruptaki kişilerin yanıtlarının güvenirliği de 0,86 olarak hesaplandığı belirtilmektedir. Tutum ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise sırayla 0,91 ve 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Kalaycı (2009) Cronbach alpha güvenirlik katsayısının aşağıda verilen aralıklara göre yorumlanabileceğini ifade etmektedir:

- * $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- * $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenirliği düşüktür.
- * $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.
- * $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

2.5.3.2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği

Bu araştırma kapsamında Şimşek (2019) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplamda 27 madde yer almaktadır. Çalışma grubunu Batman ilinde görev yapan 136 sınıf öğretmenin oluşturduğu çalışmada Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beş aşamalı likert tipli değerlendirme kullanılmıştır. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçek puanları 1 ile 5 arası değişmektedir. Değerlendirmeler bu puanlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçek “Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi, Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği ve Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe” şeklinde üç boyuttan oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler arasında tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği kapsamında yüksek puanların ortaya çıkması durumunda öğretmenlerin öz yeterliliklerinin de yüksek olduğunu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. 3: Öğretmenlerin Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik, Normallik ve Güvenirlik Analiz Sonuçları.

Ölçe k	/ Alt Boyut	n	X	sd	Skewness	Kurtosis	Cronba ch's Alpha
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	136	59,80	9,56	-1,086	1,484	,883
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	136	29,61	5,65	-1,342	1,318	,941
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	136	89,42	14,56	-1,285	1,453	,938
	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	136	53,86	8,91	-,777	1,052	,968
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	136	28,20	5,53	-,637	-,078	,947
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	136	20,81	7,84	,138	-,877	,955
Özyeterlilik Ölçeği	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	136	102,88	15,76	-,340	1,103	,932

Tablo 2.2 incelendiğinde ölçek verilerinin normal bir dağılım gösterdikleri ve güvenirlik değerlerinin tüm boyutlar ve toplam puanlarda oldukça yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

2.5.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda sınıf öğretmenlerine yönelik cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki çalışma süresi, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumları, sınıflarında dezavantaja sahip olan öğrencilerin olma durumları, kapsayıcı eğitime dahil olan öğrencileri olduğunda kimlerden yardım aldıkları vb. gibi

değişkenlerine ilişkin demografik bilgilerine ait kişisel sorular yer almaktadır. “Kişisel Bilgi Formu” EK 1 de verilmiştir.

2.5.4. Veri Analizi

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik ve tutum ölçeği değerleri SPSS 26.0 for Windows paket programı ile incelendi. Öğretmenlerin demografik ve mesleki özellikleri ile kaynaştırma olarak tanılanmamış ancak özel ilgi göstermek durumunda kalınan öğrenciler ile karşılaşılma sıklıkları frekans yüzde hesaplamalarının akabinde normallik analizleri yapıldı. Basıklık çarpıklık değerlerine göre yapılan normallik analizlerinde dağılımın değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ve bu açıdan normal bir dağılıma sahip olduğu kabul edildi (Tablo 2). Tabachnik ve Fidell (2007) ile George (2011)’nin belirttiği sınırlar içerisinde (-1 ile + 1; -1.5 ile + 1.5; -2.0 ile + 2.0) yer alması normal dağılım için kabul edilebilir bir durumdur. Bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak ikili gruplarda Independent Student T-Testi, çoklu gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile post hoc testlerinden olan TUKEY testi kullanıldı. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlandı.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölüm içeriğinde elde edilen verilerin analizlerin sonucunda ulaşılan bulgular bulunmaktadır. Bulgular araştırmanın değişkenleri (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki çalışma süresi, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumları, sınıflarında dezavantaja sahip olan öğrencilerin olma durumları vb.) ile beraber tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 3. 1: Kaynaştırma Olarak Tanılanmamış Ancak Özel İlgi Göstermek Durumunda Kalınan Öğrenciler ile Karşılaşılma Sıklıkları.

		Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Toplam
Anne Baba ayrı	f	55	41	34	6	136
	%	40,4	30,2	25,0	4,4	100
Anne ve / veya babasını kaybetmiş	f	63	42	26	5	136
	%	46,3	30,9	19,1	3,7	100
Aile içi şiddete maruz kalmış	f	76	36	21	3	136
	%	55,9	26,5	15,4	2,2	100
Yabancı Uyruklu	f	82	17	26	11	136
	%	60,3	12,5	19,1	8,1	100
Göç / Terörden Etkilenmiş	f	97	18	14	7	136
	%	71,3	13,2	10,3	5,2	100
Düşük Sosyo Ekonomik Düzeye Sahip	f	23	21	58	34	136
	%	16,9	15,4	42,6	25,1	100
Anne Babadan Ayrı Yaşayan	f	75	39	20	2	136
	%	55,1	28,7	14,7	1,5	100
Cinsiyet Eşitsizliği	f	93	28	9	6	136
	%	68,4	20,6	6,6	4,4	100
Etnik ve Kültürel farklılığa sahip bireyler	f	76	29	21	10	136
	%	55,9	21,3	15,4	7,4	100

Tablo 3.1’ de öğretmenlerin kaynaştırma olarak tanılanmamış ancak özel ilgi göstermek durumunda kaldıkları öğrenciler ile sınıflarında ne sıklıkla karşılaştıklarına yönelik frekans yüzde hesaplaması sunulmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin anne baba ayrı, anne ve / veya babasını kaybetmiş, aile içi şiddete maruz kalmış, yabancı uyruklu, göç / terörden etkilenmiş, anne babadan ayrı yaşayan, cinsiyet eşitsizliği ve etnik ve kültürel farklılığa sahip bireylerle karşılaşma durmalarında büyük çoğunlukla hiç karşılaşmadıkları, ancak düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlarla daha fazla karşılaşıldığı görülmektedir.

3.1. Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Öz yeterlilik Ölçeğine Yönelik t testi Analiz Sonuçları

Araştırma grubuna yönelik tutum ölçeği ve öz yeterlilik ölçeği ile ilgili belirlenen değişkenlere ait t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. 2: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	p
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Kadın	83	60,86	8,33	1,62	,107
	İşbirliğinin Gerekliliği	Erkek	53	58,15	11,11		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Kadın	83	30,19	5,01	1,49	,138
	Arttırılması Gerekliliği	Erkek	53	28,71	6,48		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam	Kadın	83	91,06	12,78	1,64	,102
	Puan	Erkek	53	86,86	16,78		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru	Kadın	83	53,92	8,27	,098	,922
	Planlama Yapmanın Önemi	Erkek	53	53,77	9,92		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Kadın	83	28,15	5,52	-,12	,897
	Alabilme Gerekliliği	Erkek	53	28,28	5,60		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Kadın	83	20,73	7,54	-,151	,880
	Donanımına Duyulan Endişe	Erkek	53	20,94	8,36		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Kadın	83	102,81	14,87	-,065	,948
		Erkek	53	103,00	17,21		

Tablo 3.2' e göre araştırma grubunun cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. 3: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Öğrenim Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut	n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde	Dört yıllık fakülte	119	59,52	9,45	
	Toplumsal İşbirliğinin	mezunu				-,928 ,355
	Gerekliliği	Lisansüstü	17	61,82	10,36	
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Dört yıllık fakülte	119	29,57	5,72	
	Arttırılması Gerekliliği	mezunu				-,206 ,837
		Lisansüstü	17	29,88	5,31	
	Öğretmen Tutum Ölçeği	Dört yıllık fakülte	119	89,10	14,49	
	Toplam Puan	mezunu				-,689 ,492
		Lisansüstü	17	91,70	15,24	
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru	Dört yıllık fakülte	119	53,90	8,89	
	Planlama Yapmanın Önemi	mezunu				,138 ,891
		Lisansüstü	17	53,58	9,36	
	Kapsayıcı Eğitimde	Dört yıllık fakülte	119	28,12	5,57	
	Sorumluluk Alabilme	mezunu				-,444 ,658
	Gerekliliği	Lisansüstü	17	28,76	5,40	
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Dört yıllık fakülte	119	20,42	7,77	
	Donanımına Duyulan Endişe	mezunu				-1,56 ,120
		Lisansüstü	17	23,58	8,00	
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam	Dört yıllık fakülte	119	102,48	15,20	
	Puan	mezunu				-,852 ,396
		Lisansüstü	17	105,94	19,48	

