

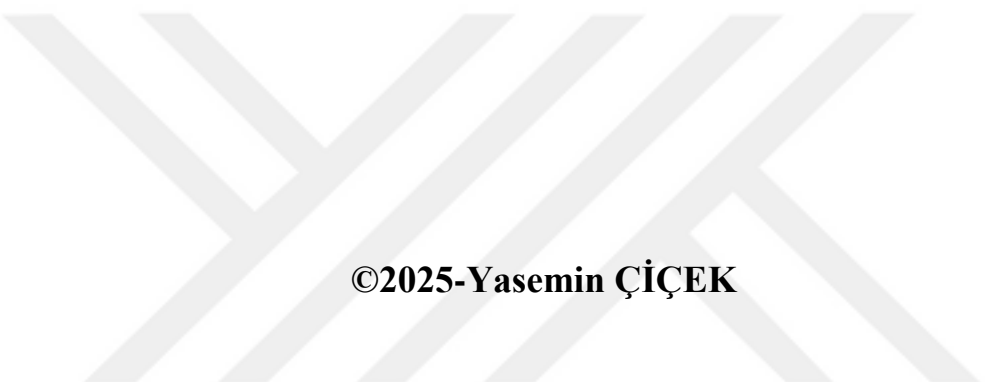
T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ALMANYA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, DERS KİTAPLARININ VE
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KAPSAYICI EĞİTİM
BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Yasemin ÇİÇEK

DOKTORA TEZİ

KIRŞEHİR-2025



©2025-Yasemin ÇİÇEK

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ALMANYA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, DERS KİTAPLARININ VE
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KAPSAYICI EĞİTİM
BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF SECONDARY EDUCATION ENGLISH
CURRICULA, TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL
PRACTICES OF TURKEY AND GERMANY WITHIN THE
CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Hazırlayan
Yasemin ÇİÇEK
DOKTORA TEZİ
Danışman
Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

KIRŞEHİR-2025

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi, Yasemin ÇİÇEK tarafından hazırlanan “*Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması*” adlı tez çalışması 13.05.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Üye.....

Prof. Dr. Tercan YILDIRIM

Üye.....

Doç. Dr. Sultan Selen KULA

Üye.....

Prof. Dr. Halis SAKIZ

Üye.....

Prof. Dr. Cem TUNA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

13/05/2025

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

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

13/05/2025

Yasemin ÇİÇEK

ÖZET

TÜRKİYE VE ALMANYA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, DERS KİTAPLARININ VE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan: Yasemin ÇİÇEK

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2025 - (xxii+282)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Prof. Dr. Tercan YILDIRIM

Doç. Dr. Sultan Selen KULA

Prof. Dr. Halis SAKIZ

Prof. Dr. Cem TUNA

Bu çalışma ile Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ayrıca söz konusu ülkelerde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına, ders kitabına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılarak yürütülmüştür. İnceleme için seçilen dokümanları Türkiye ve Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ve ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmıştır. Örneklemin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 7'si Türkiye'de ve 7'si Almanya'da görev yapan toplam 14 ortaöğretim İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde ise doküman analizi ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ayrıca nitel veri analizi programı MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcılık açısından Türkiye'deki programda yer alan toplam 322 kazanımdan 26'sı yani kazanımların %8,1'inin kapsayıcı eğitimle ilişkili iken, Almanya'daki programda 117 kazanımdan

21'i yani kazanımların %17,9'unun kapsayıcılığa yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki İngilizce programda yer alan kapsayıcılık ile ilgili kazanımlar içerisinde en çok *farklılıkları tanımaya*, en az *farklılıklarla etkileşim* boyutuna yönelik kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Almanya programında ise tam tersi en çok *farklılıklarla etkileşim* boyutuna yönelik, en az ise *farklılıkları tanıma* boyutuna yönelik kapsayıcılık ile ilgili kazanımların olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Türkiye'deki programda kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına yer verildiği ancak belirli bir derinlikten yoksun olduğu; Almanya'daki programda ise kapsayıcı eğitimin sadece bazı alt boyutlarına yer verildiği ancak bunun derinlemesine işlendiği görülmüştür. İncelenen ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında ise görsel ve yazılı ifadelerde “dil ve etnik köken farklılığı”nın her iki ülkede de en çok rastlanılan kapsayıcılık alanı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, ders kitaplarının, kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle daha kapsayıcı ve dengeli bir şekilde düzenlenmesine, daha kapsayıcı ve farklılaştırılmış yaklaşımların geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymuştur. Türkiye ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve deneyim sahibi oldukları, kapsayıcı eğitimin tanımına yönelik yaptıkları açıklamaların “çeşitliliğe duyarlılık“, “fırsat eşitliği“ ve “ayrımcılıkla mücadele“ olmak üzere üç alt tema etrafında toplandığı, ancak öğretmenlerin neredeyse tamamının kapsayıcı eğitimin amacının uygulamadan oldukça uzakta olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının, kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ise öğretim programının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İki ülkede görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını ise kapsayıcı eğitim açısından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik önerileri ise “eğitim sistemine yönelik öneriler”, “okula yönelik öneriler”, “öğretim uygulamalarına yönelik öneriler” ve “velilere yönelik öneriler” olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı, Ders Kitabı, Türkiye, Almanya

ABSTRACT

A COMPARISON OF SECONDARY EDUCATION ENGLISH CURRICULA, TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL PRACTICES OF TURKEY AND GERMANY WITHIN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Ph. D. Thesis

Preparer: Yasemin ÇİÇEK

Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2025 - (xxii+282)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Science of Curriculum and Instruction

Jury

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Prof. Dr. Tercan YILDIRIM

Assoc. Prof. Dr. Sultan Selen KULA

Prof. Dr. Halis SAKIZ

Prof. Dr. Cem TUNA

The aim of this research is to analyze and compare the Turkish and German secondary education English curricula and textbooks in the context of inclusive education and to determine and compare the opinions and experiences of secondary education English teachers working in these countries regarding the secondary education English curriculum, textbook and inclusive teaching practices. The research was designed using the embedded multiple case design, one of the qualitative research designs. The documents selected for review consist of secondary education English curricula and textbooks in Turkey and the North Rhine-Westphalia State of Germany. A sample was taken in the research. In determining the sample, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The study group of the research consists of a total of 14 secondary education English teachers, 7 of whom work in Turkey and 7 in Germany in the 2023-2024 academic year. Document analysis and interview techniques were used during the data collection process. The data were analyzed by using descriptive and content analysis together. The qualitative data analysis program MAXQDA 2020 was used during the analysis process. As a result of the research, it was revealed that 26 out of 322 outcomes (8,1%), in the curriculum in Turkey were related to inclusive education, while 21 out of 117 outcomes (17,9%), in the curriculum in Germany were related to inclusive education. It has been determined that among the outcomes related to inclusion in the Turkish curriculum, the most are the outcomes related to *recognizing differences*, and the least are the outcomes related to the dimension of *interaction with*

differences. On the contrary, in the German curriculum, it was revealed that the outcomes were mostly in the dimension of *interaction with differences* and the least in the dimension of *recognition of differences*. However, the curriculum in Turkey includes the sub-dimensions of inclusive education, but lacks a certain depth; In the curriculum in Germany, it was observed that only some sub-dimensions of inclusive education were included, but these were also covered in depth. In secondary education English textbooks, it was observed that “diversity of language and ethnicity” was the most common area of inclusion in visual and written expressions in both countries. The findings revealed the need to organize textbooks in a more inclusive and balanced manner in terms of sensitivity to differences in the context of inclusive education and to develop more inclusive and differentiated approaches. According to the findings obtained from the opinions of secondary education English teachers working in Turkey and Germany, teachers have knowledge and experience about inclusive education, and their statements about the definition of inclusive education is grouped around three sub-themes: “sensitivity to diversity“, “equality of opportunity“ and “fighting discrimination“, but, almost all of the teachers opinions are that the purpose of inclusive education is far from implementation. The majority of teachers working in Turkey stated that the curriculum is suitable in terms of inclusive education, while the majority of teachers working in Germany stated that the curriculum is inadequate in terms of inclusive education. The majority of teachers working in the two countries stated that they found secondary education English textbooks inadequate in terms of inclusive education. Teachers’ suggestions for effective and efficient inclusive education are grouped under four sub-themes: “suggestions for the education system”, “suggestions for the school”, “suggestions for teaching practices” and “suggestions for parents”.

Keywords: Inclusive Education, Secondary Education English Curriculum, Textbook, Turkey, Germany

ÖN SÖZ

Toplumların geleceğini şekillendiren eğitim sistemleri, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin eşit ve adil bir şekilde yer aldığı kapsayıcı bir yapıya dönüşmeden, gerçek anlamda sürdürülebilir bir barış ve toplumsal uyum sağlanması mümkün değildir. Gelişen ve değişen dünyamızda farklı özelliklere, gereksinimlere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin toplumda huzur ve barış içerisinde yaşamasına, bireysel farklılıkların bir dezavantaj değil bir zenginlik olduğu kabul edilerek bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılmasına olan ihtiyaç artmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik olarak tartışılan kapsayıcı eğitim birçok ülkede kabul görmeye ve eğitim-öğretim ortamlarında uygulanmaya çalışılmaktadır. Öğretim programları, öğretim materyalleri ve öğretim uygulamaları kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada; Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ayrıca söz konusu ülkelerde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına, ders kitabına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu araştırma, kapsayıcı eğitimin yabancı dil eğitimindeki önemini vurgulamak, öğretim programlarını ve ders kitaplarını bu doğrultuda geliştirmek, öğretim uygulamalarını kapsayıcı ilkelere uyarlamak ve öğretmenlere destek sağlamak amacıyla alanyazına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Beş temel bölümden oluşan bu araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın konusu ve problemi, amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde; araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi sunulmuş ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemi ve izlenen süreçler betimlenmiştir. Dördüncü bölümde; elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre verilmiş, bulgular tablolar, şekiller ve görseller ile desteklenerek sunulmuştur. Beşinci bölümde ise araştırmaya konu olan problem ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulguların sonuçları benzer araştırma sonuçları ve kuramsal açıklamalar ile desteklenerek tartışılmış, ayrıca mevcut çalışmanın sonuçları temelinde önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde benden desteğini esirgemeyen, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kıymetli zamanını ayırıp bana yön veren kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin şİMşEK’e öncelikle derin teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak, değerli bilgileri, görüşleri ve nerileri ile tez çalışmamın her aşamasında beni destekleyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Tercan YILDIRIM ve Doç. Dr. Sultan Selen KULA’ya teşekkür ederim. Ayrıca, tez savunma jürisinde yer alarak değerli öneri ve görüşleriyle tezimi geliştirmeme imkan sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Halis SAKIZ ve Prof. Dr. Cem TUNA’ya teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve ğretim Bilim Dalı doktora programındaki öğrenim sürecim boyunca bende emeği olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Sevgileriyle, destekleriyle, anlayışlarıyla ve sağladıkları motivasyonla bu uzun yolculuk boyunca güçlü olmamı sağlayan canım eşim, biricik ailem ve sevgili arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunarım. Özellikle kıymetli dayım Dursun ÇİÇEK’e desteği ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmamın tüm ilgililere yararlı olmasını temenni ederim.

Kırşehir-2025

Yasemin ÇİÇEK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
Sayfa.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
Sayfa.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
RESİMLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xx
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	8
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	10
1.4. VARSAYIMLAR.....	11
1.5. TANIMLAR	12
BÖLÜM II.....	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ	14
2.1.1. Türk ve Alman Eğitim Sistemleri.....	14
2.1.1.1. Türk Eğitim Sistemi	14
2.1.1.2. Alman Eğitim Sistemi	17
2.1.2. Türkiye ve Almanya’da Öğretmen Eğitimi	22
2.1.3. Kapsayıcı Eğitim	26
2.1.3.1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ve Önemi	26
2.1.3.2. Kapsayıcı Eğitimle İlişkili Kavramlar	28

2.1.3.3. Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri, Bileşenleri ve İlkeleri	30
2.1.4. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Dayanakları	34
2.1.4.1. Kapsayıcı Eğitimin Kronolojik Gelişimi ve Yasal Dayanakları	34
2.1.4.2. Kapsayıcı Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi ve Yasal Dayanakları	43
2.1.4.3. Kapsayıcı Eğitimin Almanya’daki Gelişimi ve Yasal Dayanakları	50
2.1.5. Kapsayıcı Eğitimin Kuramsal Temelleri	56
2.1.6. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar	59
2.1.7. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenlerin Rolü	68
2.1.8. Kapsayıcı Eğitimin İngilizce Dersi ve Ortaöğretimdeki Yeri ve Önemi	70
2.1.9. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretim Programı ve Ders Kitabı.....	76
2.1.10. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Zorluklar ve Çözüm Önerileri .	88
2.2. KONUyla İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	93
2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	93
2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	106
BÖLÜM III	113
3. YÖNTEM	113
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	113
3.2. ARAŞTIRMANIN TEMEL KAYNAKLARI VE ÇALIŞMA GRUBU	115
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ	119
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	123
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK İÇİN ALINAN ÖNLEMLER.....	125
BÖLÜM IV.....	129
4. BULGULAR	129
4.1. TÜRKİYE VE ALMANYA’NIN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAPSAYICILIK AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ VE İKİ ÜLKE ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR.....	130
4.1.1. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular	130
4.1.2. Kapsayıcılık Açısından Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kuramsal Çerçevesi/Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular	133

4.1.3. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Konu Dağılımları/Temaları ve Kazanımlarına İlişkin Bulgular	136
4.2. TÜRKİYE VE ALMANYA’NIN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ KAPSAYICILIK AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ VE İKİ ÜLKE ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR.....	154
4.2.1. Türkiye’deki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	154
4.2.2. Almanya’daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	156
4.2.3. Türkiye ve Almanya’daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	157
4.2.4. Türkiye ve Almanya’daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Yazılı ve Görsel İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Görsel ve Yazılı İfadeler ile Oranına İlişkin Bulgular	158
4.2.5. Türkiye ve Almanya’daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Görsel ve Yazılı İfadelerde Ele Alınan Farklılıklara Yönelik Örnekler	160
4.3. TÜRKİYE VE ALMANYA’DA GÖREV YAPAN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	179
4.3.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	179
4.3.2. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır Olma Durumları ve Deneyimlerine Yönelik Açıklamalarından Elde Edilen Bulgular	184
4.3.3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	188
4.3.4. Öğretmenlerin Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	192
4.3.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	196