Tablo 3.3' ya göre araştırma grubunun öğrenim durumları değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 4: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Hizmet İçi Eğitime veya Seminere Katılma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek / Alt Boyut			n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde	Evet	61	60,98	10,39	1,295	,198
	Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Hayır	75	58,85	8,78		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Evet	61	30,11	5,93	,924	,357
	Arttırılması Gerekliliği	Hayır	75	29,21	5,42		
	Öğretmen Tutum Ölçeği	Evet	61	91,09	15,73	1,210	,229
	Toplam Puan	Hayır	75	88,06	13,48		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru	Evet	61	54,93	8,98	1,261	,209
	Planlama Yapmanın Önemi	Hayır	75	53,00	8,81		
	Kapsayıcı Eğitimde	Evet	61	29,08	4,66	1,676	,096
	Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Hayır	75	27,49	6,09		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Evet	61	19,65	8,18	-	,120
	Donanımına Duyulan Endişe	Hayır	75	21,76	7,47		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam	Evet	61	103,67	15,23	,521	,604
	Puan	Hayır	75	102,25	16,25		

Tablo 3.4' e göre araştırma grubunun hizmet içi eğitime veya seminere katılma değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 5: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitim veya Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Hayır	47	60,70	8,70	,790	,431
	İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	89	59,33	10,00		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Hayır	47	29,44	5,77	-,255	,799
	Arttırılması Gerekliliği	Evet	89	29,70	5,62		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam	Hayır	47	90,14	13,96	,419	,676
	Puan	Evet	89	89,04	14,93		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama	Hayır	47	54,27	8,31	,388	,699
	Yapmanın Önemi	Evet	89	53,65	9,25		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Hayır	47	28,21	5,75	,641	,992
	Alabilme Gerekliliği	Evet	89	28,20	5,44		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Hayır	47	22,46	8,09	1,800	,074
	Donanımına Duyulan Endişe	Evet	89	19,94	7,60		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hayır	47	104,94	15,22	1,113	,268
		Evet	89	101,79	16,02		

Tablo 3.5' a göre araştırma grubunun kapsayıcı eğitim veya özel eğitim ile ilgili bir eğitim aldınız mı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 6: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıfınızda Dezavantajlı Gruplarda Yer Alan Öğrenci Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Evet	79	59,81	8,86	,002	,999
	İşbirliğinin Gerekliliği	Hayır	57	59,80	10,53		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Evet	79	29,55	5,16	-,147	,884
	Arttırılması Gerekliliği	Hayır	57	29,70	6,32		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam	Evet	79	89,36	13,30	-,056	,956
	Puan	Hayır	57	89,50	16,27		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru	Evet	79	53,03	9,01	-	1,281
	Planlama	Hayır	57	55,01	8,72		
	Yapmanın Önemi						
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Evet	79	28,22	5,23	,054	,957
	Alabilme Gerekliliği	Hayır	57	28,17	5,96		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Evet	79	21,16	7,48	,609	,544
	Donanımına	Hayır	57	20,33	8,34		
	Duyulan Endişe						
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Evet	79	102,43	15,75	-,399	,691
		Hayır	57	103,52	15,90		

Tablo 3.6' a göre araştırma grubunun sınıfınızda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci var mı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 7: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Hayır	58	59,84	10,14	,038	,970
	İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	78	59,78	9,17		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Hayır	58	30,12	5,93	,894	,373
	Arttırılması Gerekliliği	Evet	78	29,24	5,45		
	Öğretmen Tutum Ölçeği	Hayır	58	89,96	15,39	,371	,711
	Toplam Puan	Evet	78	89,02	13,99		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru	Hayır	58	55,05	8,75	1,340	,183
	Planlama	Evet	78	52,98	8,98		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Hayır	58	28,06	5,96	-,248	,805
	Alabilme Gerekliliği	Evet	78	28,30	5,22		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Hayır	58	20,74	7,98	-,096	,924
	Donanımına Duyulan Endişe	Evet	78	20,87	7,78		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hayır	58	103,86	15,27	,619	,537
		Evet	78	102,16	16,17		

Tablo 3.7' a göre araştırma grubunun sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz oldu mu değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 8: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sınıfınızda Kaynaştırma Öğrenciniz Var Mı Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Hayır	88	59,98	10,01	,296	,768
	İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	48	59,47	8,77		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Hayır	88	30,10	5,91	1,357	,177
	Arttırılması Gerekliliği	Evet	48	28,72	5,08		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam	Hayır	88	90,09	15,22	,719	,473
	Puan	Evet	48	88,20	13,32		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama	Hayır	88	54,85	9,04	1,757	,081
	Yapmanın Önemi	Evet	48	52,06	8,46		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Hayır	88	28,62	5,63	1,198	,233
	Alabilme Gerekliliği	Evet	48	27,43	5,31		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Hayır	88	20,88	8,03	,141	,888
	Donanımına Duyulan Endişe	Evet	48	20,68	7,56		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hayır	88	104,36	15,91	1,483	,140
		Evet	48	100,18	15,28		

Tablo 3.8' ya göre araştırma grubunun sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mı değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 9: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitim Uygulanmasının Eğitime Katkı Sağlayacağını Düşünüyor Musunuz Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evet	125	60,16	9,31	1,449	,150
		Hayır	11	55,81	11,82		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evet	125	29,96	5,54	2,422	,017*
		Hayır	11	25,72	5,65		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Evet	125	90,12	14,20	1,890	,061
		Hayır	11	81,54	16,91		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Evet	125	54,49	8,57	2,843	,005*
		Hayır	11	46,72	9,96		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Evet	125	28,61	5,31	2,998	,003*
		Hayır	11	23,54	6,13		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Evet	125	20,52	7,91	-1,451	,149
		Hayır	11	24,09	6,34		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Evet	125	103,64	15,02	1,889	,061
		Hayır	11	94,36	21,68		

*p<.05

Tablo 3.9' e göre araştırma grubunun kapsayıcı eğitim uygulanmasının eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu ($p<0.05$), diğer alt boyut olan Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği ile ölçek toplamında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunmadığı ($p>0.05$); özyeterlilik ölçeği Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi ve Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farkların olduğu ($p<0.05$), Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe alt boyutu ile ölçek toplam puanında ise istatistiksel olarak herhangi bir anlam olmadığı tespit edildi ($p>0.05$).

Tablo 3. 10: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği v Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçtiğiniz İçin Memnun Olma Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Evet	120	60,04	9,50	,776	,439
	İşbirliğinin Gerekliliği	Hayır	16	58,06	10,17		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Evet	120	29,71	5,65	,558	,578
	Arttırılması Gerekliliği	Hayır	16	28,87	5,77		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam	Evet	120	89,75	14,57	,727	,469
	Puan	Hayır	16	86,93	14,71		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru	Evet	120	53,81	9,19	-,182	,856
	Planlama Yapmanın Önemi	Hayır	16	54,25	6,70		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Evet	120	28,10	5,71	-,562	,575
	Alabilme Gerekliliği	Hayır	16	28,93	3,94		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Evet	120	20,64	7,89	-,709	,479
	Donanımına Duyulan Endişe	Hayır	16	22,12	7,53		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Evet	120	102,56	16,37	-,653	,515
		Hayır	16	105,31	10,11		

Tablo 3.10' ye göre araştırma grubunun öğretmenlik mesleğini seçtiğiniz için memnun musunuz değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 11: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Bilgi Sahibi Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Hayır	62	58,29	8,80	-1,707	,090
		Evet	74	61,08	10,04		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Hayır	62	28,72	5,52	-1,695	,092
		Evet	74	30,36	5,69		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Hayır	62	87,01	13,55	-1,781	,077
		Evet	74	91,44	15,14		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama	Hayır	62	52,98	8,22	-1,059	,292
	Yapmanın Önemi	Evet	74	54,60	9,44		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Hayır	62	27,66	5,69	-1,051	,295
		Evet	74	28,66	5,38		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	Hayır	62	22,85	7,38	2,847	,005*
		Evet	74	19,10	7,85		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hayır	62	103,50	15,20	,412	,681
		Evet	74	102,37	16,30		