4.3.6. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Mevcut Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	200
4.3.7. Öğretmenlerin Etkili ve Verimli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Önerilerinden Elde Edilen Bulgular.....	204
BÖLÜM V	209
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	209
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	209
5.1.1. Türkiye ve Almanya'nın Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık Açısından Görünümü ve İki Ülke Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklarına Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	210
5.1.2. Türkiye ve Almanya'nın Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Kapsayıcılık Açısından Görünümü ve İki Ülke Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklarına Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	217
5.1.3. Türkiye ve Almanya'da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretmenlerinin, Kapsayıcı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	226
5.2. ÖNERİLER.....	244
5.2.1. Program ve Ders Kitabı Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler	244
5.2.2. Uygulayıcılara ve Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler	245
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	246
KAYNAKÇA.....	248
EKLER	276
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	276
Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi.....	277
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	278
Ek 4. Kontrol Listesi.....	280
ÖZ GEÇMİŞ	281

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Türkiye ve Almanya’da Mezun Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Atanma Koşulları.....	25
Tablo 2.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar (Böttinger, 2016; Rakap, 2018).....	29
Tablo 2.3. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Zorluklar ve Çözüm Önerileri (Kırboyun Tipi ve Leana Taşcılar, 2024).....	90
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	118
Tablo 4.1. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Benzerlik ve Farklılıkları.....	130
Tablo 4.2. Kapsayıcılık Açısından Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kuramsal Çerçevesi/Yaklaşımları.....	133
Tablo 4.3. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Konu Dağılımları/Temaları.....	136
Tablo 4.4. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kapsayıcılıkla İlgili Tema ve Kazanımların, Toplam Tema ve Kazanımlara Oranları.....	138
Tablo 4.5. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Kazanımları.....	139
Tablo 4.6. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Beceriler/Yeterlilik Alanlarının Karşılaştırmalı Analiz Tablosu.....	144
Tablo 4.7. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımların Dört Temel Dil Becerileri ve Telaffuza Göre Dağılımı.....	146
Tablo 4.8. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımların Farklılıkları “Tanıma“, “Değer Verme“ ve “Etkileşim“ Temalarına Göre Frekans Dağılımları ve Oranları.....	147
Tablo 4.9. Türkiye’deki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Farklılıklara Duyarlılık Yönüyle İncelenmesi (Ders Kitabı: Ortaöğretim Sunshine English 11 Student’s Book, 2018).....	155

Tablo 4.10. Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Farklılıklara Duyarlılık Yönüyle İncelenmesi (Ders Kitabı: Green Line Transition, 2018).....	156
Tablo 4.11. Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Görsel ve Yazılı İfadelerde Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ele Alınan Farklılıklara İlişkin Frekans Dağılımlarının ve Oranlarının Karşılaştırılması.....	157
Tablo 4.12. Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Yazılı İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Yazılı İfadelerle Oranı.....	158
Tablo 4.13. Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Görsel İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Görsel İfadelerle Oranı.....	159
Tablo 4.14. Türkiye'de ve Almanya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Tanımına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	181
Tablo 4.15. Türkiye'de ve Almanya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır Olma Durumları ve Deneyimlerine Yönelik Açıklamalarının Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	186
Tablo 4.16. Türkiye'de ve Almanya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	190
Tablo 4.17. Türkiye'de ve Almanya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	194
Tablo 4.18. Türkiye'de ve Almanya'da Görev Yapan Öğretmenlerin, Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	198
Tablo 4.19. Türkiye'de ve Almanya'da Görev Yapan Öğretmenlerin, Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Mevcut Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	202

Tablo 4.20. Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili ve Verimli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Önerilerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları.....	206
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Türk Eğitim Sisteminin yapısı (Kaynak: YÖK, 2021).....	15
Şekil 2.2. Almanya, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Sisteminin yapısı (Kaynak: MEB Münster Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2023).....	18
Şekil 2.3. Kapsayıcı eğitimle ilişkili kavramlar.....	28
Şekil 2.4. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri.....	30
Şekil 2.5. Kapsayıcı eğitimin ilkleri (Şekil 2.5. Kula'dan [2023] uyarlanmıştır.).....	32
Şekil 2.6. Kapsayıcı eğitimin kronolojik gelişimi ve yasal dayanakları.....	35
Şekil 2.7. Kapsayıcı eğitimin Türkiye'deki gelişimi ve yasal dayanakları.....	44
Şekil 2.8. Kapsayıcı eğitimin Almanya'daki (KRV) gelişimi ve yasal dayanakları.....	50
Şekil 2.9. Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar.....	60
Şekil 3.1. Durum çalışması desenlerinin türleri (Yin, 2003).....	114
Şekil 3.2. Araştırma kapsamında iç içe geçmiş çoklu durum deseni.....	114
Şekil 4.1. Bulguların genel görünümü.....	129
Şekil 4.2. Almanya ortaöğretim II. kademe İngilizce dersi öğretim programı yeterlilik alanları (Kaynak: MSB NRW, 2014, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch).....	146
Şekil 4.3. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında kapsayıcılıkla ilgili kazanımların farklılıkları “tanıma“, “değer verme“ ve “etkileşim“ temalarına göre oranları.....	148
Şekil 4.4. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	180
Şekil 4.5. Almanya'da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	180
Şekil 4.6. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimlerine yönelik açıklamalarına ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	185
Şekil 4.7. Almanya'da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimlerine yönelik açıklamalarına ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	185
Şekil 4.8. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	189

Şekil 4.9. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	189
Şekil 4.10. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	193
Şekil 4.11. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	193
Şekil 4.12. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	197
Şekil 4.13. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	197
Şekil 4.14. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	201
Şekil 4.15. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	201
Şekil 4.16. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik önerilerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	205
Şekil 4.17. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik önerilerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli.....	205

RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 4.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 4.....	149
Resim 4.2. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 5-6.....	150
Resim 4.3. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 9.....	150
Resim 4.4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 13-14.....	151
Resim 4.5. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 54.....	151
Resim 4.6. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 11.....	152
Resim 4.7. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 12-13.....	152
Resim 4.8. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 18.....	153
Resim 4.9. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 22.....	153
Resim 4.10. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 23.....	153
Resim 4.11. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 113.....	160
Resim 4.12. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 52.....	161
Resim 4.13. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 131.....	161
Resim 4.14. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 127.....	162
Resim 4.15. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 133.....	162
Resim 4.16. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 132.....	162
Resim 4.17. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 58.....	163
Resim 4.18. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 51.....	163
Resim 4.19. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 98.....	164
Resim 4.20. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 92.....	164
Resim 4.21. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 109.....	165
Resim 4.22. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 38.....	165
Resim 4.23. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 34.....	166
Resim 4.24. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 110.....	166
Resim 4.25. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 32.....	166
Resim 4.26. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 33.....	167
Resim 4.27. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 28-29.....	167
Resim 4.28. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 30.....	168
Resim 4.29. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 79.....	169
Resim 4.30. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 121.....	169

Resim 4.31.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 104.....	169
Resim 4.32.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 138.....	170
Resim 4.33.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 70.....	170
Resim 4.34.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 65.....	170
Resim 4.35.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 64.....	171
Resim 4.36.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 52.....	172
Resim 4.37.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 53.....	172
Resim 4.38.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 15.....	173
Resim 4.39.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 30.....	173
Resim 4.40.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 91.....	174
Resim 4.41.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 97.....	174
Resim 4.42.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 126.....	174
Resim 4.43.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 126.....	174
Resim 4.44.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 55-56.....	175
Resim 4.45.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 56.....	175
Resim 4.46.	Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 32.....	176
Resim 4.47.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 74.....	177
Resim 4.48.	Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 100.....	177

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	'den aktaran
AKTS	Avrupa Kredi Toplama ve Transfer Sistemi
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı/Programı
BM	Birleşmiş Milletler
CEFR	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
DESTATIS	Almanya Federal İstatistik Ofisi (Statistisches Bundesamt)
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
FRIT	Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali İmkan Programı
KMK	Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (Kultusministerkonferenz)
MAXQDA	Nitel Veri Analizi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein- Westfalen (Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul ve Eğitim Bakanlığı)

NRW/KRV	Nordrhein-Westfalen/Kuzey Ren Vestfalya
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PIKTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TİHEK	Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
UNICEF	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

YKS

Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK

Yükseköğretim Kurulu



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; mevcut araştırmanın konusu ve problemi, amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

Dünyada yaşanan savaşlar, göçler, çeşitli toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmeler, toplumların demografik ve kültürel yapılarında çeşitliliği her geçen gün daha da görünür hale getirmektedir. Günümüzde farklı özelliklere, gereksinimlere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin toplumda huzur ve barış içerisinde yaşamasına, bireysel farklılıkların bir dezavantaj değil bir zenginlik olduğu kabul edilerek bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılmasına olan ihtiyaç artmaktadır. Toplumun her alanında yaşanan değişim ve gelişmeler, eğitim alanında kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Nitekim çeşitlilik ve bir arada yaşama kültürü, günümüz dünyasında her zamankinden daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu kavramlar, sadece toplum, ekonomi ve siyaset alanlarında değil, eğitim başta olmak üzere hayatın birçok boyutunda merkezi bir rol üstlenmektedir. Çeşitliliğin sağladığı fırsat ve avantajlar kadar, beraberinde getirdiği yeni zorluklar da dikkate değerdir. Özellikle eğitim alanında, bu zorluklarla başa çıkabilmenin en etkili yollarından biri olarak “kapsayıcı eğitim” anlayışı ön plana çıkmakta ve birçok ülkede kabul görmeye ve eğitim-öğretim ortamlarında uygulanmaya çalışılmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bireylerin eşit hak ve fırsatlara sahip olduğu, çeşitliliğin bir zenginlik olarak kabul edildiği bir eğitim anlayışını ifade etmektedir. Bu çerçevede, eğitim alanında kapsayıcılığa ilişkin farkındalığın artırılması ve uygulamaların geliştirilmesi giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu doktora tezi karşılaştırmalı eğitim bakış açısıyla Almanya ile Türkiye’yi kıyaslayarak kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim süreçlerindeki rolünü inceleyerek alana katkı sunmayı hedeflemektedir.

Toplumdaki tüm bireyleri eğitim sistemine dâhil etmeye çalışan kapsayıcı eğitim, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında eğitimde yeni bir eğitim anlayışı olarak önerilmiştir (Kadan ve Aral, 2020). İlk olarak engeli olan bireylere yönelik uygulamalarla gündeme gelen kapsayıcı eğitim, diğer tüm dezavantajlı bireyleri (dil, din, kültürel azınlıklar, etnik köken, göçmen, mülteci, sığınmacılar, engelli olma, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf vb. gibi farklılıklara sahip bireyleri) de içine alarak genişletilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği vurgusunun yapıldığı ilk uluslararası sözleşme 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'dir (BM, 1948). Takip eden yıllarda kapsayıcı eğitimin gelişimini destekleyen 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BM, 1989); 1994 tarihli Salamanca Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisi (UNESCO, 1994) ve 2006 tarihli Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (BM, 2006) gibi uluslararası sözleşmeler yapılmıştır.

Bugüne dek tüm bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve nitelikli eğitim alabilmesi için birçok adımlar atılmış ve önlemler alınmıştır. Birçok ulusal ve uluslararası düzenlemelerde kapsayıcı eğitime vurgu yapılmış ve günümüz eğitim-öğretiminde benimsenmesi gereken bir anlayış olarak ön plana çıkarılmıştır. Ancak kapsayıcı eğitimin günümüzde ne düzeyde uygulanabildiği henüz netlik kazanmamıştır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim birtakım eleştirilere de maruz kalmaktadır. Örneğin Reiser (2007) kapsayıcılık vizyonunu açık bir şekilde “illüzyon” olarak betimlemiştir. Hinz (2007) de kapsayıcılığı, gerçekleşmemiş bir “vizyon” olarak yorumlamıştır. Diğer yandan Sakız (2024) da kapsayıcı eğitimin kendine özgü kuram ve uygulamaları bulunan, eğitim ve toplum sisteminin içerisinde sosyopolitik düzeyde, okul yönetimi düzeyinde, okul kültürü düzeyinde, okul pratikleri düzeyinde ve bireysel düzeyde ele alınması gereken bir eğitim modeli olduğunu ve bu modelin eğitimde kalite düzeyini artırabilecek bir model olduğunu savunmaktadır.

Çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerle karşılaşma olasılığı günümüz eğitim süreci içerisinde eskiye oranla hiç şüphesiz çok daha fazladır. Bu bağlamda eğitim kurumlarına ve eğitim-öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dilber'e (2020) göre kapsayıcı eğitim uygulamaları öğretmenlerle birlikte

ailelerin, okul yöneticilerinin ve diğer okul paydaşlarının da iş birliği içerisinde çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Bununla birlikte tüm paydaşların kapsayıcı anlayış, kapsayıcı dil ve olumlu tutumlara sahip olması bu sürecin etkililiğini artırabileceği ifade edilmektedir (Dilber, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayımladığı “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde de kapsayıcı eğitim kavramına yer verilmiş ve “odağında çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir önem taşıdığı” belirtilmiştir (MEB, 2018a).

Kapsayıcı eğitim anlayışında öğrencilerin okulun yapısına uyum sağlaması değil, tam aksine okulun öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlaması ve onları desteklemesi gerekir (Robeck, 2012). “Kapsayıcı eğitim hakkı ancak kapsayıcı bir sistemde gerçekleştirilebilir”, bu nedenle kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Mißling ve Ückert, 2014, s.6). Bir okulun kapsayıcı olarak kabul edilebilmesi için birincil gereklilik çeşitliliği/farklılığı kabul etmek ve takdir etmektedir. Bu “birçok insanın öğrenme fırsatlarına erişirken karşılaştığı engelleri tanımlamayı ve bu engelleri aşmak için kaynaklar sağlamayı” gerektirmektedir (UNESCO Almanya Komisyonu, 2014).

UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimin önündeki zorlukların ve olumsuzlukların giderilmesine yönelik olarak eğitim politikası bağlamında sistemin kapsayıcılığı, eğitime erişimin kapsayıcılığı ve sosyal kapsayıcılık olmak üzere üç temel alan belirlemiştir. Ancak Şimşek (2023) kapsayıcı eğitim politikasında bu üç başlığın yeterli olmadığını ileri sürmektedir. Bu nedenle etkili ve başarılı bir kapsayıcı eğitim için yeni bir çerçeve sunmuş ve kapsayıcı eğitim için beş alanda düzenlemeye ve uygulamaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu alanlar/boyutlar; eğitim *sisteminin* kapsayıcılığı, *okul* yönetiminin kapsayıcılığı, *müfredatın* kapsayıcılığı, *öğretim uygulamalarının* kapsayıcılığı ve kapsayıcı *destek* hizmetleridir (Şimşek, 2023). Bu çalışmanın problemi, Şimşek (2023) tarafından kapsayıcı eğitim için sunulan bu beş boyuttan ikisi olan *müfredatın kapsayıcılığı* ve *öğretim uygulamalarının kapsayıcılığına* dayanmaktadır.

Kapsayıcı müfredat ve kapsayıcı öğretim uygulamaları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanması için tüm öğrencilerin bireysel özellikleri, ihtiyaçları ve ilgileri dikkate alınarak eğitim programları, öğrenme ortamları, yöntemleri ve materyalleri çocuklara uygun hale getirilmelidir. Kapsayıcı eğitimde özellikle öğretim programlarının kapsayıcı yapıya uygunluğu önemli hususlardan biridir. Kapsayıcı öğretim programında temel amaç, öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerini fark ettirebilecek, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek, değerler eğitimi öncelenecek ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun hedefleri içerecek bir öğretim programı çerçevesinde gelişim ve öğrenme fırsatları sunmak olmalıdır (Tuzcuoğlu Bübül ve Sakız, 2020). Kapsayıcı eğitimi Türkiye’deki araştırmalar üzerinden betimlemeye çalışan Polat (2020), okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalar sonucunda kapsayıcı bir müfredat programına ihtiyaç olduğunu tespit etmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün, bu sürecin uygulanmasında kilit rol oynayan öğretmenlerin görüş ve tutumlarını incelemeye odaklandığı görülmektedir (Amaç, 2023; Baka, 2023; Deliktaş, 2023; Kazu ve Deniz, 2019; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021; Oğlakçı ve Amaç, 2024; Özokcu, 2017; Saloviita, 2020; Saloviita ve Schaffus, 2016; Sharma ve Sokal, 2015; Toker Köse vd., 2023; Yılmaz, 2021). Bu çalışmaların büyük bir kısmında katılımcılar öğretmenler olup, özellikle okul öncesi (Erçiçek, 2023; Karaduman, 2024; Ocak, 2024; Özden, 2024; Yalvaç, 2024) ve sınıf öğretmenlerinin (Amaç, 2023; Alkaya, 2023; Bucaklıoğlu, 2024; Çetin, 2023; Çiftçi, 2024; Hodzic, 2024; Kuşça, 2023; Uruk, 2023) kapsayıcı eğitime yönelik görüş ve tutumlarının incelendiği dikkat çekmektedir. Farklı branş ve kademelerdeki öğretmenlerin görüşlerini ele alan çalışmalar da bulunmaktadır (Çakar, 2024; Deliktaş, 2023; Katıtaş ve Coşkun, 2020; Kazu ve Deniz, 2019; Oğlakçı ve Amaç, 2024; Yılmaz, 2021), ancak özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlere odaklanan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Lorenz vd., 2020; Selimhocaoglu, 2021; Siedenbiedel, 2016). Genel olarak, ortaöğretim düzeyinde kapsayıcı eğitim konusundaki araştırmaların yetersiz olduğu dikkati çekmektedir (Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Lechner, 2022; Lorenz vd., 2020;

Palabıyık ve Sakız, 2021; Siedenbiedel, 2016; Selimhocaoglu, 2021; Tuzcuoglu Bülbul ve Sakız, 2020; Weißenböck, 2019).

Öte yandan, kapsayıcı eğitime yönelik algıların incelendiği metafor analizine dayalı araştırmalara da rastlanmaktadır (Katıtaş ve Coşkun, 2020). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve tutumlarını ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Akbulut vd., 2021; Costello ve Boyle, 2013; Deliktaş, 2023; Lorenz vd., 2020; Polat, 2022; Zhalelkanova, 2019). Kapsayıcı eğitimin alt boyutlarından biri olarak değerlendirilen çokkültürlülük bağlamında ise, İngilizce ders kitapları (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Karahan Üzülmaz ve Karakuş, 2018; Özen ve Dağyar, 2020) ve İngilizce öğretim programlarının (Karahan Üzülmaz ve Karakuş, 2018) incelendiği birkaç araştırma bulunmaktadır.

Eğitim programlarındaki tüm derslerde nitelikli kapsayıcı eğitim mümkün müdür? Özellikle yabancı dil dersi kapsayıcılık açısından gerek müfredatı ve gerekse öğretim uygulamalarında nasıl bir görünüm arz etmektedir? Bu konularda alan yazında farklı tespitlere yer verilmiştir. Tuzcuoglu Bülbul ve Sakız (2020) yabancı dilin, öğrencilerin kendi dil alanlarının dışında başka dillerin de var olduğunu kabul ettiği, kendi kültürleri dışında farklı kültürleri de yansıtan ve öğrencilerin kültürlerarası iletişim kurmasını sağlayan bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Yabancı dil öğrenimi ile öğrenciler yabancı olanı kabul etme, empati kurma ve başkalarına karşı hoşgörülü olma gibi özellikler kazanmaktadırlar (Borak vd., 2005; Akt. Tuzcuoglu Bülbul ve Sakız, 2020). Nitekim İngilizcenin uluslararası bir dil konumunda olması ve birçok alanda ortak bir iletişim aracı olarak ön plana çıkması, öğrencilerin farklı kültürlerle iletişime geçmesinde İngilizceyi ön plana çıkarmaktadır (Palabıyık ve Sakız, 2021). Yabancı dil öğreniminin sağladığı bu özellikler kapsayıcı eğitimin amaçlarıyla örtüşmektedir.

Kapsayıcı eğitim bağlamında İngilizce dersi öğretim programlarının (Gültekin Talayhan ve Sakız, 2022; Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Palabıyık ve Sakız, 2021; Şimşek vd., 2019) ve İngilizce ders kitaplarının (Kula ve Özasan, 2023) incelendiği çalışmalar da bulunmakla birlikte, bu çalışmaların çoğunlukla ilköğretim kademesini kapsadığı görülmüştür. Kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim

programlarının incelendiği az sayıda (Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Palabıyık ve Sakız, 2021) çalışma bulunurken ortaöğretim ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Ortaöğretim alanında kapsayıcı eğitim çalışmalarının az olması, liselerde kapsayıcı eğitime yönelik beklentilerin düşük olmasıyla açıklanabilir mi?. Halbuki kapsayıcı eğitim, tüm eğitim-öğretim kademelerini kapsamalı, okul öncesi veya ilköğretimle sınırlı kalmamalıdır. Ayrıca ulusal ve uluslararası alanyazına ilişkin kapsamlı incelemelerimiz sonucunda Türkiye ve Almanya'nın İngilizce öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretim uygulamalarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenip karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Demir Zengin vd. (2024) de 2010 ve 2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde kapsayıcı eğitim alanındaki doktora tezlerini inceledikleri çalışmalarının sonucunda ülkeler arasında karşılaştırma yapılmasını sağlayan kapsayıcı eğitim konusunda çalışmaların yürütülebileceğini önermektedirler.

Nitekim, hem Türkiye'nin hem de Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ayrıca bu konuda her iki ülkede görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin alınarak öğretim uygulamalarının karşılaştırılması, şimdiye kadar detaylı bir şekilde ele alınmamıştır. Bu çalışma ile Türkiye ve Almanya'daki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim perspektifinden değerlendirilmesi ve karşılaştırılması hedeflenmektedir. Ayrıca, her iki ülkede görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kapsayıcı öğretim programlarına, ders kitaplarına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Türkoğlu'na (2015) göre karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolunda yararlı teklifler getiren bir disiplindir. King (2012) de karşılaştırmalı eğitimi “olaylar ya da kararlar için ilgili bilgileri ve muhtemel nedenleri sunan ve bazı sorunları açıklığa kavuşturan, gelecek araştırmacılar için hipotezler öneren, yerel özellikler ve uluslararası eğilimler hakkında genel bir resim çizen bir alan” olarak tanımlamaktadır (Akt. Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Çok farklı amaçlarla yapılan karşılaştırmalı eğitimin temelinde, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini sürekli iyileştirme

düşüncesi bulunmaktadır. Bu sayede kendi eğitim sistemlerini, başarılı diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırarak onların başarılarının nedenlerini bulup kendi eksikliklerini gidermek bu tür çalışmaların amacı olmuştur (Bakioğlu, Keser ve Doğan, 2017).

Türkiye'nin Almanya ile karşılaştırılmasının başlıca nedenlerinden biri, Almanya'nın aldığı göçler sebebiyle dünyanın hem etnik hem de kültürel açıdan en çok çeşitliliğe sahip ülkelerinden biri olmasıdır (UNESCO Almanya Komisyonu, 2014). Ayrıca, birçok alanda (özellikle mühendislik ve teknoloji alanında) başarılarıyla tanınan Almanya, eğitim sistemi merak edilen ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye ve Almanya'da yaygın olarak kullanılan yabancı diller incelendiğinde ise, İngilizcenin her iki ülkede de yabancı diller arasında ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Öte yandan, Türkiye de son 50 yılda dış göçlere maruz kalmış ve özellikle son 15 yılda kitlesel göçler nedeniyle eğitim sistemine çok sayıda göçmen öğrenci dahil olmuştur. Bu durum, Türkiye'de kapsayıcı eğitime duyulan ihtiyacı artırmış ve göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik politikaların geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Göçün etkileri sadece öğrenci profiliyle sınırlı kalmayıp öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretim uygulamalarının da kapsayıcı eğitim anlayışına uygun hale getirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki eğitim sisteminin Almanya ile karşılaştırılması, her iki ülkede uygulanan kapsayıcı eğitim politikalarının ve öğretim uygulamalarının karşılıklı olarak değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Özellikle Türkiye'deki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim perspektifinden analiz edilmesi, göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin eksikliklerin tespit edilmesi ve olası iyileştirme önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu sebeplerden ötürü bu araştırma İngilizce dersini ele almaktadır. Bununla birlikte bu araştırmanın ortaöğretim düzeyinde yapılmasının sebebi ise bugüne dek yapılan araştırmaların ilköğretim ve ortaokul düzeyinde olmasıdır. Bu çalışma ile tespit edilen bu eksikliğin alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma ile Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ayrıca söz konusu ülkelerde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına, ders kitabına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir? İki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitapları, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir? İki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin, kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.1. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimin tanımına ve uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.2. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime ilişkin eğitimleri (kapsayıcı eğitime hazır olma durumları) ve dezavantajlı gruplara eğitim verme deneyimleri nelerdir?
 - 3.3. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce derslerinde uyguladıkları kapsayıcı eğitim uygulamaları nelerdir?
 - 3.4. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretimde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 3.5. Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenleri, iki ülkede de geçerli olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını kapsayıcılık açısından nasıl değerlendirmektedirler?

3.6. Türkiye ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenleri, iki ülkede de geçerli olan ortaöğretim İngilizce ders kitabını kapsayıcılık açısından nasıl değerlendirmektedirler?

3.7. Türkiye ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın İngilizce dersi öğretim programı ve öğretim uygulamalarına odaklanmasının temel nedenlerinden biri, İngilizcenin hem Türkiye’de hem de Almanya’da en yaygın yabancı dil olmasıdır. Küreselleşen dünyada yabancı dil eğitimi, bireylerin akademik ve mesleki gelişimleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu bağlamında, yabancı dil derslerinin nasıl yapılandırıldığı ve kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ne ölçüde uyumlu olduğu önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede, Türkiye ve Almanya’nın ortaöğretim düzeyindeki İngilizce dersi öğretim programları ve öğretim uygulamalarının kapsayıcı eğitim perspektifinden karşılaştırmalı olarak incelenmesi, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin güçlü ve gelişime açık yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmesinin nedeni ise, alanyazında daha çok ilkokul ve ortaokul düzeyine odaklanılmış olmasıdır. Ortaöğretim düzeyi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde kritik bir dönemdir (Akyüz, 2015) ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının bu aşamadaki etkileri, dezavantajlı öğrencilerin eğitimde sürdürülebilir başarılarını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2017b). Ancak mevcut araştırmaların büyük bir kısmı okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyesine yoğunlaşmış olup, ortaöğretim düzeyindeki kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, araştırmanın ortaöğretim düzeyine odaklanması, bu alandaki bilgi eksikliğini gidermeye yönelik bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Ayrıca, bu çalışmanın karşılaştırmalı bir araştırma olması, kapsayıcı eğitim politikalarının ve öğretim uygulamalarının farklı eğitim sistemlerinde nasıl şekillendiğini analiz etme fırsatı sunmaktadır. Karşılaştırmalı bir yaklaşım, her iki ülkedeki benzerliklerin

ve farklılıkların belirlenmesine, iyi uygulamaların ortaya çıkarılmasına ve bu uygulamaların farklı bağlamlara nasıl uyarlanabileceğine dair öneriler geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma, hem kapsayıcı eğitim hem de yabancı dil öğretimi bağlamında mevcut eksiklikleri gidermeyi ve alanyazına özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Türkiye’de ve Almanya’da farklı dezavantajlara sahip pek çok öğrenci bulunmaktadır. Almanya’nın özellikle sahip olduğu göç tecrübesi nedeniyle Türkiye’ye göre daha önce uyum politikaları ve müdahale önlemleri ürettiği bilinmektedir. Kapsayıcı eğitimin özellikle son yıllarda Türkiye’de gündeme gelmesinin nedenlerinden biri Suriye’den gelen göç ile sınıflarda mülteci öğrencilerin sayısının artması olduğu açıktır. Nitekim bu araştırma kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık oluşturacağı, kapsayıcı eğitimin, yabancı dil eğitimindeki öneminin farkına varılmasına hizmet edeceği ve yabancı dil öğretim programı ile daha fazla desteklenmesinin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma; öğretim programlarının bu yönde güncellenmesi, bir eğitim aracı olarak ders kitaplarının bu doğrultuda yenilenmesi, öğretim uygulamalarının da kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda gözden geçirilmesi ve özellikle öğretmenlere kapsayıcı eğitim konusunda destek çıkılması adına önemli görülmektedir. Konu ile ilgili yeterli araştırmaların olmaması da göz önüne alındığında bu araştırma önem taşımaktadır ve alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre oluşturulacak önerilerin hem program ve kitap hazırlayıcılara, hem de eğitimin tüm paydaşlarına ama özellikle de öğretmenlere ve politika yapıcılara pratik bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte bu tür çalışmaların yapılması eğitim sisteminin daha kapsayıcı hale dönüşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, ortaöğretim kademesi ve İngilizce dersi ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında incelenecek olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları; Türkiye’nin Ortaöğretim İngilizce Dersi [9, 10, 11 ve 12. Sınıflar] Öğretim Programı (Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) ile Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki Gymnasium ortaöğretim II. kademe için

- hazırlanan çekirdek öğretim programı (Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014) ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında incelenecek ortaöğretim İngilizce ders kitapları; iki ülkenin mevcut ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitapları ile sınırlıdır. Türkiye için “Ortaöğretim Sunshine English 11 Student’s Book (2019)” ortaöğretim İngilizce ders kitabı incelenmiştir. Almanya için ise “Green Line Transition (2018)” ortaöğretim İngilizce ders kitabı incelenmiştir.
 4. Ayrıca araştırmanın sınırlılıklarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de görev yapan 7 ortaöğretim İngilizce dersi öğretmeni ile Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde görev yapan 7 ortaöğretim İngilizce dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışma kapsamında;

1. Basılı kaynaklardan ve internete dayalı resmi kurumlardan elde edilen dokümanların ve bilgilerin araştırmanın amacı için uygun ve yeterli veri sağladığı varsayılmaktadır.
2. Araştırma için hazırlanan veri toplama aracındaki görüşme soruları, araştırmanın amacına ulaşmak için yeterli ve geçerli veri sağlayacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, veri toplama aracındaki soruları içten ve doğru bir şekilde kendi görüş, bilgi, yeterlik ve eğilimleri doğrultusunda cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramların tanımları şöyledir:

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (Türkiye): Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 17 Temmuz 2017 tarihli ve 83 sayılı kararıyla kabul edilen, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ortaöğretim programıdır. 9, 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır (MEB, 2018b).

Ortaöğretim II. Kademe Çekirdek Öğretim Programı (Almanya, Kuzey Ren Vestfalya): Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki Gymnasium ve Gesamtschule okulları için Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okullar ve İleri Eğitim Bakanlığı'nın 18 Ekim 2013 kararı ile 2014 yılında yayımlanan ortaöğretim programıdır. 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır (MSB NRW, 2014).

Gymnasium: Almanya'da ileri dereceli ortaöğretim okulu, lisedir. Amacı yüksekokul ve üniversiteye öğrenci yetiştirmektir.

Gesamtschule: Çok amaçlı okullardır. Almanya'daki diğer okul türlerinin birçok özelliğini içeren bir eğitim programı uygulanmaktadır.

Ders kitabı: Belirli bir dizi öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için tasarlanmış metin ve/veya görsellerden oluşan, geleneksel olarak öğrenme etkinlikleri dizisini kolaylaştırmak için resimler ve talimatlar içeren basılı ve ciltli bir öğrenme aracıdır (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim: Gereksinimleri, sosyoekonomik durumları, sosyokültürel özellikleri, cinsiyetleri ve engel durumları gibi değişkenleri dikkate alınarak tüm çocukların eğitime erişim ve katılımını artırma ve eğitim süreçleri içindeki muhtelif ayrımcılığı azaltma hedefi güden bir eğitim sürecidir (UNICEF, 2014).

Dezavantajlı gruplar: Ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi statüleri nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak bütünleşme şansı daha az olan kişilerden oluşan gruplardır (UNESCO, 1998).

Karşılaştırmalı eğitim: Farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolunda yararlı teklifler getiren bir disiplindir (Türkoğlu, 2015).



BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE KONUyla İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; Türkiye ve Almanya'daki eğitim sistemleri ve öğretmen eğitimleri, kapsayıcı eğitimin tanımı ve önemi, kapsayıcı eğitimle ilişkili kavramlar, kapsayıcı eğitimin gerekçeleri, bileşenleri ve ilkeleri, kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi ve yasal dayanakları, kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar ve öğretmenlerin rolü, kapsayıcı eğitimin İngilizce dersindeki ve ortaöğretimdeki yeri ve önemi, kapsayıcı eğitimde öğretim programı ve ders kitabı, kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında zorluklar ve çözümlerine ilişkin literatür taraması sonucu ulaşılan kuramsal/kavramsal açıklamalar ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

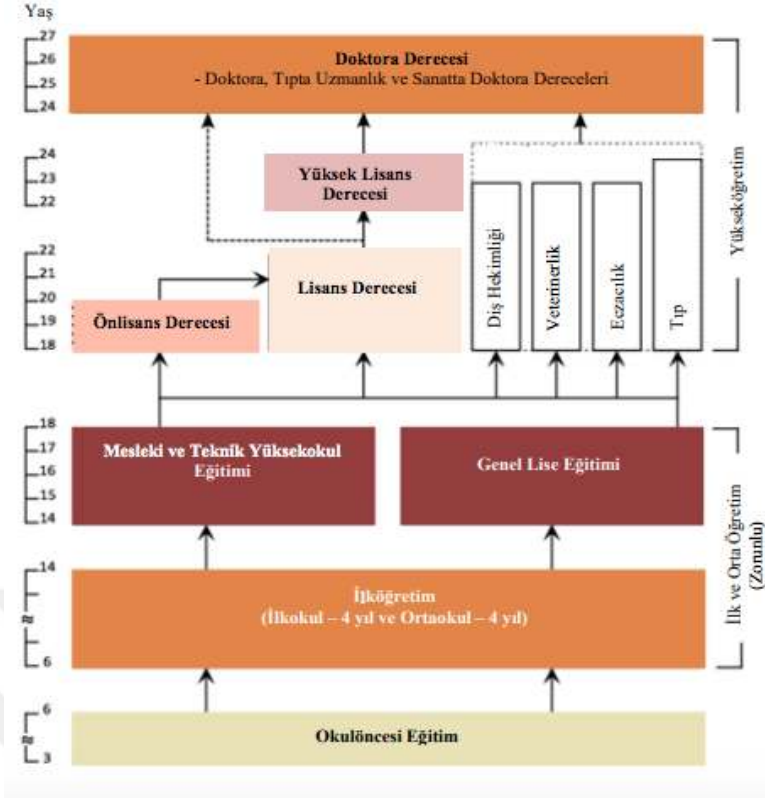
2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Türk ve Alman Eğitim Sistemleri

Bu bölümde Türk ve Alman eğitim sistemlerinin özellikleriyle birlikte genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.1.1.1. Türk Eğitim Sistemi

Türkiye Cumhuriyeti'nde, Anayasa tarafından kabul edilen merkezi yönetim ilkesine uygun olarak, Milli Eğitim Bakanlığı, ülke genelinde tüm eğitim faaliyetlerini yürütmekten sorumludur.



Şekil 2.1. Türk Eğitim Sisteminin yapısı (Kaynak: YÖK, 2021)

Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi genel olarak aşağıdaki dört kademedен oluşmaktadır:

- Okul Öncesi Eğitim
- İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul)
- Ortaöğretim (Lise)
- Yükseköğretim

Okul Öncesi Eğitim

Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. İsteğe bağlı olarak okul öncesi eğitim 0-36 aylık çocuklar için kreş ve gündüz bakımevlerinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü himayesinde verilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan 0-36 ay çocukları için de Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğunda özel eğitim anaokullarında okul öncesi eğitim merkezleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları

Yönetmeliğinde (2019) Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla anaokullar ve uygulama sınıfları bulunmaktadır. Uygulama sınıfları “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimini” ifade etmektedir. Ana sınıflar da Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfları ifade etmektedir. Bu kurumlarda okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün sorumluluğundadır. Ayrıca devlet kurumlarının yanı sıra özel kurumlarda okul öncesi eğitim verilmektedir (MEB, 2019).

İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul)

Türk eğitim sistemi 4+4+4 olmak üzere toplam 12 yıllık zorunlu eğitim olarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilkokul (1., 2., 3. ve 4. sınıflar), ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) ve üçüncü kademe ise dört yıl süreli lise (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) olarak belirlenmiştir.

İlkokul (ilköğretim birinci kademe), kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını tamamlayan çocuklar ilkokula başlamaktadır ve 4 yıl sürmektedir. Ortaokullar (ilköğretim ikinci kademe) ise ilkokulun ardından gelir ve 4 yıl sürmektedir. Türkiye’de ortaokullar; ortaokul, açık öğretim ortaokulu ve imam hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Ortaokulu başarıyla tamamlayan öğrenciler için veli tercihine bağlı serbest kayıt sistemi olarak adlandırılan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ile ortaöğretime (liseye) yerleştirilmektedir.

Ortaöğretim (Lise)

Türkiye’de ortaöğretimin yeniden yapılandırılması kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulunun 7 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren “hazırlık artı 3 yıl” olan okullar da dâhil olmak üzere genel ve mesleki öğretim kurumlarının öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfı olmaksızın 4 yıl olarak karara bağlanmıştır (MEB, 2015b). Ortaöğretim eğitimi, 2012-2013 eğitim-

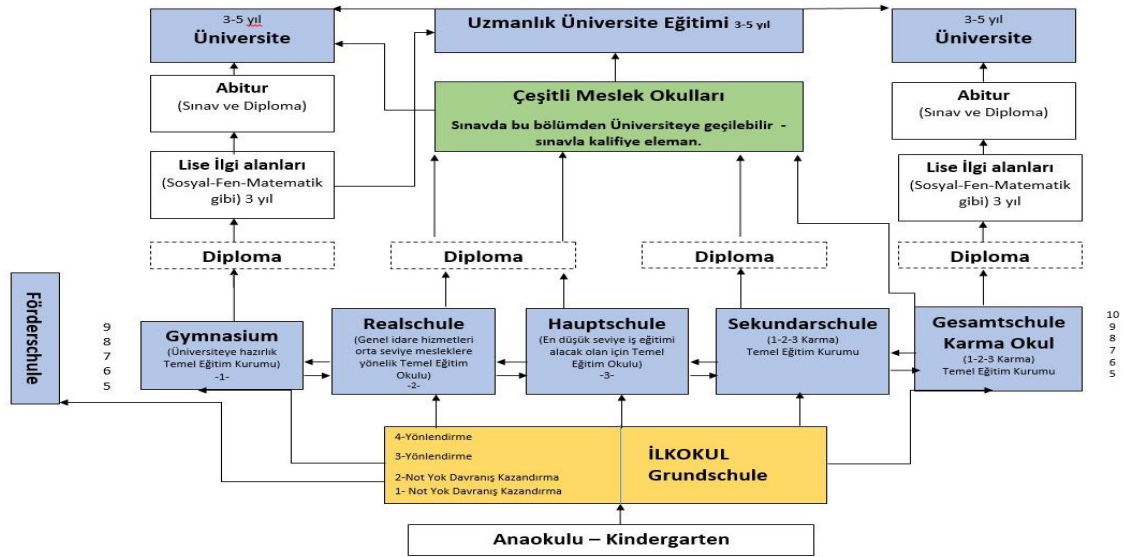
öğretim döneminden itibaren ise zorunlu olarak hükme bağlanmıştır. Ortaöğretim 4 yıl sürmektedir ve yükseköğretimin (üniversitenin) ve sonraki kademelerin esas temelini oluşturmaktadır. Türkiye’de ortaöğretim okulları; açık öğretim lisesi, Anadolu lisesi, akşam lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, imam hatip lisesi, mesleki açık öğretim lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi gibi farklı lise türleri bulunmaktadır. YÖK ve ÖSYM’nin istatistiklerine göre en başarılı lise türleri fen ve sosyal bilimler liseleridir.

Yükseköğretim

Lise son sınıfta öğrenciler üniversite sınavına (Yükseköğretim Kurumları Sınavı - YKS) girerek üniversiteye giriş hakkı elde edebilmektedirler. Türkiye’de yükseköğretim özerk bir kuruluş olan YÖK (Yükseköğretim Kurulu) tarafından yönetilmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin yanı sıra vakıf meslek yüksekokulları da bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının türleri ve akademik birimleri fakülte; enstitü; dört yıllık yüksekokul; konservatuvar; meslek yüksekokulu; araştırma ve uygulama merkezlerinden oluşmaktadır (YÖK, 2021). Genel olarak önlisans eğitimi 2 yıl, lisans eğitimi ise 4 yıl sürmektedir. Ancak tıp (6 yıl) veya diş hekimliği (5 yıl) gibi bazı alanlar daha uzun sürebilmektedir. Lisansüstü eğitim ise yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimlerini kapsamaktadır.

2.1.1.2. Alman Eğitim Sistemi

Günümüzde Almanya Federal Cumhuriyeti’nde eğitim sisteminin sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler (Bundesländer) arasında bölünmüştür. Her eyaletin Okul ve Eğitim Bakanlığı kendi bağımsız yönetimine sahiptir. Eğitim alanında iş birliğini koordine etmek ve eyaletler arasında denklilikleri sağlamak amacıyla Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (kısaca: Kultusministerkonferenz [KMK]) kurulmuş ve eyaletler için ortak standartlar oluşturulmuştur (Flagmeyer ve Rotermund, 2007).



Şekil 2.2. *Almanya, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Sisteminin yapısı (Kaynak: MEB Münster Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, 2023)*

Almanya Federal Cumhuriyeti’nde eğitim sistemi hemen hemen tüm eyaletlerde aşağıdaki alanlara ayrılmıştır (KMK, 2023):

- Okul Öncesi Eğitim (Elementarbereich)
- İlköğretim/İlkokul (Primarbereich)
- Ortaöğretim I. ve II. Kademe (Sekundarbereich I & II)
- Yükseköğretim (Tertiärer Bereich)
- Sürekli Eğitim (Weiterbildung)

Okul Öncesi Eğitim

Almanya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde ikamet eden her çocuk, 1 yaşından 3 yaşına kadar olan dönemde ya bir kreşte ya da çocuk bakımı sağlayan bir bakıcıda/kurumda yasal bakım hakkı bulunmaktadır. Üç yaşını dolduran çocuklar okula başlayana kadar yasal olarak bir kreşte bakım hizmeti alma hakkı vardır. Yerel gençlik daireleri, bu hakkın temininden sorumludur (Sozialgesetzbuch-SGB VIII, 24. madde, 2. ve 3. paragraf, 2024).