*p<.05

Tablo 3.11' e göre araştırma grubunun kapsayıcı eğitime yönelik bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin özyeterlilik ölçek Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe alt boyutunda anlamlı sonuçların olduğu ve diğer alt boyutlar ile toplam puanda herhangi bir anlamlı sonucun olmadığı ayrıca tutum ölçeği alt boyutlar ve toplam puanlarında da gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 3. 12: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitim Alanı ile İlgili Güncel Gelişmeleri Takip Etme Durumlarına Göre T Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	ss	t	P
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal	Evet	76	59,55	10,17	-,350	,727
	İşbirliğinin Gerekliliği	Hayır	60	60,13	8,80		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin	Evet	76	30,01	5,71	,917	,361
	Arttırılması Gerekliliği	Hayır	60	29,11	5,58		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam	Evet	76	89,56	15,37	,125	,901
	Puan	Hayır	60	89,25	13,58		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama	Evet	76	54,07	9,56	,310	,757
	Yapmanın Önemi	Hayır	60	53,60	8,08		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk	Evet	76	28,32	5,73	,291	,772
	Alabilme Gerekliliği	Hayır	60	28,05	5,31		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel	Evet	76	19,51	7,62	-2,212	,029*
	Donanıma	Hayır	60	22,46	7,86		
	Duyulan Endişe						
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Evet	76	101,92	16,44	-,805	,422
		Hayır	60	104,11	14,90		

*p<.05

Tablo 3.12' ye göre araştırma grubunun kapsayıcı eğitim alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip ediyor musunuz değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin özyeterlilik ölçek Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe alt boyutunda anlamlı sonuçların olduğu ve diğer alt boyutlar ile toplam puanda herhangi bir anlamlı sonucun olmadığı ayrıca tutum ölçeği alt boyutlar ve toplam puanlarında da gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

3.2. Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Yönelik Anova Sonuçları

Araştırma grubuna yönelik tutum ölçeği ve öz yeterlilik ölçeği ile ilgili belirlenen değişkenlere ait Anova testi analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. 13: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Mesleki Çalışma Sürelerine Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut	n	x	Ss	f	p
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1-5 Yıl	88	58,75	10,05	1,808 ,149
		6-10 Yıl	24	63,75	5,98	
		11-15 Yıl	11	60,63	9,30	
		16 yıl ve üzeri	13	59,00	10,73	
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1-5 Yıl	88	28,94	6,11	1,786 ,153
		6-10 Yıl	24	31,91	3,47	
		11-15 Yıl	11	30,00	4,87	
		16 yıl ve üzeri	13	29,61	5,66	
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	1-5 Yıl	88	87,69	15,47	1,965 ,122
		6-10 Yıl	24	95,66	8,28	
		11-15 Yıl	11	90,63	13,95	
		16 yıl ve üzeri	13	88,61	15,88	
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1-5 Yıl	88	54,26	9,18	,926 ,430
		6-10 Yıl	24	53,87	10,03	
		11-15 Yıl	11	49,63	6,88	
		16 yıl ve üzeri	13	54,76	5,65	
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	1-5 Yıl	88	28,69	5,36	1,571 ,199
		6-10 Yıl	24	28,62	5,86	
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	11-15 Yıl	11	26,18	5,45	
		16 yıl ve üzeri	13	25,84	5,75	
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	1-5 Yıl	88	20,79	7,74	,289 ,833
		6-10 Yıl	24	21,45	9,57	
		11-15 Yıl	11	18,90	5,70	
		16 yıl ve üzeri	13	21,38	7,01	
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	1-5 Yıl	88	103,75	15,73	1,124 ,342
		6-10 Yıl	24	103,95	17,79	
		11-15 Yıl	11	94,72	10,02	
		16 yıl ve üzeri	13	102,00	15,52	

Tablo 3.13' ya göre araştırma grubunun mesleki çalışma süreleri değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 14: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Çalıştığınız Okul Türü Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt boyut		n	x	Ss	f	p		
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	56,91	9,28	2,479	,088		
		Köy/Belde de Bulunan	50	58,94	10,37				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	61,62	8,73				
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	28,83	6,45	,867	,423		
		Köy/Belde de Bulunan	50	29,14	6,52				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	30,30	4,46				
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	85,75	15,02	1,925	,150		
		Köy/Belde de Bulunan	50	88,08	16,25				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	91,93	12,59				
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	53,62	10,70	,043	,958		
		Köy/Belde de Bulunan	50	53,68	8,73				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	54,11	8,43				
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	27,83	6,59	,330	,720		
		Köy/Belde de Bulunan	50	27,86	5,58				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	28,62	5,09				
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	19,37	7,47	,921	,401		
		Köy/Belde de Bulunan	50	20,36	7,71				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	21,74	8,08				
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Birleştirilmiş Sınıflı İ. O	24	100,83	18,99	,616	,542		
		Köy/Belde de Bulunan	50	101,90	14,15				
		Müstakil Sınıflı İ. O							
		İl-İlçe Merkezinde Bulunan İ. O	62	104,48	15,74				

Tablo 3.14' ye göre araştırma grubunun çalıştığınız okul türü değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 15: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin 2020-2021 Yılında Kaçıncı Sınıfları Okuttukları Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut	n	x	ss	f	p	Tukey
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1.Sınıf	50	58,62	8,41	2,628	,053
		2.Sınıf	29	60,48	9,21		
		3.Sınıf	29	63,65	5,23		
		4.Sınıf	28	57,25	13,66		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1.Sınıf	50	29,56	5,54	1,922	,129
		2.Sınıf	29	29,55	6,20		
		3.Sınıf	29	31,44	2,73		
		4.Sınıf	28	27,89	7,05		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	1.Sınıf	50	88,18	12,91	2,496	,063
		2.Sınıf	29	90,03	14,89		
		3.Sınıf	29	95,10	7,35		
		4.Sınıf	28	85,14	20,35		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1.Sınıf	50	52,08	9,34	1,068	,365
		2.Sınıf	29	54,82	8,50		
		3.Sınıf	29	54,79	7,37		
		4.Sınıf	28	55,10	9,90		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	1.Sınıf	50	27,44	5,67	,545	,652
		2.Sınıf	29	28,89	5,64		
		3.Sınıf	29	28,68	5,18		
		4.Sınıf	28	28,35	5,63		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe	1.Sınıf (a)	50	18,84	7,49	3,836	,011*
		2.Sınıf (b)	29	19,34	8,03		
		3.Sınıf (c)	29	24,27	7,18		
		4.Sınıf (d)	28	22,28	7,77		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	1.Sınıf (a)	50	98,36	14,12	2,705	,048*
		2.Sınıf (b)	29	103,06	16,25		
		3.Sınıf (c)	29	107,75	14,56		
		4.Sınıf (d)	28	105,75	17,74		

*p<.05

Tablo 3.15' e göre araştırma grubunun 2020-2021 yılında kaçınıcı sınıfları okuttunuz değişkenine bağlı olarak yapılan analizde özyeterlilik ölçeği Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Duyulan Endişe alt boyutu ile Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ($p>0.05$); özyeterlilik ölçeği Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi ve Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği alt boyutlar ile öğretmen tutum ölçeği tüm alt boyutlar

ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 16: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin 2020-2021 Yılında Ki Dezavantaja Sahip Olan Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut		n	x	Ss	f	p
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1 Öğrenci	31	58,96	10,96	,108	,955
		2 Öğrenci	23	60,30	8,27		
		3 Öğrenci ve üzeri	15	60,06	8,09		
		Hiç	67	59,97	9,76		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	1 Öğrenci	31	29,25	5,72	,150	,929
		2 Öğrenci	23	29,73	5,13		
		3 Öğrenci ve üzeri	15	29,00	4,94		
		Hiç	67	29,88	6,02		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	1 Öğrenci	31	88,22	16,24	,104	,958
		2 Öğrenci	23	90,04	12,98		
		3 Öğrenci ve üzeri	15	89,06	12,65		
		Hiç	67	89,85	14,91		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1 Öğrenci	31	51,70	10,17	1,357	,259
		2 Öğrenci	23	53,82	8,41		
		3 Öğrenci ve üzeri	15	52,13	10,69		
		Hiç	67	55,26	7,92		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	1 Öğrenci	31	28,41	5,62	,406	,749
		2 Öğrenci	23	27,60	5,19		
		3 Öğrenci ve üzeri	15	27,06	6,21		
		Hiç	67	28,56	5,52		