İlköğretim/İlkokul (Elementarbereich)

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde zorunlu eğitim serüveni, ilkokulda başlar ve bu aşama 1.-4. sınıfları içerir. Öğrenciler, 4. sınıfın ilk yarıyıl karnesine göre değerlendirilir ve başarıları, okulun tavsiyesi ile velinin talebi doğrultusunda, ortaöğretim I. kademe düzeyindeki bir okul türüne kayıt olma kararı alırlar.

Ortaöğretim I. Kademe (Sekundarbereich I)

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 4 yıl süren ilköğretim döneminden sonra ortaöğretim I. kademesindeki okullarda eğitime devam edilmektedir. Ortaöğretimde temel eğitim okulu (Hauptschule), ortaöğretim okulu (Sekundarschule), ortaokul (Realschule), çok amaçlı/kapsamlı/karma okullar (Gesamtschule), lise (Gymnasium [ileri dereceli ortaöğretim okulu]) ve özel eğitim okulu (Förderschule) gibi farklı okul türleri bulunmaktadır. Okulların özellikleri incelendiğinde; Hauptschule diğer okul türlerine göre seviyesi daha düşük olan okullardır. Bu okulu bitiren öğrenciler genelde meslekî öğrenime yönelmektedirler. Realschule okul türünü bitirenler de genellikle meslekî öğrenime yönelmektedirler, ancak Hauptschule'lerden farkı, temel eğitiminin ve ders programlarının daha kapsamlı, meslek eğitimi ve yüksek tahsil olanağının daha zengin olmasıdır. Sekundarschule ise 2012/2013 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim vermeye başlamıştır. Bu okul türü, ortaöğretim I. kademedeki diğer okul türlerine benzer bir yapıya sahiptir ve 5.-10. sınıfları kapsamaktadır. Ancak, tam gün eğitim ve Gymnasium standartlarında eğitim sunma özelliğiyle diğerlerinden ayrılır. Hauptschule, Realschule ve Sekundarschule'lerde ortaöğretimin II. kademesine devam etme imkanı bulunmamaktadır. Bu okullarda onuncu sınıfı, liselere devam etme hakkı kazanarak bitiren öğrenciler Gesamtschule veya Gymnasium'lara gidip ortaöğretim II. kademesinde eğitimlerine devam edebilirler. Ya da öğrenciler meslek liselerine gidip (Berufskolleg) mesleki eğitim alabilirler. Mesleki eğitimlerde genelde 1-3 yıllık stajla haftada iki kez olmak üzere meslek okullarına gidilir, diğer günlerde ise işyerlerinde çalışılır. Böylece, teorik bilgilerin ve pratik becerilerin pekişmesi sağlanmaktadır. Gesamtschule yani çok amaçlı okullarda Hauptschule, Realschule, Sekundarschule ve Gymnasium'un birçok özelliğini içeren bir eğitim programı uygulanmaktadır. Bu okullar, 5.-10. sınıfları ve bunu takip eden lise

bitirme sınıfları olan 11.-13. sınıfları kapsamaktadır. Gymnasium okullarının amacı da yüksekokul ve üniversiteye öğrenci yetiştirmektir. Bu okullar da 5.-10. sınıfları ve bunu takip eden lise bitirme sınıfları olan 11.-13. sınıfları kapsamaktadır. Kuzey Ren Vestfalya’da, Gymnasium’ların eğitim süresi 2005 yılında dokuz yıldan (G9; 5-13) sekiz yıla (G8; 5-12) düşürülmüş, ancak 2019/2020 öğretim yılından itibaren tekrar dokuz yıla (G9) çıkarılmıştır. Engel veya öğrenme yeteneği sorunları yaşayan öğrencilerin eğitimi ise genel eğitim veren okullarda veya özel teşvik okullarında (Förderschule/Sonderschule) uzmanlaşmış öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti, engeli olan ve olmayan öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim alması (Inklusion-Kapsayıcı Eğitim) konusunda bir çalışma başlatmıştır. Bu girişim, deneme mahiyetinde olmasına rağmen, eyalet genelinde yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Zorunlu eğitim süresi Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 6 yaşında başlamaktadır ve en az 10 yıldır. Ancak sekiz yıllık (G8) eğitime sahip lise öğrencileri için tam zamanlı zorunlu eğitim süresi dokuz yıldır. Zorunlu eğitimin 4 yılı ilköğretim (Berlin ve Brandenburg’da ilköğretim 6 yıl sürmektedir), 6 yılı da I. kademe ortaöğretim seviyesinde verilmektedir. Öğrenciler ilkokul 4. sınıftan sonra, ortaöğretim I. kademe (okul türü farketmeksizin) yönlendirme sınıflarına başlarlar. 5. ve 6. sınıflar yönlendirme/deneme sınıfları (Erprobungsstufe) olarak adlandırılır. Öğrenciler, bu sınıflardaki başarıları ve öğretmen ile öğretmen kurulu tavsiyesiyle ya başladıkları okula devam ettirilir veya farklı okul türlerine yönlendirilebilirler.

Ortaöğretim II. Kademe (Sekundarbereich II)

Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamlandıktan sonra ortaöğretimin II. kademesine geçiş imkanları vardır. Bu kademe, öğrencileri yükseköğretime giriş için zorunlu olan genel eğitim olgunluk diplomasına (Abitur) hazırlayan üç yıllık (11.-13. sınıflar; G9) veya iki yıllık (10.-12. sınıflar; G8) lisenin (Gymnasium) ve çok amaçlı okulun (Gesamtschule) ikinci kademesi (11.-13. sınıflar) ile öğrencileri mesleki eğitim olgunluk diplomasına (Fachabitur) ve/veya mesleğe hazırlayan 1-3 yıllık meslekî eğitim okulları (Berufskolleg) yer almaktadır (Van Ackeren, Klemm ve Kühn, 2015; Türkoğlu, 2015).

İleri dereceli liselerde (Gymnasium) ve çok amaçlı okullarda (Gesamtschule) lise bitirme sınıfları aynıdır ve bir yıllık giriş aşamasına (Einführungsphase) ve iki yıllık yeterlilik aşamasına (Qualifikationsphase) bölünmüştür. Gymnasium'larda birinci yabancı dil genelde İngilizce veya Latince'dir. Abitur Almanya'da lise bitirme sınavı olarak tanımlanmaktadır ve ulaşılabilen en yüksek lise diplomasıdır. Lise bitirme sınavı ile okul notlarının ortalaması alınarak öğrenciye diploma notu verilir ve bu diploma notu ile tercih ettiği üniversiteye yerleşir.

Yükseköğretim (Tertiärer Bereich)

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde yükseköğretim kurumları aşağıdaki gibidir:

- Üniversiteler (Universitäten) ve eşdeğer yüksekokullar (Fachhochschulen) [pedagojik yüksekokulları, ilahiyat yüksekokulları gibi],
- Sanat ve müzik yüksekokulları (Kunst- und Musikhochschulen),
- Uygulamalı bilimler yüksekokulları/meslek yüksekokulları (Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften) (KMK, 2021).

Ek olarak, bazı eyaletlerde yükseköğretim kurumları arasında devlet veya devlet tarafından tanınan meslek akademileri (Berufsakademien) de bulunmaktadır. Meslek okulları (Fachschulen) ve Bavyera'daki meslek akademileri (Fachakademien) de uluslararası raporlamada yükseköğretim alanına dahil edilmektedir. Almanya'da Bologna sürecinin de etkisiyle yapılan yeni düzenlemeyle birlikte Bachelor (lisans) ve Master (yüksek lisans) sistemine geçilmiştir. Üniversite eğitimi tıp eğitimi haricinde genelde 6-8 semestr (3-4 yıl) sürmektedir. Bachelor programları genelde 3-4 yıl, bu programı takip eden Master programları ise 1-2 yıl sürmektedir. Doktora eğitimi açısından bakıldığında genelde her alan için iki farklı türde doktora programları sunulmaktadır: bireysel doktora programı (Individuelle Promotion) ve yapılandırılmış/Planlı Doktora Programı (Strukturierte Promotion). Bireysel doktora en geleneksel ve en çok tercih edilen doktora programı türüdür. Bu programda öğrenciler tez çalışmalarını bir profesörün gözetiminde yapmaktadırlar, ancak çoğunlukla bağımsız olarak çalıştıkları söylenebilir. Bireysel doktora genelde üç ila beş yıl arası sürmektedir. Yapılandırılmış doktora programı ise bir grup doktora öğrencisinin bir grup denetmen tarafından yönlendirilmesini içermektedir.

Sürekli Eğitim (Weiterbildung)

Sürekli eğitim, eğitimin ilk aşamasını tamamlamış ve genellikle iş hayatına girmiş kişilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini (yeterliklerini) derinleştirmeye, genişletmeye veya güncellemeye hizmet eden tüm faaliyetlerdir. Sürekli eğitim, örgün yüksek öğrenim ve mesleki eğitim sırasında ve sonrasında da önemli bir rol oynayan hayat boyu öğrenmenin merkezi bir unsurudur.

2.1.2. Türkiye ve Almanya’da Öğretmen Eğitimi

Türkiye’de, öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine devredilmesinden sonra ilk olarak 1998-1999 akademik yılında, daha sonra da 2006-2007 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarında kapsamlı güncellemeler yapılmıştır. 2017 yılında da öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncellemeler yapılmış ve 2018-2019 akademik yılından itibaren uygulamaya girmiştir. Son yıllarda Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerinde önemli değişikliklere gidilmiştir. Eğitimde güncelliği korumaya yönelik atılan adımlar ve değişen politikalar kapsamında 18.10.2024 günü Resmi Gazete’de yayımlanan 32696 sayılı 7528 Öğretmenlik Mesleği Kanunu gereğince Öğretmenlik Akademisi kurulmuştur. Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hazırlık eğitimine kabulü, ilk kez ÖSYM tarafından 13 Temmuz 2025’te düzenlenecek “Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS)” sonuçları doğrultusunda yapılacaktır. Özetle yeni düzenleme ile birlikte KPSS yerine Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) düzenlenecek, öğretmen adayları, AGS sonuçlarına göre Millî Eğitim Akademisi’ne girecek ve Akademi’deki eğitimden sonra da adayların atamaları yapılacaktır (Resmi Gazete, 2024). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının birçok kez yenilenmesi ve revize edilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının henüz istenilen düzeye gelemediğini ancak küresel alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmeye çalışıldığını göstermektedir (Akarsu, Yılmaz ve Geçit, 2020).

Almanya’da ise öğretmen eğitimi, 19. yüzyıldan sonra “öğretmen seminerleri” (*Lehrerseminare*) yoluyla yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin akademik düzeyde eğitimi ise ilk olarak Weimar Cumhuriyeti döneminde 1925’ten itibaren “Pedagojik Akademi” (*Pädagogische Akademie*) okullarının kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Nazi Almanya’sı döneminde ise bu akademiler ya kapatılmış ya da bir kısmı “Öğretmen Eğitimi Yüksekokulları”na (*Hochschule für Lehrerbildung*) ve 1941’de “Öğretmen Eğitimi Kurumu”na (*Lehrerbildungsanstalt*) dönüştürülmüştür. 1945’ten sonra ise öğretmen yetiştirme kurumları öğretmen yetiştirmek için “Pedagojik Yüksekokullar” (*Pädagogische Hochschulen*) ismini elde etmiş ve 1960’lardan sonra geliştirilmiştir. Fakat 1970’ten sonra ve yeni üniversitelerin de kurulmasıyla birlikte Baden-Württemberg Eyaleti hariç diğer eyaletlerde öğretmen eğitimi veren kurumlar üniversitelere entegre edilmiştir (Blankertz, 2011). Günümüz Almanya’sının siyasi yapılanmasına uygun olarak öğretmen eğitimi eyaletlere bağlıdır. Almanya’da öğretmen adayları genelde “Eğitim Bilimleri Fakültesi”nde (*Fakultät für Bildungswissenschaften*) yetiştirilmektedirler.

Türkiye ve Almanya’da İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Türkiye’de İngilizce öğretmen adayları dört yıllık (sekiz dönem) eğitim almaktadır. Dersler teori merkezli ve uygulama merkezli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Türkiye’deki programda “alan eğitimi” derslerinin yanı sıra “meslek bilgisi” ve “genel kültür” dersleri bir program içerisinde yer almaktadır. Derslerin dağılımına bakıldığında derslerin %48’si alan eğitimi yani İngilizce ağırlıklı derslerdir. Geriye kalan %34 öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, %18’i de “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi”, “Yabancı Dil”, “Türk Dili”, “Bilişim Teknolojileri” ve “Topluma Hizmet Uygulamaları” gibi dersleri içeren genel kültür dersleridir. İngilizce alan eğitimini içeren derslerin kredilerinin toplamı 107 AKTS, öğretmenlik meslek bilgisi 91 AKTS ve genel kültür dersleri 42 AKTS’dir. Buradan da görüldüğü gibi Türkiye’de eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni programından mezun öğrenciler çoğunlukla alan eğitimi ağırlıklı programların izlendiği dersleri almaktadırlar. Öğretmen yetiştirme lisans programında ayrıca kapsayıcı eğitim dersine yer verilmiş, dersin içeriğindeki konular ise şöyledir: “Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği; kapsayıcı eğitim: tanımı, içeriği ve önemi; kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları; ulusal ve uluslararası mevzuat; kapsayıcı eğitimde

yaklaşım ve standartlar; kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleri; kapsayıcı öğretim programı ve materyalleri; kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler; kapsayıcı okul ve sınıf; kapsayıcı eğitim için eylem planı hazırlama; kapsayıcı eğitim uygulamaları: öğrencileri farklılaştıran özellikler, etkili iletişim, kullanılan dil, psiko-sosyal destek, öğretimi farklılaştırma ve örnekler, yöntemler ve teknikler, öğretimi planlama, ders materyallerinde kapsayıcılık ve kapsayıcı etkinliklerin seçimi; ders tasarlama uygulamaları” (YÖK, 2018).

Almanya’da ise üniversite öğrencileri iki alanda öğretmen olacak şekilde yetiştirilmektedir. Öğretmen adayları belirledikleri iki alanın yanı sıra aynı zamanda “Eğitim Bilimleri” derslerine ve “İkinci dil olarak Almanca” derslerine de girmek zorundadırlar. Bunun yanı sıra Almanya’da öğretmenlik mesleğine erişebilmek için hem lisans hem de yüksek lisans yapmak gereklidir. Almanya’da öğretmen eğitimi lisans üç, yüksek lisans iki yıl olmak üzere toplamda beş yıl sürmektedir. “İkinci dil olarak Almanca” dersini alma zorunluluğu ülkeye göçmenlerin ve mültecilerin gelmesinden sonra ortaya çıkmış, bu nedenle her öğretmenin yeni gelen göçmenlere, mültecilere Almanca dilini öğretme yeteneğine sahip olması gerektiği düşünülmüştür. Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimi bu alanların eğitimine dayalıdır. Eğitim bilimleri alanına, okulla ilgili ve eğitim bilimi açısından önemli olan konu alanlarına ait bilimler girmektedir. Eğitim bilimleri derslerini genel pedagoji (pedagojinin tarihsel süreci; eğitim pedagojisi, vs.); okul pedagojisi (toplum ve okul; eğitim zorlukları, vs.); pedagojik psikoloji gibi alanlar oluşturmaktadır. Almanya’daki öğretmenlik programları kapsayıcı eğitim açısından incelendiğinde, 2014 yılında Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (KMK), kapsayıcı eğitimin gerekliliğinin açıkça vurgulandığı “Öğretmen Eğitimi Standartları: Eğitim Bilimleri”nin revize edilmiş versiyonunu sunmuştur. KMK böylece, kapsayıcı eğitimin tüm eyaletlerde öğretmen yetiştirme eğitiminin zorunlu bir parçası haline getirilmesine yönelik ilk adımları atmış, ancak nasıl düzenleneceği eyaletlerin ve üniversitelerin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir (Monitor Lehrerbildung, 2015).

Tablo 2.1. Türkiye ve Almanya’da Mezun Olma ve Öğretmenlik Mesleğine Atanma Koşulları

Türkiye	Almanya
➤ Lisans ➤ Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ➤ Mülakat ➤ Performans Değerlendirme Yılı (1 Yıl)	➤ Birinci Devlet Sınavı (Lisans ve Yüksek Lisans) ➤ İkinci Devlet Sınavı (1,5 Yıl Öğretmenlik Uygulaması)
Son güncelleme (2024-2025 yılından itibaren):	
➤ Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) [MEB-AGS puanı] ➤ Millî Eğitim Akademisi Eğitimi (3 veya 4 dönem) ➤ Sözleşmeli Atama (3 yıl) ➤ Kadrolu Öğretmenlik	

Türkiye’de öğretmen olmak isteyen bireylerin üniversitelerin eğitim fakültelerinin içerisinde yer alan öğretmenlik lisans programından başarılı bir şekilde mezun olması gerekmektedir. Eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmen adayları formasyon derslerini almaları şarttır. Öğretmen adayları 2024-2025 yılından önce devlet okullarında çalışabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) girmeleri zorunluydu. Bu sınavda gerekli puanı almalarının ardından Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi gibi test sınavlarına girmeleri gerekiyordu. Tüm bu sınavlar ÖSYM tarafından düzenlenmektedir. Ayrıca mesleki mülakatlarda da başarılı olma şartı aranır. Sınavların başarılı geçmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenler için kadro açıklamaktadır. Göreve başlanılan ilk yıl performans değerlendirme yılı olarak gerçekleşmektedir. Ancak 2024-2025 yılında yapılan yeni düzenleme ile birlikte KPSS yerine MEB-AGS ve ÖABT düzenlenecek, öğretmen adayları, AGS sonuçlarına göre Millî Eğitim Akademisi’ne girecek ve Akademi’deki eğitimden sonra da adayların atamaları yapılacaktır.

Almanya’da ise tüm eyaletlerde öğretmen eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama üniversitedeki Bachelor ve Master eğitim aşaması, ikinci aşama ise okuldaki bir buçuk senelik (18 ay) stajyer öğretmenlik aşamasıdır. Öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitimin sonunda birinci Kamu Personeli Sınavına (1. Staatsexamen) girerler ve bu sınavı geçen adaylar yaklaşık bir buçuk yıl süreli bir stajyerlik dönemine başlarlar. Stajyerlik dönemi sonunda ikinci bir Kamu Personeli Sınavına (2. Staatsexamen) girerler ve başarılı olanlar öğretmen olarak atanmaya hak kazanırlar.

2.1.3. Kapsayıcı Eğitim

Bu bölümde; kapsayıcı eğitimin tanımı ve önemi, kapsayıcı eğitimle ilişkili kavramlar, kapsayıcı eğitimin gerekçeleri, bileşenleri ve ilkelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.3.1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ve Önemi

Literatürde, kapsayıcı eğitim kavramı ile ilgili olarak birçok tanımların yapıldığı görülmektedir. Kapsayıcılık (inclusion) kavramı Latince kökenlidir (includere) ve dahil etmek/olmak, ait olmak, kapsama vb. anlamına gelmektedir (Schneider ve Toyka-Seid, 2024).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) kapsayıcı eğitimi, eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesini güçlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil ve eşit bir toplumun temeli olduğu gerçeğinden yola çıkarak tüm eğitim politikalarına ve uygulamalarına rehberlik etmelidir (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından “gereksinimleri, sosyoekonomik durumları, sosyokültürel özellikleri, cinsiyetleri ve engel durumları gibi değişkenleri dikkate alınarak tüm çocukların eğitime erişim ve katılımını artırma ve eğitim süreçleri içindeki muhtelif ayrımcılığı azaltma hedefi güden bir eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2014, 19-20).

Çolak ve Şahin’e (2019) göre ise “kapsayıcı eğitim, ortamda, programda, yöntemlerde ve araçlarda yapılacak düzenlemelerle her bireye aynı ortamda öğrenme fırsatlarını sağlamayı amaçlamaktadır” (s. 158).

Engelli Kişilerin Hakları Komitesi (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) tarafından kapsayıcılık, “ilgili yaş grubundaki tüm öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerini en iyi şekilde karşılayan, eşit ve katılımcı bir öğrenme deneyimi ve ortamı sağlamaya hizmet eden bir vizyonla engelleri aşmak için eğitimdeki içerik, öğretim yöntemleri, yaklaşımlar, yapılar ve stratejilerde değişiklik ve modifikasyonları içeren sistemik bir reform süreci” (s. 4) olarak tanımlanmaktadır.

Kapsayıcı bir bakış açısı, farklı yetenekler, cinsiyet rolleri, etnik kökenler, milliyetler, diller, ten renkleri, sosyal çevreler, dinler, cinsel tercihler, fiziksel koşullar, politik ve felsefi yönelimler ve diğer yönler gibi insan çeşitliliğinin tüm yönlerini ifade etmektedir. Burada önemli olan, kendi başlarına “özellikler” değil, daha ziyade bunların ilişkilendirildiği ve bireyin bu yönlerin her birinin arkasında baskın, olumsuz (veya olumlu) değerlendirilen, atfedilen bir özelliğin arkasında kaybolma tehdidini taşıyan sosyal anlamlarıdır (Hinz, 2014).

Kapsayıcılık, heterojenliğin tüm yönlerini (örneğin köken, din, dünya görüşü, yetenekler) yakalamaya ve bunları olduğu gibi kabul etmeye çalışır (Böttinger, 2016). Heterojenlik belirtiler, zenginleştirici olarak kabul edilir ve birlikte yaşamının günlük bir parçası olarak değerlendirilir (Nuding ve Stanislawski, 2013). Kapsayıcılık, her çocuğun kaynaklarına odaklanılarak eğitim sistemindeki dezavantaj ve ayrımcılığın aşılmasına yönelik bir kavram olarak görülmektedir (Nuding ve Stanislawski, 2013). Başkalarının olumlu görüşlerini teşvik etmek için, engelleyici varsayımların ve uygulamaların belirlenmesi ve bunlara karşı çıkılması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin refahıyla ilgilidir ve okullar kucaklayıcı kurumlar olmalıdır (Barton, 2003).

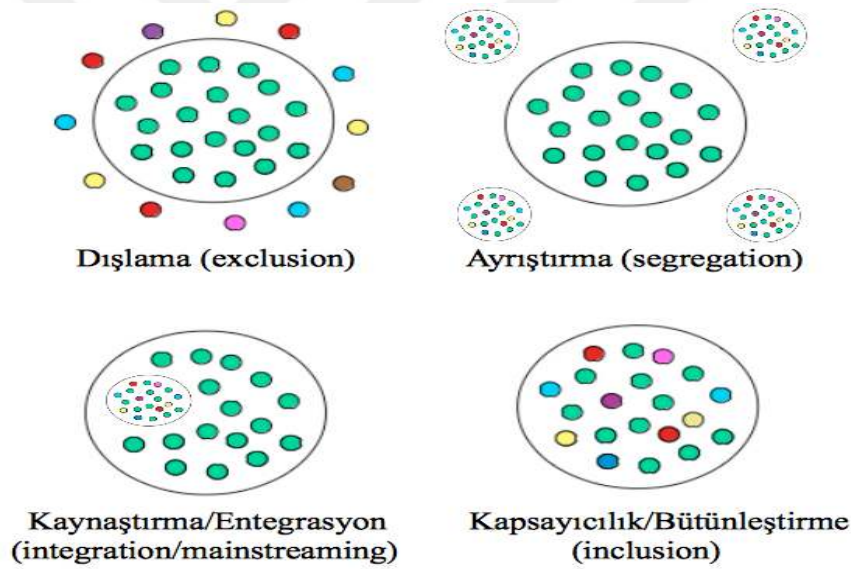
UNESCO’nun 2030 eğitim hedefleri raporunda da kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek amaçları ön plana çıkmaktadır (UNESCO, 2015b). Nitekim Altunkaynak (2020) da çalışmasında UNESCO 2030 Raporunu detaylı bir şekilde incelemiş ve raporda tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam biçimleri, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü, küresel vatandaşlık ve kültürel çeşitliliğin

takdir edilmesi ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının öneminin öne çıktığını ifade etmiştir.

2.1.3.2. Kapsayıcı Eğitimle İlişkili Kavramlar

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının geçmişten bugüne sürekli şekillenerek güncel anlamını kazandığı söylenebilir. Literatürde bu süreç dışlama, ayrıştırma, kaynaştırma/entegrasyon ve kapsayıcılık/bütünleştirme olarak ifade edilmektedir (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

Kapsayıcılık/kapsama/bütünleştirme kavramının kaynaştırma/entegrasyon, ayrıştırma ve dışlama kavramları ile nasıl farklılaştığı aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Kapsayıcı eğitimle ilişkili kavramlar

Özetle dışlama, dezavantajlı öğrencilerin eğitim almalarının engellenmesi veya eğitime erişim haklarının yok sayılmasıdır. Ayrıştırmada ise dezavantajlı öğrenciler genel okullar yerine kendilerine yönelik hazırlanmış kurumlarda eğitim görmektedirler. Kaynaştırmada/entegrasyonda genel koşullar olduğu gibi kalmaktadır. Önemli olan bir gruba ait olmaktır. Kapsayıcılıkta ise önemli olan, tüm bireylerin eşit katılımını sağlayan bir ortam yaratmaktır.

Her ne kadar Türkiye’de 1994 Salamanca Bildirgesi’nin Dede (1996) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş versiyonunda “kapsayıcı eğitim” kavramına ilk olarak rastlanılsa da, ulusal yasalarda, resmi belgelerde ve literatürde uzun yıllar kapsayıcı eğitimin karşılığı olarak “kaynaştırma” kavramına yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de 80’li yıllardan itibaren ayrıştırma eğitim uygulamaları yerini kaynaştırma uygulamalarına bırakmıştır. Özellikle Türkiye’nin 2009 yılında onayladığı Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ne (2006) kadar Türkiye’deki uygulamalar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “kaynaştırma” olarak adlandırılmaktaydı. Söz konusu sözleşme sonrasında ise Türkiye’de “inclusive education” kavramının “kapsayıcı eğitim” ve/veya “bütünleştirme” olarak çevrildiği ve literatürde her iki kavramın da kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2024b). Hangi kavramın kullanılacağına yönelik MEB tarafından resmi bir karar olmamakla beraber, genelde her iki kavram birlikte kullanılmaktadır (MEB, 2024b). Ancak literatürde kaynaştırma/entegrasyon ve kapsama/bütünleştirme kavramlarının zaman zaman eş anlamlı olarak veya birbirinin yerine hatta sıklıkla eğik çizgiyle (kaynaştırma/bütünleştirme/kapsayıcılık şeklinde) bir arada kullanıldığı ve bu durumun kavramsal karmaşıklığa neden olduğu görülmektedir (Graumann, 2018; MEB, 2024b). Halbuki kapsayıcılık, kaynaştırmanın önemli ölçüde daha da geliştirilmiş halidir. Bu araştırmada kavramsal karmaşıklığın önüne geçebilmek adına ”kapsayıcılık; kapsayıcı eğitim” kavramları kullanılmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitim arasındaki farklar şu şekilde özetlenebilir:

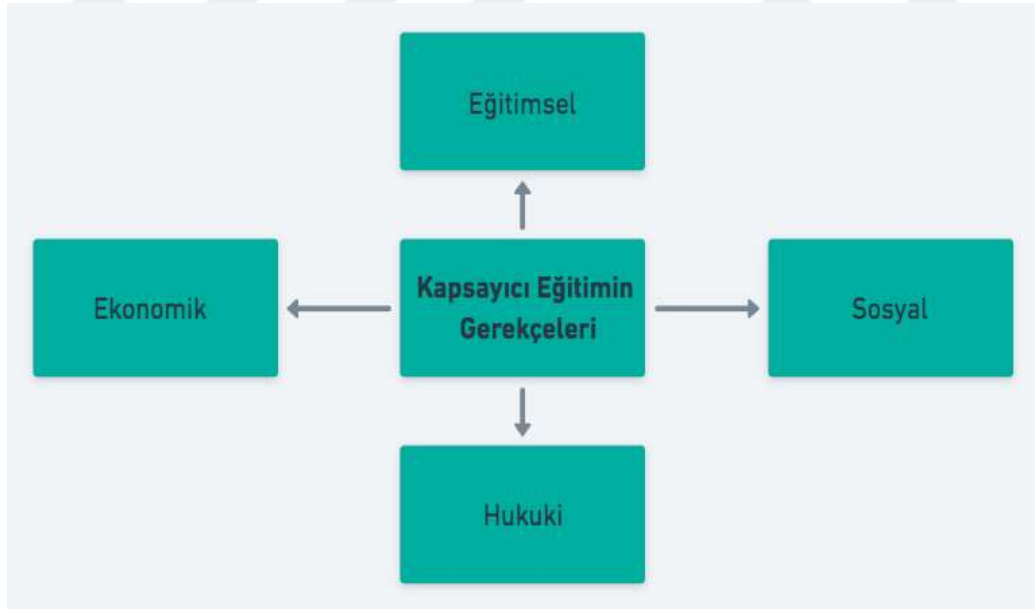
Tablo 2.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar (Böttinger, 2016; Rakap, 2018)

Kaynaştırma Eğitimi	Kapsayıcı Eğitim
Ayrıştırmayı var sayar.	Başından itibaren ayrıştırmadan vazgeçmeye çalışır.
Dezavantajlı/özel gereksinimli çocuklara destek verilir.	Tüm çocuklara destek verilir.
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerini dikkate alır.	Tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerini dikkate alır.
Heterojenlik bir zorluk olarak algılanır.	Heterojenlik arzu edilir.
Öğrencilerin okul sistemine uyum sağlamaları beklenir.	Öğrenciler yerine okul sisteminin değişimi beklenir.
Eğitim sistemi ve politikalarına göre şekil alır.	Eğitim sistemi ve politikalarını şekillendirir.