Tablo 3.16: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin 2020-2021 Yılında Ki Dezavantaja Sahip Olan Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları. “(devamı)”

Kapsayıcı Eğitimde Kişisel		1 Öğrenci	31	20,54	7,92	1,719	,166
Donanıma Duyulan Endişe							
Kapsayıcı	2 Öğrenci	23	18,78	7,26			
Eğitimde	3 Öğrenci ve üzeri	15	24,60	7,14			
Kişisel							
Donanıma	Hiç	67	20,79	8,00			
Duyulan							
Endişe							
Özyeterlilik	1 Öğrenci	31	100,67	16,36			
Ölçeği	2 Öğrenci	23	100,21	14,36			
Toplam	3 Öğrenci ve üzeri	15	103,80	20,87		,707	,549
Puan	Hiç	67	104,62	14,73			

Tablo 3.16’ a göre araştırma grubunun 2020-2021 yılında ki dezavantaja sahip olan öğrenci sayınız değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 17: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Daha Önce Dezavantaja Sahip Öğrencilerinin Olma Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut	n	x	Ss	f	p
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Hiç Olmadı	51 60,29	9,80	,427	,789
		Uzun zamandır olmadı	16 59,87	11,31		
		Birkaç yıl oldu	24 60,50	7,90		
		Genellikle oldu	32 57,93	10,75		
		Her yıl oldu	13 61,15	6,12		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Hiç Olmadı	51 30,19	5,49	1,088	,365
		Uzun zamandır olmadı	16 30,37	6,65		
		Birkaç yıl oldu	24 29,91	4,95		
		Genellikle oldu	32 27,81	6,29		
		Her yıl oldu	13 30,30	4,25		
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Hiç Olmadı	51 90,49	14,58	,675	,610
		Uzun zamandır olmadı	16 90,25	17,29		
		Birkaç yıl oldu	24 90,41	12,22		
		Genellikle oldu	32 85,75	16,36		
		Her yıl oldu	13 91,46	9,91		
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Hiç Olmadı	51 56,05	7,84	1,572	,185
		Uzun zamandır olmadı	16 52,06	9,53		
		Birkaç yıl oldu	24 53,33	8,30		
		Genellikle oldu	32 51,46	10,74		
		Her yıl oldu	13 54,38	7,25		
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Hiç Olmadı	51 28,84	5,34	,328	,859
		Uzun zamandır olmadı	16 27,43	5,93		
		Birkaç yıl oldu	24 27,83	5,30		
		Genellikle oldu	32 27,75	6,42		
		Her yıl oldu	13 28,46	4,21		
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Hiç Olmadı	51 19,98	8,21	,592	,669
		Uzun zamandır olmadı	16 21,50	7,05		
		Birkaç yıl oldu	24 22,83	8,63		
		Genellikle oldu	32 20,50	7,01		
		Her yıl oldu	13 20,30	8,11		
	Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hiç Olmadı	51 104,88	13,88	,608	,657
		Uzun zamandır olmadı	16 101,00	17,23		
		Birkaç yıl oldu	24 104,00	16,43		
		Genellikle oldu	32 99,71	18,58		
		Her yıl oldu	13 103,15	12,65		

Tablo 3.17' ye göre araştırma grubunun daha önce dezavantaja sahip öğrenciniz oldu mu değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 18: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitime Dahil Olan Öğrenciniz Olduğunda Kimden Yardım Almaktasınız Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut	n	x	Ss	f	p
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Hayır destek almıyorum	55	57,80	11,63	1,124 ,351
		Aileden	34	60,91	8,12	
		Rehber Öğretmeninden	31	61,16	6,88	
		Özel Eğitim Öğretmeninden	5	66,00	5,52	
		Okul İdaresinden	6	59,83	9,04	
		Sınıf Öğretmeninden	5	59,80	10,03	
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Hayır destek almıyorum	55	28,43	6,57	1,361 ,243
		Aileden	34	29,41	5,78	
		Rehber Öğretmeninden	31	31,03	3,86	
		Özel Eğitim Öğretmeninden	5	33,20	2,94	
		Okul İdaresinden	6	30,83	4,99	
		Sınıf Öğretmeninden	5	30,20	3,63	
	Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Hayır destek almıyorum	55	86,23	17,68	1,250 ,290
		Aileden	34	90,32	12,98	
		Rehber Öğretmeninden	31	92,19	10,00	
		Özel Eğitim Öğretmeninden	5	99,20	7,85	
		Okul İdaresinden	6	90,66	13,53	
		Sınıf Öğretmeninden	5	90,00	13,17	
Özyeterlilik Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	Hayır destek almıyorum	55	52,69	9,89	,585 ,711
		Aileden	34	54,82	7,41	
		Rehber Öğretmeninden	31	54,87	9,46	
		Özel Eğitim Öğretmeninden	5	57,60	7,70	
		Okul İdaresinden	6	52,33	7,52	
		Sınıf Öğretmeninden	5	52,20	6,87	
	Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	Hayır destek almıyorum	55	27,10	5,92	1,939 ,092
		Aileden	34	30,05	4,34	
		Rehber Öğretmeninden	31	27,96	5,86	
		Özel Eğitim Öğretmeninden	5	32,20	2,58	
		Okul İdaresinden	6	26,50	5,71	
		Sınıf Öğretmeninden	5	27,20	5,16	
	Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Hayır destek almıyorum	55	21,47	7,96	2,015 ,081
		Aileden	34	19,58	7,76	

Tablo 3.18: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Kapsayıcı Eğitime Dahil Olan Öğrenciniz Olduğunda Kimden Yardım Almaktasınız Durumlarına Göre Anova Testi Analiz Sonuçları. “(devamı)”

Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanımına Duyulan Endişe	Rehber Öğretmeninden	31	18,54	7,47	,912	,475
	Özel Eğitim Öğretmeninden	5	25,80	9,41		
	Okul İdaresinden	6	25,83	5,03		
	Sınıf Öğretmeninden	5	25,00	5,65		
Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hayır destek almıyorum	55	101,27	17,97		
	Aileden	34	104,47	14,14		
	Rehber Öğretmeninden	31	101,38	14,73		
	Özel Eğitim Öğretmeninden	5	115,60	9,96		
	Okul İdaresinden	6	104,66	15,01		
	Sınıf Öğretmeninden	5	104,40	9,09		

Tablo 3.18’ e göre araştırma grubunun kapsayıcı eğitime dahil olan öğrenciniz olduğunda kimden yardım almaktasınız değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. 19: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sizce Kaynaştırma Eğitimine Dahil Olan Öğrenciler Eğitimlerine Nerede Devam Etmelidir Durumlarına Göre Anova Test Analiz Sonuçları.