Kaynaştırma/entegrasyon, kavram olarak başlangıçta ayrı olan bir şeyin bir araya getirilmesi anlamına gelmektedir. Kaynaştırma eğitim yaklaşımı desteğe ihtiyaç duyma ve ihtiyaç duymama şeklinde sınıflandırmaları içermektedir. Bu yaklaşımda kategoriler oluşmakta, böylece bir okul sınıfı iki gruba ayrılmaktadır: Özel eğitim ihtiyaçları tanısı olan ve olmayan öğrenciler. Öte yandan kapsayıcılık, en başında ayrıştırma ve sınıflandırmayı önlemeye çalışmaktadır. Herkes, ihtiyacına göre teşvik edilmekte ve desteklenmektedir. Okul bağlamında bu, her öğrencinin öğreniminde bireysel olarak uyarlanmış eğitim veya özel eğitim yardımı ile desteklenmesi anlamına gelmektedir. Kaynaştırmanın homojenleştirici eğilimleri ortadan kalkmakta, uyum sağlayan birey değil, sistemin ya da çevrenin uyum sağlaması gerekmektedir (Böttinger, 2016).

2.1.3.3. Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri, Bileşenleri ve İlkeleri

Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri; eğitimsel, sosyal, ekonomik ve hukuki olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır.



Şekil 2.4. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri

UNESCO (2009), kapsayıcı eğitimin üç temel gerekçesinden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi **eğitimsel gerekçe**dir. Bu, kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğitmesi gerektiği, onların bireysel farklılıklarına yanıt veren ve dolayısıyla tüm çocuklara fayda sağlayan öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. İkincisi **sosyal gerekçe**dir. Kapsayıcı okullar, tüm çocukları birlikte eğiterek çeşitliliğe yönelik tutumları değiştirebilir ve adil ve ayrımcı olmayan bir toplumun temelini oluşturabilir. Üçüncüsü **ekonomik gerekçe**dir. Ekonomik açıdan bakıldığında da farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarının her birine yönelik okul ya da programların geliştirilmesi oldukça maliyetli olacaktır. Oysa kapsayıcı eğitim tüm öğrencilere daha az maliyetle nitelikli eğitim sağlamanın yolu olarak görülmektedir. **Hukuki** açıdan bakıldığında da 2006 yılında kabul edilen ve kapsayıcı eğitimi savunan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 24. Maddesi ve yerli dilleri korumaya yönelik son mevzuat, kapsayıcı eğitim için uluslararası destek sağlamaktadır (UNESCO, 2009).

Eğitimde Birlikteyiz Projesi (2019) kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve destek olarak tanımlanabilecek üç temel bileşeninden bahsetmektedir. Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ortak finansmanıya, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından ve UNICEF'in teknik desteği ile yürütülmekte olan Eğitimde Birlikteyiz – “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” üç yıl sürecek olup, engeli olan ve olmayan 3-7 yaş arası çocukların birlikte kaliteli kapsayıcı eğitim almalarını amaçlamaktadır. Aşağıda kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve destek olmak üzere üç temel bileşenine yer verilmiştir:

- **Erişim:** Kapsayıcı eğitimde erişim bileşeni, çocukların “herhangi bir ayrımcılığa uğramadan zengin öğrenme fırsatları, etkinlikleri ve ortamları sunmak, onları eğitim fırsatlarından alıkoyan fiziksel ve yapısal engelleri ortadan kaldırmak [...]” ile ilgilidir.
- **Katılım:** Kapsayıcı eğitim, engelli ve tipik gelişim gösteren bireylerin “aidiyet ve katılım hislerini bilinçli olarak” teşvik etmekte ve onların katılımlarını desteklemektedir.
- **Destek:** Kapsayıcı eğitim bağlamında sağlanan destekler, “öğretmen, yönetici ve ailelerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi

hedefleyen profesyonel eğitim olanakları olarak tanımlanabilir” (Eğitimde Birlikteyiz, 2019).

Kapsayıcı eğitim aşağıdaki ilkeleri içermektedir (UNESCO, 2009; Eğitimde Birlikteyiz, 2019):

- Her canlıya eşit derecede önem verme,
- Herkesin aidiyet hissetmesine yardımcı olma,
- Çocukların öğrenme ve öğretim sürecine katılımlarını teşvik etme,
- Dışlanmayı, ayrımcılığı, öğrenme ve katılım engellerini azaltma,
- Kültürel anlamda çeşitliliği ve herkese saygıyı eşit biçimde desteklemek için okul kültürü, politikalar ve uygulamalar geliştirme,
- Çocuklarla birlikte, çalışanlar ve aileler için de okulları geliştirme,
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile öğrenme ortamlarına dahil olmanın, topluma dahil olmanın bir göstergesi olduğunun farkına varma (UNESCO, 2009; Eğitimde Birlikteyiz, 2019).

Kula (2023) da etkili kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirebilmek için tüm öğrencilerin öğrenme ve eğitim hakkı; bireysel farklılıklara ve toplum içerisindeki çeşitliliğe saygı; sosyal adaletin sağlanması; eğitim programlarını ve öğretim süreçlerini uyumlu hale getirme; kültürel etkileşimin sağlanması; tüm paydaşların katılımı; uyum ve bütünleştirme süreci olmak üzere yedi temel ilkeye değinmektedir.



Şekil 2.5. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri (Şekil 2.5. Kula'dan [2023] uyarlanmıştır.)

Booth ve Ainscow'a (2002) göre de eğitimde kapsayıcılık aşağıdaki unsurları içermektedir:

- Tüm öğrenci ve personele eşit değer verilmesi,
- Öğrencilerin yerel okulların kültürlerine, müfredatlarına ve topluluklarına katılımının artırılması ve bunlardan dışlanmalarının azaltılması,
- Okullardaki kültürlerin, politikaların ve uygulamaların bölgedeki öğrenci çeşitliliğine cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması,
- Sadece engelli olanlar veya özel eğitim ihtiyaçları olduğu düşünülen öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için öğrenme ve katılımın önündeki engellerin azaltılması,
- Öğrencilerin daha geniş çapta yararına olacak değişiklikler yapmak için belirli öğrencilerin erişim ve katılımının önündeki engelleri aşma girişimlerinden öğrenilmesi,
- Öğrenciler arasındaki farklılıkların, aşılması gereken problemler olarak değil, öğrenmeyi destekleyen kaynaklar olarak görülmesi,
- Öğrencilerin kendi bölgelerinde eğitim alma haklarının tanınması,
- Okulların öğrenciler için olduğu kadar ilgili herkes için de geliştirilmesi,
- Toplulukların inşasında, değerlerin geliştirilmesinde ve başarının arttırılmasında okulların öneminin vurgulanması,
- Okullar ve topluluklar arasında karşılıklı olarak sürdürülebilir ilişkilerin teşvik edilmesi,
- Eğitime katılımın topluma dahil olmanın bir yönü olduğunun kabul edilmesi.

Kapsayıcı Eğitim ve Çokkültürlü Eğitim Arasındaki İlişki

Çokkültürlü eğitim Banks ve Banks'e (2013) göre bir fikir veya kavram, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir. Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin (cinsiyetleri, cinsel yönelimleri, sosyal sınıfları ve etnik, ırksal veya kültürel özellikleri farketmeksizin) okulda öğrenme konusunda eşit fırsata sahip olması gerektiği fikrini savunmaktadır (Banks, 2014). Çokkültürlü eğitimi etkili bir şekilde uygulamak için ise okulun yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Banks çokkültürlü eğitimi beş boyutta ele almaktadır: içerik boyutu, bilgi oluşturma süreci, önyargının azaltılması, eşitlik temelli öğretim ve

güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı (Banks, 2006). Böylece eğitim programlarının sadece içerik açısından değil, pedagojik yöntemler ve değerlendirme biçimleri açısından da kapsayıcı hale dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Çokkültürlü eğitim, sadece azınlık grupların görünür olması ile ilgili değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri azaltmayı hedefleyen bir dönüşüm sürecidir. Eğitimin sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığı, aynı zamanda farklılıkların hoşgörü ile karşılandığı ve adaletin teşvik edildiği bir eğitim anlayışıdır (Banks ve Banks, 2013).

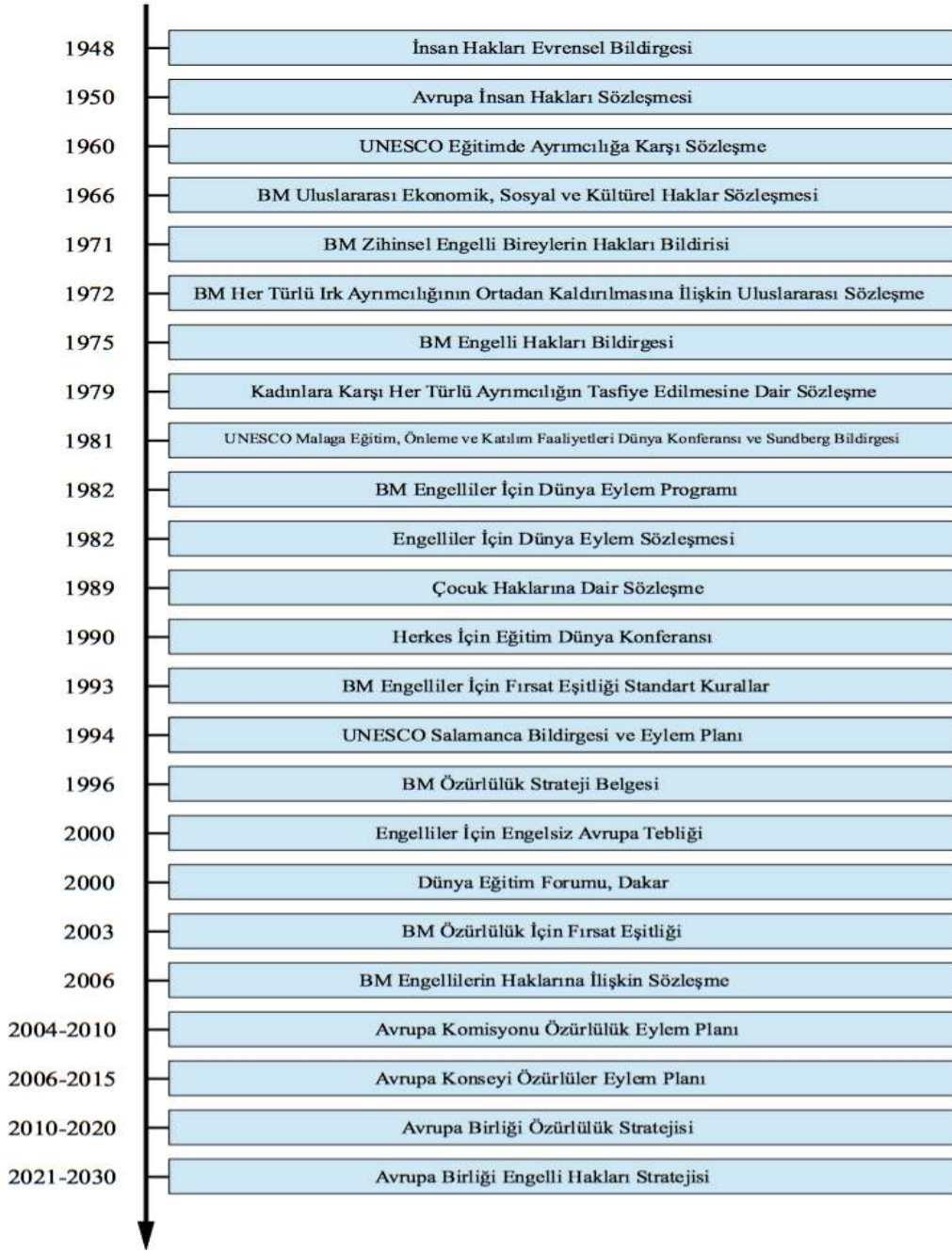
Kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitim arasındaki ilişki incelendiğinde, her iki anlayışın da birbiriyle irtibatlı olduğu söylenebilir. Çünkü kapsayıcı eğitimde bireysel özelliklerin dikkate alınması çerçevesinde vurgulanan özelliklerden biri kültürel çeşitliliktir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Şimşek vd. (2019) çokkültürlülüğü kapsayıcı eğitimin önemli bir alt boyutu olduğunu belirtmiştir. Akcan ve Türkmenoğlu (2022) da kapsayıcılığın genel bir kavram olduğunu, birçok alt boyuta sahip olduğunu ve bu alt boyutlardan bir tanesinin de çokkültürlü eğitim boyutu olduğunu vurgulamışlardır.