Ölçek	Alt Boyut	N	x	Ss	f	p	
Öğretmen Tutum Ölçeği	Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	Evde	3	55,00	18,02	,905	,480
		Normal eğitim verilen sınıflarda	57	59,22	9,00		
		Destek Eğitim Odalarında	46	60,32	10,31		
		Özel Alt Sınıflarda	16	59,12	7,13		
		Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	56,00	10,89		
		Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	64,80	9,61		
	Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	Evde	3	26,00	10,14	,692	,630
		Normal eğitim verilen sınıflarda	57	30,31	5,75		
		Destek Eğitim Odalarında	46	28,86	6,04		
		Özel Alt Sınıflarda	16	29,12	4,16		
		Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	31,25	4,50		
		Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	30,30	4,54		
Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Evde	3	81,00	28,16	,537	,748	

Tablo 3.19: Araştırma Grubunun Tutum Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeğine Ait Değerlerinin Sizce Kaynaştırma Eğitimine Dahil Olan Öğrenciler Eğitimlerine Nerede Devam Etmelidir Durumlarına Göre Anova Test Analiz Sonuçları. “(devamı)”

Öğretmen Tutum Ölçeği Toplam Puan	Normal eğitim verilen sınıflarda	57	89,54	14,18		
	Destek Eğitim Odalarında	46	89,19	15,81		
	Özel Alt Sınıflarda	16	88,25	10,83		
	Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	87,25	13,98		
	Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	95,10	13,32		
Özyeterlilik Ölçeği	Evde	3	43,33	10,96		
	Normal eğitim verilen sınıflarda	57	54,52	8,71		
	Destek Eğitim Odalarında	46	54,06	9,52	1,171	,327
	Özel Alt Sınıflarda	16	51,75	7,24		
	Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	56,25	9,14		
	Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	54,80	8,50		
	Evde	3	25,66	8,73		
	Normal eğitim verilen sınıflarda	57	29,01	5,55		
	Destek Eğitim Odalarında	46	28,28	5,26		
	Özel Alt Sınıflarda	16	25,06	4,91	1,655	,150
Özyeterlilik Ölçeği	Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	31,00	5,65		
	Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	27,90	5,78		
	Evde	3	24,66	9,45		
	Normal eğitim verilen sınıflarda	57	19,00	7,87		
	Destek Eğitim Odalarında	46	23,28	7,39		
	Özel Alt Sınıflarda	16	19,56	5,92	1,949	,091
	Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	18,00	10,42		
	Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	21,80	9,15		
	Evde	3	93,66	28,36		
	Normal eğitim verilen sınıflarda	57	102,54	14,01		
Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Destek Eğitim Odalarında	46	105,63	17,71		
	Özel Alt Sınıflarda	16	96,37	11,77	1,077	,376
	Rehabilitasyon Merkezlerinde	4	105,25	11,52		
	Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda	10	104,50	18,25		

Tablo 3.19’ a göre araştırma grubunun sizce kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrenciler eğitimlerine nerede devam etmelidir değişkenine bağlı olarak yapılan analizde öğretmenlerin tutum ölçeği ile özyeterlilik ölçek alt boyutlar ve toplam

puanlarında gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).



TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular incelendiğinde kapsayıcı eğitime ilişkin uygulanan öz yeterlilik algıları ve tutum düzeylerine yönelik anketler 136 sınıf öğretmenine iki aylık süreyle uygulanmıştır. Bulgulara göre ulaşılan sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmen tutum ölçeği ve öz yeterlilik ölçeğine yönelik betimleyici istatistik, normallik testi, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Buna yönelik sonuçların normal olduğu gözlemlenmiş ve tüm değişkenler için t testi yapılmıştır.
- Yapılan t testine göre “kaçıncı sınıfları okuttukları, kapsayıcı eğitime yönelik bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz, kapsayıcı eğitim alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme” değişkenleriyle ilgili yapılan analizde öz yeterlilik ölçeği kapsamında kapsayıcı eğitimde kişisel donanım duyulan endişe boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$).
- “Kapsayıcı eğitim uygulamalarının eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?” değişkenine yönelik yapılan analizde öz yeterlilik ölçeğinde kapsayıcı eğitimde sorumluluk alabilme gerekliliği, kapsayıcı eğitimde doğru planlama yapmanın önemi boyutlarında anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < ,05$).
- “Kapsayıcı eğitim uygulamalarının eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?” değişkenine yönelik yapılan analizde öğretmen tutum ölçeğinde kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliği boyutunda anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($p = ,01$; $p < ,05$).
- Öğretmen tutum ölçeği ve öz yeterlilik ölçeği kapsamında “cinsiyet, öğrenim durumları, mesleki çalışma süreleri, hizmet içi eğitim veya seminer alma, kapsayıcı eğitime yönelik özel eğitim alma, sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci durumları, çalışılan okul türü, dezavantaja sahip öğrenci sayısı, daha önce dezavantaja sahip öğrencilerin olma durumu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma, kapsayıcı eğitime yönelik yardım alma” değişkenlerinde anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$).

Sonuçlar incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin olumlu düşünceler sergilediği fakat kapsayıcı eğitime yönelik özellikle donanım konusunda kendileri açısından endişelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde günümüzde eğitim alanında birçok politikanın hedeflendiği bu hedefler doğrultusunda toplumların gelecekleri için planlamalar yaptığı ifade edilmektedir (Öksüz, 2022). Bu kapsamda kapsayıcı eğitimin, eğitim ve öğretim alanına entegre edilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Leung ve Mak, 2010; Stubbs, 2008). Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin tüm bireyleri kapsayan hedefleri, sosyal, hukuki, ekonomik gerekçeleri kapsamında eğitim sistemi ve ortamlarının değiştirilip geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir (Öztürk, 2017). Aynı zamanda öğrenciyi merkeze alan esnek sistemlerin kurulmasıyla, öğretmenlere verilen desteğin artırılmasıyla, müfredatın ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmesiyle, ekip çalışması kapsamında kapsayıcı eğitimin uygulanabilir seviyeye erişmesinin hem birey hem de toplum açısından yarar sağlayacağı bildirilmektedir (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitimin güçlenmesine yönelik kararlı ve eğitimi destekleyici rollerin üstlenilmesinde karşılaşılan zorlukların gündeme getirilerek aşılabileceği ifade edilmektedir (Armstrong, 2007).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) mülteciler için çalışmalar gerçekleştirerek öğretmenlere kapsayıcı eğitime yönelik seminerler verdiği aynı zamanda 2023 vizyonunda da bu konuya önem verdiği, devlet ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde çözüm üretme yolunda faaliyetler gösterdiği belirtilmektedir (Güngör ve Pehlivan, 2021). Buna yönelik yabancı uyruklu öğrenciler için yapılan çalışmada öğretmenlerin herhangi bir eğitime dahil olmadan doğrudan sınıfla buluşmasının birçok uyum problemlerine yol açtığını bildirmektedir (Yıldız-Yılmaz ve Demir, 2021). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin eğitim ve öğretim ortamında uygulanabilirliğinin hem bireyler hem de toplumlar açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ülkelerin geleceği için faaliyet gösteren öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bireyleri eğitme ve topluma kazandırma yolunda desteklenmesi gerekmektedir. Buna yönelik Şimşek'in (2019) öz yeterlik ve tutum değişkenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerinin olumlu fakat kapsayıcı eğitimle ilgili yetersizliklerin olduğu bulgusu; Yılmaz'ın (2021) öz yeterlik ve tutum değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik kapsayıcı eğitimin pozitif anlamda bir oluşum içinde olduğu sonucu; Aksungur'un (2022) kapsayıcı eğitime yönelik okul müdürlerinin tutumlarının olumlu

yönde ve gerekli ilginin gösterilmesi gerektiği bulgularının sınıf öğretmenlerini kapsayan ve birçok değişkenle gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarını destek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İlçin (2022) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik anlamlandırmalarının tüm bireylere ayırım yapmaksızın fırsat sunması ve adil olan bir eğitimle bunun uygulanması gerektiğini şeklinde olduğu bulgusuna ulaştığını ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tutum ve özyeterlilik ölçekleri alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani ortalama puanlarından hareketle kapsayıcı eğitime yönelik erkek ve kadın sınıf öğretmenlerin tutumlarının ve özyeterliliklerin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmada da kadın ve erkek öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik ve tutumlarının benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir. Diğer sonuçlar incelendiğinde Sezgin-Kanık (2019); Çetin (2022); Kala (2022); Girgin (2021) araştırmalarında cinsiyet faktörünün özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre tutum ve özyeterlilik ölçekleri alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri ile lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenim durumu ile tutum ve özyeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Karahan ve Balat (2011); Benzer (2011) araştırmalarında öğrenim durumları ve özyeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Kasap (2012) araştırmasında lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerin özyeterliliklerinin lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışma sürelerine göre tutum ve özyeterlilik ölçekleri alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle mesleki çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmeni ile uzun yıllardır

görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutum ve özyeterlilikleri aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Girgin (2021); Karahan ve Balat (2011); Yılmaz'ın (2021) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki çalışma sürelerine göre özyeterliliklerinin anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmaların aksine Benzer (2011); Toy ve Duru'nun (2016) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri arttıkça özyeterliliklerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre tutum ve özyeterlilik ölçekleri alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili seminer veya hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmeni ile almayan sınıf öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik benzer tutum ve özyeterliliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Şimşek (2019); Ortaçtepe'nin (2006) araştırmalarında kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterliliği ve kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların aksine Güven (2004) ve Yılmaz'ın (2021) araştırmalarında daha önce hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özyeterlilikleri hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yani anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunma durumlarına göre tutum ve özyeterlilik ölçekleri alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunan veya bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliliklerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Şimşek'in (2019) araştırmasında sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci bulunan öğretmenler ve bulunmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliliklerinin genel olarak benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü durumlarına göre kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik tutum ve özyeterlilik ölçekleri alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle birleştirilmiş sınıflı bir ilkokulda bulunan öğretmenin ile köy/belde ve şehir merkezinde bulunan müstakil

sınıflarda bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik tutum ve özyeterliliklerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve tutumlarının kapsayıcı eğitime yönelik alanlara duyulan ihtiyaçların giderilmesi kapsamında literatüre katkı sağlayacağı ortaya çıkmaktadır. Bu alana yönelik yapılan bu ve literatürdeki diğer çalışma sonuçları kapsamında kapsayıcı eğitim ortamının oluşturulması, gerekli imkanların sunulması, tüm bireylerin ayırım gözetilmeksizin eğitim ortamına dahil edilmesinin sağlanması, özellikle dezavantajlı bireylerin toplumdan soyutlanmadan sosyal hayata dahil edilmesinin önünün açılacağı yorumu ortaya çıkmaktadır. Bunun dışında öğretmenlerin kendilerini kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olarak görmemesi öğretmenlere gerekli desteğin verilmediği durumunu ortaya çıkarmaktadır. Buna karşın Güngör (2022) öğretmenlere gerekli eğitimlerin sağlanarak kapsayıcı eğitim alanında hem desteklenmeleri hem de bilgi ve motivasyonlarının artırılması yönünde etkili olacağı durumunun ortaya çıktığını ifade etmektedir. Finkelstein, Sharma ve Furlonger (2021) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimlerinin ve motivasyonlarının artırılmasının nitelikli bir eğitim öğretim ortamının sağlanması açısından önemli olduğu bildirmektedir. Durmuş (2022) kapsayıcı eğitime yönelik teknik sorunlardan sınıf sayısının ve okullaşma sayısının az olmasının ön planda olduğu aynı zamanda eğitimcilerin genel olarak kapsayıcı eğitim bilgi ve becerileri bağlamında kendilerini yetersiz gördükleri, uygulama da karşılaştıkları problemleri çözmede yetersiz oldukları, iş birliğine ihtiyaç duydukları, yükseköğretimde hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşıldığını bildirmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgular doğrultusunda alana ve benzer çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Kapsayıcı eğitim alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme durumuna yönelik özyeterlilik ölçeğinin kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişe alt boyutunda anlamlı farklılıkların çıktığı tespit edilmiştir. Güncel gelişmeleri takip eden sınıf öğretmenlerinin etmeyenlere oranla kapsayıcı eğitimde kişisel donanımaya duyulan endişenin daha az olduğu görülmektedir. Bundan dolayı kapsayıcı eğitim ile ilgili verilen hizmet içi eğitim ve seminerlerine sınıf öğretmenlerin katılımını teşvik edici adımlar atılması önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik tutum ve özyeterlilikleri arasında çok fazla farklılıkların çıkmadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim kademesinde pilot uygulamalara başlayıp kapsayıcı eğitime yönelik programlar geliştirerek uygulamalar yapması önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin ders planlarını farklı özelliklere sahip (bilişsel, kültürel, fiziksel vb.) öğrencilere yönelik düzenlemeli ve bu öğrencilerin farklı özelliklerini destekleyici sınıf ortamları oluşturulmalı.
- Sınıf öğretmenleri öğretim programlarını uygularken farklı özellikteki öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini dikkate almaları ve öğrencilerin potansiyellerini sergileyebilecekleri sınıf ortamları oluşturulması önerilebilir.
- Kapsayıcı eğitim çok boyutlu bileşenlerden oluştuğu için öğrencilerin eğitime aktif olarak katılmalarını sağlamak adına eğitim sistemi içerisinde bulunan paydaşlara yönelik (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler vb.) kapsayıcı eğitim farkındalığı artıracak eylem planları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- YÖK öğretmen yetiştirme bölümlerinde kapsayıcı eğitime yönelik ders programları ekleyebilir.
- YÖK sınıf öğretmenliği lisans programına kapsayıcı eğitime yönelik zorunlu ve seçmeli dersler ekleyebilir.
- Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinden biri olan aileler içinde seminer ve etkinlikler düzenlenerek aile katılımları sağlanabilir.

- Kapsayıcı eğitime yönelik tüm farklılıkları destekleyecek ve farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farkındalıkları artıracak içerikli müfredat hazırlanmalı ve bu müfredatın hazırlığında kurulacak komisyonda kapsayıcı eğitim alanında yetkin ve uzmanlar bulunması önerilmektedir.
- MEB ve YÖK kapsayıcı eğitime yönelik ulusal kongre ve konferanslar düzenleyerek kapsayıcı eğitimin gelişmesine ve gündemde kalmasına yardımcı olabilir.
- Öğretmenlerin seminer döneminde programa alınan kapsayıcı eğitime yönelik eğitimlerin nitelikleri artırılarak uygulamaya dayalı örneklerle ağırlık verilebilir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik kazanımlar ve beceriler okul öncesi programlarından başlanarak tüm eğitim kademelerine entegre edilebilir. Böylelikle tüm kademelerde bulunan öğrencilere kapsayıcı bir tutum kazandırılabilir.
- Mevcut sınıf materyalleri kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesine yönelik yetersiz olabileceğinden dolayı dijital öğretim materyalleri tasarlanarak sınıf içerisinde bulunan tüm farklılıklara hitap edilebilecek şekilde düzenlenebilir.
- Kapsayıcı eğitim alanında iyi örnekler bir alanda toplanabilir ve alan dijital bir şekilde tüm öğretmenlerin erişimine açılabilir. Oluşturulacak bu dijital platformda öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik etkinlik ve deneyimlerini paylaşarak bu alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, A. E., (2012). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, vol.11, no.22, 191-208.
- Akgündüz, M. M. (2019). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (ss. 45-65). Pegem Yayınları.
- Aksungur, S. (2022). *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Armstrong, F. (2007). Inclusive education. In *Key Issues for Teaching Assistants* (pp. 17-28). Routledge.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1952). Erişim tarihi, 17.11.2022, <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf>.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. ERG Yayınları.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Pegem Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (1985). *İlköğretim ve ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Bakırcıoğlu Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change- Psychological Review. 34 (2): 191-215. <http://www.uky.edu/Chapter2:> <http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf>
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayınları.
- Başaran, S. D. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (ss. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S. & Diken İ. H. (2010). *Kaynaştırmaya Giriş*. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 1-26). Pegem Yayınları.
- Baykara Pehlivan, K. & Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (1989). Erişim tarihi, 17.11.2022, <https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf>.

- Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (1966). Erişim tarihi, 17.11.2022, <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0150.pdf>
- Bloom, Benjamin S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Yayınları.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları İle Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumuna ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burgstahler, S. (2012). *Equal access: Universal design of instruction*. DO-IT, University of Washington.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369–379. DOI:10.1080/13668250310001616407
- Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim.İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 1-28). Pegem Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. İçinde V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 1-20). Pegem Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. İçinde M. A. Sak (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (ss. 1-22). Pegem Yayınları.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 24-41). Nobel Yayınları.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, özyeterlik ve motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve Özel Eğitim*. Vize Yayıncılık.
- ÇİTİL, M. (2020). Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temelleri. İçinde U. Sak & S. Toraman (Ed.), *Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri* (ss. 11-42). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Dedeoğlu, H. & Yılmaz Atman, B. (2022). *Eğitimde kapsayıcılık*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demir, S. (2010). Öğretim etkinliklerinin planlanması, sınıfta etkili öğretim ve yönetim. İçinde D. Erbaş (Ed.), *Etkinlikler ve Örnekler* (ss. 157-194). Data Yayınları.

- Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zeka: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dunn, R. & Griggs, S.A. (1995). *Multiculturalism and learning style: Teaching and counseling adolescents*. Printed in the United States of America: Greenwood Publishing Group
- Durmuş, B. A., (2022). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kapsayıcı Eğitimin Niteliğine Yönelik Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2022, Ocak). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. 18 Haziran 2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (2009). Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. s.10-11, 14 Mart 2022 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/dosyalar/faaliyet/2009.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Felder, R. (1996). *Matters of style*. USA: ASEE Prism.
- 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.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers’ preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 649–653. DOI:10.1080/13603111003778353
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Girgin, İ. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin öğretimine ilişkin özyeterliklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimdeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Güngör, K., (2022), *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Anlayışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güngör, T. A., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-142.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/164/guven.htm adresinden 23.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). Disabilities inclusive education systems and policies guide for low-and middle-income countries.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New Zeland:Springer
- Hürriyet, (2020, Eylül 28). Kapsayıcı eğitim nedir?.
<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/kapsayici-egitim-nedir-40951400>
- İlçin, M., (2022). *Öğretimin Denetimi Aracılığıyla Sınıf İçi Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Etkililiğini Arttırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- İnsan Hakları Evrensel Beyanname(1949). Erişim tarihi: 17.11.2022,
<https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (5. baskı). Beta Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınları.
- Kala, F. N. (2022). *Sınıf öğretmenleri adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınları.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132886> adresinden 10.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kargın, T. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss.61-87). Pegem Yayınları.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Kılıççı, Y. (2006). 6-15 Yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. İçinde Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik* (ss. 17-47). Nobel Yayınları.

- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational– psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1): 23–40.
- Leonard, J., Chamberlin, S. A., Johnson, J. B., & Verma, G. (2016). Social justice, place, and equitable science education: Broadening urban students’ opportunities to learn. *The Urban Review*, 48(3), 355-379.
- Leung, C. H., & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of inclusive education*, 14(8), 829-842
- Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers’ self efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. DOI:10.1016/j.tate.2011.12.004
- Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). *Inclusive education in low-income countries a resource for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda 3N/1K (neden, nasıl, niçin, kaynaştırma)*. Ankara: İ.Aygül Ofset.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen Propositions on the Contexts of Inclusive Education. In Mitchell, D. (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1-22). London and New York: Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Temel Kanun. (1973). Erişim tarihi, 17.11.2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>.
- Nevruz, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, müzik ders kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ve derse yönelik tutumların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in service teacher education program*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öksüz, T. (2022). *İlkokulda mühendislik tasarım becerileri kazanım alanına yönelik etkinlik tasarımı ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, G. (2020). *Kapsayıcı Öğrenme Ortamları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Özaydınlık, K. B. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (ss. 1-23). Pegem Yayınları.
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.127-140). Çizgi Kitabevi
- Özet, S. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinlikler Hakkında Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. (2005). Erişim tarihi, 17.11.2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20120704.pdf>.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society* 21(3), 231–42. DOI:10.1080/09687590600617352
- Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154–164.
- Robiyansah, I. E. (2020). The Development of Inclusive Education Management Model: Practical Guidelines for Learning in Inclusive School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86.
- Sage, R. (2007). *Inclusion in Schools: Making a Difference*. New York: Network Continuum.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sakız, H. (2015). *Investigating disability inclusion in Turkey: An exploratory case study*. The University of Manchester, Manchester.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Akademi.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650.
- Scourbys, K. (2019). Removing stigma around disabilities in the classroom: The history and benefits of inclusive education.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayınları.
- Sezgin-Kanık, Ü. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teacher and Teacher Education*, 26, 1059–1069. DOI:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Smets, W. (2019). *Implementing differentiated instruction in secondary education: The nexus between theory and practice* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Brussels, Belgium.

- Solso, R.L., Maclin, M. K. & Maclin, O.H., (2009). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev. A. A. Dinn). Kitabevi Yayınları.
- Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance Publ.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taneri, P. (2014). Üniversite öğrencilerinin demokrasinin eğitime yansımaları hakkındaki görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Taneri, P. O. (2019). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrenciler ile Eğitim Öğretim. İçinde A. Ş. Soysal Acar (Ed.), *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Ruh Sağlığı Çalışanları, Alan Uzmanları, Öğrenciler ve Aileler İçin Kuramdan Uygulamaya* (ss. 863-880). Nobel Yayıncılık.
- Tohum Otizm Vakfı & Eğitim Reformu Girişimi (2010). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimi_n_Durumu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Respoonding to the needs of all learners*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Cirriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd ed.)*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Cirriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269. DOI:10.1207/s15430421tip4403_11
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. DOI:10.12984/eed.00332
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Ankara:TBMM Basımevi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris:UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris:UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa:UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education for All Global Monitoring Report: Education For All 2000-2015 Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Erişim tarihi:20.11.2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf.multi>
- UNICEF. (2003). Inclusive Education Initiatives for Children With Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Region. Bangkok, Thailand: UNICEF. Retrieved from: http://www.childinfo.org/files/childdisability_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf
- UNICEF. (2017). Inclusive Education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done. *Inclusive Education*, 4.
- Ünay, E. ve Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* (ss. 57-76). Pegem Yayınları.
- Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: Reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 920-937.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'in duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. (Çev. Selçuk, Z.) Ankara: Pegem Akademi.
- Wertheim, C. & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63. DOI:10.1080/00220670209598791
- Woodcock, J. (2002). Practical approaches to work with refugee children. In K. N. Dwivedi (Ed.), *Meeting the needs of ethnic minority children: Including refugee, black and mixed parentage children* (pp. 264–282). London, England: Jessica Kingsley.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (21. Basım). Nobel Yayınları.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181-198.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliliklerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde* (ss. 771-774), Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

ETİK KURUL KARARI



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	28/02/2022
Protokol No	02/20
Araştırma Başlığı	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları, tutumları ve kaygı düzeyleri
Araştırma Türü	Nicel-Tarama (tanımlayıcı)
Araştırmacılar	Özkan URUK (Sorumlu Araştırmacı) Doç Dr. Alper KAŞKAYA (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Elinizdeki bilgi formu, Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumlarının sınıf içi uygulamalarla karşılaştırılmasını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kapsayıcı eğitim, toplumda dezavantaja sahip tüm grupları (dini, etnik ve kültürel azınlıklar, göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kızlar, düşük gelirli aileler, engelliler, AIDS hastaları, vb.) kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından vereceğiniz bilgiler önemlidir. Burada elde edilecek bilgiler bilimsel çalışmanın dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. **Lütfen her soruyu size uygun şekilde işaretleyiniz.** Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. Saygılar. İyi çalışmalar.

Özkan URUK

Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri

1. Cinsiyetiniz:

Kadın (1) Erkek (2)

2. Öğrenim Durumunuz:

Dört yıllık fakülteden mezun (1) Yüksek Lisans (2) Doktora (3) Diğer (4)

Mezuniyet Yılı ()

3.Mesleki Çalışma Süreniz:

1-5 yıl (1) 6-10 yıl (2) 11-15 yıl (3) 16-20 yıl (4) 21 yıl ve üzeri (5)

4. Kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katıldınız mı?

Evet (1) Hayır (2) Evet ise Eğitim ve/veya Seminerlerin Adı:

5. Kapsayıcı Eğitim veya Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Aldınız mı?

Hayır (1)

Evet (2) ise

Lisans eğitiminde ders (a)

Seminer (b)

Kurs (c)

Yüksek Lisans/Doktora (ç)

6.Sınıfınızda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler oldu mu?

Evet (1) Hayır (2) Evet ise sayısı:

7. Çalıştığınız okul türü:

Birleştirilmiş Sınıflı İ.O(1)

Köy/Belde de Bulunan Müstakil Sınıflı İ.O (2)
İl-İlçe Merkezinde Bulunan İO (3)

8. 2020-2021 yılında kaçınıcı sınıf/sınıfları okuttunuz?

1.Sınıf (1) 2.Sınıf (2) 3.Sınıf (3) 4.Sınıf (4)

Sınıf mevcudu:

9. 2020-2021 yılında ki dezavantaja sahip olan öğrenci sayınız?

0 () 1 () 2 () 3 ve üzeri ()

10. Daha önce dezavantaja sahip öğrenciniz oldu mu?

Hiç Olmadı	Uzun zamandır olmadı	Birkaç yıl oldu	Birkaç yıl olmadı	Genellikle oldu	Her yıl oldu
()	()	()	()	()	()

11. Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?

Hayır (1)

Evet (2) ise

Özel gereksinim Durumu: (parantez içlerine varsay sayısını yazınız)

İşitme yetersizliği ()	Görme Yetersizliği ()	Fiziksel Yetersizlik ()
Zihinsel Yetersizlik ()	Süreğen Hastalık ()	Öğrenme Güçlüğü ()
Mülteci ()	Geçici Koruma Altında Olan ()	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ()

12. Kaynaştırma sınıfına dahil olmayan ama özel ilgi gerektiren öğrenciniz var mı?

()	Özel gereksinimi olan (işitme, görme, bedensel yetersizliği, hafif düzey zihinsel yetersizlik, süreğen hastalıkları olan astım vb, Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü vb. olan)
()	Yabancı Uyruklu Öğrenci
()	Aile içi şiddete maruz kalan
()	Göç-terörden etkilenmiş
()	Anne ve Babasından Biri ya da ikisini kaybetmiş
()	Geçici Koruma Altında Olan

13.Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mı? (Bu soruya hayır dediyseniz 14 numaralı soruya geçiniz)

Hayır () Evet () ise

Özel gereksinim Durumu: (parantez içlerine varsay sayısını yazınız)

İşitme yetersizliği ()	Görme Yetersizliği ()	Fiziksel Yetersizlik ()
Zihinsel Yetersizlik ()	Süreğen Hastalık ()	Öğrenme Güçlüğü ()
Mülteci ()	Geçici Koruma Altında Olan ()	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ()

14. Kapsayıcı eğitime dahil olan öğrenciniz olduğunda kimden yardım almaktasınız?

Hayır (1)

Evet (2) ise

Aile(a)

Rehber Öğrt. (b)

Özel Eğitim Öğrt. (c)

Okul İdaresi (ç)

Sınıf Öğret. (d)

Diğer (e)

15. Kaynaştırma olarak tanılanmamış ancak özel ilgi göstermek durumunda kaldığınız öğrenciler ile sınıfınızda ne sıklıkla karşılaşmaktasınız?

	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık
Anne Baba ayrı (a)				
Anne ve / veya babasını kaybetmiş (b)				
Aile içi şiddete maruz kalmış (c)				
Yabancı Uyruklu (ç)				
Göç / Terörden Etkinlenmiş				
Düşük Sosyo Ekonomik Düzeye Sahip (d)				
Anne Babadan Ayrı Yaşayan (e)				
Cinsiyet Eşitsizliği				
Etnik ve Kültürel farklılığa sahip bireyler				
Diğer.....				

16. Kapsayıcı eğitiminin uygulanmasının eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Evet (a)

Hayır (b)

17. Sizce kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrenciler eğitimlerine nerede devam etmelidir?

Evde (1) Normal eğitim verilen sınıflarda (2) Destek Eğitim Odalarında (3)

Özel Alt Sınıflarda (4) Rehabilitasyon Merkezlerinde (5)

Aynı dezavantajlara sahip bireylerin olduğu okullarda (6)

18. Öğretmenlik Mesleğini Seçtiğiniz İçin Memnun musunuz?

Evet (1) Hayır (2)

19. Kapsayıcı Eğitime yönelik bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Evet ise bilgilerinizin kaynağı nedir?

Hayır () Evet ()

20. Kapsayıcı Eğitim alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip ediyor musunuz?

Evet (1) Hayır (2)

EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler.					
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
	4	Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6	Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum					
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.					
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
	14	Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracaklarını düşünüyorum.					
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					
Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.					
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.					
	18	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
	19	Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	21	Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.					
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.					

EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Faktörler	No	Maddele r	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi	1	Sınıf ortamını dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin özelliklerini de göz önünde bulundurarak yapılandırabilirim.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınavlarını onların mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak hazırlayabilirim.					
	3	Kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken öğrenciler arasında ayırtırmaya gitmem.					
	4	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda sosyal faaliyetlere yönlendirebilirim.					
	5	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda kültürel faaliyetlere yönlendirebilirim.					
	6	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda sanatsal faaliyetlere yönlendirebilirim.					
	7	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitsel gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.					
	8	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri sosyal gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.					
	9	Öğretim sürecini okuldaki destek birimleriyle iş birliği içerisinde önceden planlayabilirim.					
	10	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında bilgiler alarak onlara yönelik bireysel hedefler belirleyebilirim.					
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.					
	12	Dersleri birden fazla etkinlik içerecek şekilde planlayabilirim.					
	13	Öğretimi birden fazla duyuya hitap edecek şekilde planlayıp sunabilirim.					
Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği	14	Kapsayıcı eğitimin bütün okullarda yaygınlaştırılmasında aktif görev alabilirim.					
	15	Kapsayıcı eğitimi geliştirecek projelerde görev alabilirim.					
	16	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğrenme durumlarını göz önünde tutarak ders planları hazırlayabilirim.					
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere derste uygun araç, gereç ve materyaller hazırlayabilirim.					
	18	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretim desteği sağlayabilirim.					
	19	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel eğitim planları hazırlayıp uygulayabilirim.					
Kapsayıcı Eğitimde Kırsıl Dönüşüm	20	Sınıf ortamını dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin de ilgisini çekecek şekilde konulara göre tasarlayabilirim.					
	21	Sınıftaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik etmekte zorlanırım.					
	22	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere mesleki anlamda rehberlik yapmakta zorlanırım.					
	23	Sınıftaki dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermelerinde yetersiz kalabilirim.					
	24	Müfredattaki konuları kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrencilerin seviyelerine indirmek zorluk çekebilirim.					
	25	Farklılıklara saygı hususunda öğrencilerime rol model olamayabilirim.					
	26	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere derste uygulanacak yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgiler sunamayabilirim.					
	27	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler planlarken zorluk çekebilirim.					

EK 4. Araştırma Uygulama İzin Talebi



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-40456018-44-48812201
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Özkan URUK)

28.04.2022

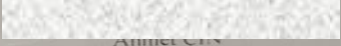
VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/04/2022 tarihli ve 161489 yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Özkan URUK'un, "Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Öz Yeterlilik Algıları, Tutumları ve Kaygı Düzeyleri" konulu anketi ilimiz merkezde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlemek istediğine dair ilgi (a) yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR


Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü




Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nurullah KARDAS-Teknisyen
Unvan: Teknisyen
Faks: 4882807278

Adres : Gap Mah.2502 Sok.No:10 B/Blok Kat:2 BATMAN
Telefon No : 0 (488) 280 72 25
E-Posta : sinavhizmetleri72@meh.gov.tr
Kep Adresi : meba-hs01.kep.tr

İnternet Adresi : batmanmem@meh.gov.tr
C0a6-788c-31f4-b6c0-6516 kodu ile teyit edilebilir

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden



EK 5. Ölçek Kullanım İzni

Kıymetli hocam,
Ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal bilimler
Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Doç.
Dr. Alper
KAŞKAYA ile birlikte planladığımız çalışmada sizin
Türkçe'ye uyarlamış
olduğunuz "Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği" ve
"Kapsayıcı
Eğitimde Öğretmen Özyeterlilik" ölçeklerini izniniz dahilinde
kullanmak istiyoruz. Bu konuda yardımcı olursanız çok
sevinirim.
Teşekkürler. Saygılar..



Ünal Şimşek 23.11.2022

Alıcılar: ben ✓



Merhabalar Özkan Bey
Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanıza katkı sağlaması
dileğiyle. İyi çalışmalar

Dr. Öğr. Üyesi Ünal Şimşek
Aksaray Üniversitesi

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Özkan URUK	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Temel Eğitim Bölümü
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	