2.1.4. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Dayanakları

Kapsayıcı eğitimin uygulanması ve yaygınlaşması çeşitli ulusal ve uluslararası anlaşmalara dayanmaktadır. Kapsayıcı eğitime giden yolda önemli rol oynayan ulusal ve uluslararası anlaşmalar, yasal dayanaklar ve dönüm noktaları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

2.1.4.1. Kapsayıcı Eğitimin Kronolojik Gelişimi ve Yasal Dayanakları

Kapsayıcı eğitimin uluslararası gelişimi ve yasal dayanaklardaki yeri aşağıda verilmiştir:



Şekil 2.6. Kapsayıcı eğitimin kronolojik gelişimi ve yasal dayanakları

Aşağıda kapsayıcı eğitim bakımından önemli rol oynayan uluslararası anlaşmalar, yasal dayanaklar ve dönüm noktaları detaylı olarak sunulmuştur.

Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, dezavantajlı bireylere sunulan hizmetlere yönelik yaklaşımların pek çok aşamadan geçtiği ve her aşamada çeşitli ve yeni yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim ilk olarak engeli olan

bireylere yönelik yaklaşımlarla gündeme gelmiştir. Engeli olan bireylere yönelik çalışmalar tarihsel olarak eski dönemlere kadar uzansa da, bu bireylerin eğitime yönelik çalışmaların yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren belirgin bir hız kazandığı gözlemlenmektedir. Tarihsel gelişim içinde, her defasında önceki yaklaşımlardan kaynaklanan sorunların çözülmesi ve hizmetlerin geliştirilmesi hedefiyle, yaklaşımların sürekli olarak yenilendiği gözlenmiştir (Yücesoy Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019).

Birleşmiş Milletler (kısaca: BM) İnsan Hakları Komisyonu tarafından 10 Aralık 1948’de kabul edilen “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi“ kapsayıcı eğitimin temelini oluşturmaktadır. Söz konusu bildirgede din, dil, cinsiyet, ırk veya herhangi diğer bir fark gözetmeksizin herkesin eğitim hakkına sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bildirge, yaşam, eğitim, barınma gibi temel hak ve özgürlüklerin korunmasına yönelik birçok düzenlemeye temel oluşturarak, bu haklara saygı gösterilmesini teşvik etmektedir. Söz konusu bildirgenin 26. maddesine göre, herkes eğitim hakkına sahiptir, ilk ve temel eğitim zorunlu ve ücretsizdir. Bununla birlikte eğitimin, bütün ulusları, ırkları ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (BM, 1948).

1950 yılında Roma’da imzalanan ve 1953 yılında yürürlüğe giren “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi“ Türkiye’de 1954 yılında Resmi Gazete’de yayımlanmıştır. Sözleşme, “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi“nde yer alan hakları somutlaştıran ve bağlayıcı duruma getiren ilk belge niteliği taşımaktadır. Sözleşmenin 9. maddesinde herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahip olduğu, 14. maddesinde ise sözleşmede tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma din, cinsiyet, siyasi görüş, ırk veya renk gibi bir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanacağı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1954).

Aynı şekilde, 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilen “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi“nde çocukların doğuştan ya da başka bir durumdan kaynaklanan ayrımlar gözetilmeksizin korunma ve eğitim hakkına sahip olduğu beyan edilmiştir (BM, 1959).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 1960 yılında kabul edilen “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”sinde de ayrımcılığı önlemek veya ortadan kaldırmak amacıyla, ülkelerin eğitimde ayrımcılığı içeren her türlü yasal düzenlemeyi yürürlükten kaldırmayı, öğrencilerin eğitim kurumlarına alınmasında herhangi bir ayırım yapmamayı ve ülkelerinde yaşayan yabancı uyruklulara kendi vatandaşlarına sunulan eğitim imkanlarını eşit bir şekilde sağlanması gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 1960; Aktan, 2018).

1965 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurul kararı uyarınca kabul edilen ve 1969 yılında yürürlüğe giren “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme”yi Türkiye 1972 yılında imzalamış, 2002 yılında ise onaylamıştır. Sözleşmeyi imzalayan devletlerin etnik köken veya soyu gözetilmeksizin temel hak ve özgürlükleri herkes için güvence altına almakla yükümlü olduğu, eğitim ve öğrenim hakkının güvence altına alınması gereken haklar arasında olduğu belirtilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, kısaca: ERG, 2016).

“Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme” ise 1966 yılında Birleşmiş Milletler Genel kurulu tarafından kabul edilmiş, 1976 yılında yürürlüğe girmiş ve bireylerin ekonomik, sosyal ve kültürel haklarına dair bir uluslararası belgedir. Yine bu belgede de herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik ifadeler yer verilmektedir (Madde 13). İlköğretimin herkes için zorunlu ve ücretsiz olması, teknik ve mesleki eğitim dahil olmak üzere, orta öğretimin çeşitli biçimleri herkes için uygun yöntemlerle ve özellikle ücretsiz eğitimin giderek yaygınlaştırılması yoluyla açık ve erişilebilir olması ve yüksek öğretim, özellikle ücretsiz eğitimin geliştirilmesi yoluyla, kişisel yeteneklere dayanarak herkes için eşit derecede erişilebilir olması gerekliliğinin altı çizilmiştir (Aktan, 2018).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin (1948) toplumun her kesimine, özellikle de engellilere yönelik uluslararası çalışmaların başlamasına neden olan bir dönemin başlangıcını simgelediği söylenebilir. İlerleyen yıllarda Birleşmiş Milletlerin “BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi (1971)”, “BM Engelli Hakları Bildirgesi (1975)” ve “BM Engelliler İçin Dünya Eylem Planı (1982)” adlı belgelerinde, engellilere yönelik

eğitim ve diğer hizmetlerden faydalanma hususunda çeşitli kararlar bulunmaktadır (BM, 1971; BM, 1975; BM, 1982).

1981 yılında UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi'nde ise her engelli kişinin eğitim, öğretim, kültür ve bilgiye tam erişim hakkına sahip olması; engelli bireylerin katılacağı eğitim, kültür ve iletişim programlarının yaşam boyu eğitim çerçevesi içinde tasarlanması ve uygulanması; eğitim, öğretim, kültür ve bilgilendirme programlarının engellilerin entegrasyonuna yönelik olması; tüm engelli kişilerin eğitim, öğretim, rehabilitasyon ve gelişimine aile katılımının artırılması; ailelerin rollerini yerine getirmelerine yardımcı olmak için uygun yardım sağlanması; engelli kişilerin eğitim ve öğretimi için gerekli olanak ve donanımın sağlanması; eğitimciler ve eğitim, kültür ve bilgilendirme programlarından sorumlu diğer kişilerin engelli kişilerin özel durumları ve ihtiyaçları ile baş edebilecek nitelikte olması gibi hususlara yer verilmektedir (UNESCO, 1981).

Aynı zamanda, 1989 “Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi”nde de, çocuklara ırk, renk, cinsiyet sosyal ve ulusal köken, mülkiyet, doğuş ve diğer durumlardan kaynaklı hiçbir ayırım yapılmaması ilkesi yine vurgulanmaktadır. Sözleşmesinin 23. maddesine göre, sözleşmeyi imzalayan devletlerin zihinsel ya da bedensel engelli çocukların saygınlıklarını koruyan, özgüvenlerini artıran ve toplumsal hayata etkin bir şekilde katılımlarını kolaylaştıran şartların sağlanmasından sorumlu olduğu belirtilmektedir (BM, 1989; ERG, 2016).

“Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme”si kadınların insan haklarını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini ön plana çıkaran bir sözleşmedir. BM Genel Kurul tarafından 1979 yılında kabul edilen sözleşme 1981 yılında yürürlüğe girmiştir ve Türkiye tarafından 1985 yılında onaylanmıştır. Sözleşme cinsiyete dayalı ayrımcılıkları yasaklamaktadır ve taraf devletleri cinsiyet eşitliğini sağlamaya ve korumaya teşvik etmektedir. Bununla birlikte devletler kadınların ve erkeklerin eğitim kurumlarına erişiminde ve aldıkları eğitimde eşitlik sağlamalıdır. Ayrıca, kadınların okulu terk oranlarının azaltılması ve cinsiyet temelli eğitimsel farkların ortadan kaldırılması için

gerekli tüm önlemlerin alınması gerekmektedir. Söz konusu sözleşmede cinsiyet temelli önyargıların eğitim sisteminden temizlenmesi gerektiği ve her öğretim kademesinde kullanılan ders kitaplarının ve öğretim programlarının bu yönde revize edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme, 1979; ERG, 2016).

Önemli küresel eğitim girişimlerinden bir diğeri de 1990 yılında Tayland'ın Jomtien şehrinde gerçekleştirilen “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı”dır (Education for All). Konferans, herkes için eğitim anlayışının benimsenmesi ve yayılması açısından, özellikle de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin (kapsayıcı) eğitimi ile ilgili önemli gelişmelerin ve adımların atılması açısından önemli bir eğitim girişimidir. Bununla birlikte konferans kapsamında, erken çocukluk eğitimi ve eğitim ortamlarının geliştirilmesine özel vurgu yapılmış, temel eğitimin her çocuğa yüksek kalitede sunulması ön plana çıkarılmış ve bu amaçlara ulaşmak için yerel, bölgesel ve küresel düzeyde yapılabilecekler tartışılmıştır (MEB, 2022).

1993'te Birleşmiş Milletler “Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar” metnini kabul ederek bu kuralları insan hakları ve engellilik konusunda temel bir belge haline getirmiştir. İlgili metinde eğitim, istihdam, sağlık, sosyal güvenlik, sosyal yaşam alanlarında engeli olan bireylerin tam katılımını teşvik etmeye yönelik kurallara yer verilmiştir (MEB, 2022).

Eğitim hakkı, eşitlik ve ayrımcılık olmaksızın yapılması gereken çalışmalar ve atılması gereken adımlar, birçok uluslararası belgede, sözleşmede ve konferanslarda vurgulanmış olsa da, 1994 gerçekleştirilen Salamanca Konferansı'nda “kapsayıcı eğitim” ilk defa ön plana çıkmıştır. “UNESCO Salamanca Özel İhtiyaçlar Eğitimi Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi” (1994) ile kapsayıcı eğitimin temelini atıldığı ve önemli çalışmaların başlangıcı olduğu söylenebilir. 10 Haziran 1994'te Salamanca, İspanya'da düzenlenen toplantıya, 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300'den fazla kişi katılmıştır. Toplantının öncelikli amacı, özellikle özel eğitime gereksinimi olan tüm çocukları içeren okulları tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirmek ve “kapsayıcı eğitim” (herkesi kapsayan eğitim) yaklaşımını geliştirerek “herkes için eğitim“ hedefini hayata geçirmektir.

Konferansa katılan devletler ve katılımcılar bildiride bulunan maddeleri açıklayarak aşağıdaki duyuruda bulunmuşlardır:

- Eğitim, her çocuğun temel bir hakkıdır ve bu hak, tüm çocukların öğrenim seviyelerine ulaşma ve devam etme fırsatlarını içermelidir.
- Her bir çocuk, kendine özgü özelliklere, ilgi alanlarına, öğrenme ihtiyaçlarına ve yeteneklere sahiptir.
- Eğitim sistemleri, bu özellik, nitelik ve ihtiyaç çeşitliliğini gözетerek düzenlenmeli ve uygulanacak eğitim programlarına bu çeşitlilik yansıtılmalıdır.
- Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, normal okullarda öğrenim görebilmelidir. Okullar, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemi içerisinde gelişmelerini desteklemelidir.
- Ayrımcı tutumlarla mücadelede, herkesi kabul eden ve hoşgörölü bir tavır sergileyen toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin başarılı bir şekilde yürütölmesinde, kapsayıcı ilkeler ile düzenlenmiş normal okullar en etkili araçlardan biridir (Dede, 1996; UNESCO, 1994).

Ayrıca Salamanca Bildirisi'nde devletlere çağrıda bulunmaktadır:

- Tüm çocukların bireysel farklılıklarına bakılmaksızın eğitim sistemlerini iyileştirmek için, üst düzeyde politika ve bütçe önceliği verilmelidir.
- Zorlayıcı başka nedenler olmadıkça, tüm çocukların normal okullara kaydedilerek, kapsayıcı eğitim ilkesi hukuki ve politik bir mesele olarak benimsenmelidir.
- Kapsayıcı okullarla ilgili tecrübe sahibi olan ölkelerle deneyim ve bilgi paylaşımı yapılmalıdır ve demonstrasyon (gösteri) projeleri geliştirilmelidir.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ve yetişkinler için eğitim fırsatları, planlama, kontrol ve değerlendirme aşamaları için yerel ve katılımcı mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik planlama ve karar alma süreçlerinde, ebeveynlerim, toplumun ve engeli olan bireylerin kuruluşlarının aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Kapsayıcı eğitimin erken tanı ve müdahale alanlarında da daha fazla çaba harcanmalıdır.

- Sistemli bir değişim hedefi bağlamında, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının, kapsayıcı okullarda özel eğitime hazırlayıcı niteliğinde olmalıdır (Dede, 1996; UNESCO, 1994).

2000 yılında Senegal’in Dakar şehrinde “Dünya Eğitim Forumu”nda 1990 yılında başlatılan “herkes için eğitim” hareketi tekrar gündeme gelmiş ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda ülkelerin amaçladıkları hedeflere ulaşamadıkları görülmüştür. Her ne kadar birçok ülkede olumlu gelişmeler yaşansa da dünyada 880 milyon yetişkinin okuma yazma bilmemesi, 113 milyondan fazla çocuğun ilköğretime erişememesi ve cinsiyet ayrımcılığının eğitimde devam etmesi bu forumda dile getirilmiştir (UNESCO, 2000). Bu forumda özellikle dezavantajlı çocuklar için bakım ve erken çocukluk eğitimi; başta kız çocukları, zor durumdaki çocuklar ve etnik azınlıklara mensup çocuklar olmak üzere tüm çocuklara kaliteli, ücretsiz ve zorunlu ilköğretime erişim; gençlerin ve yetişkinlerin becerilerinin geliştirilmesi; yetişkinlerin temel ve sürekli eğitime eşit erişimi ve okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi; cinsiyet eşitliğinin sağlanması; ve eğitim kalitesinin her yönünün iyileştirilmesi şeklinde altı hedef belirlenmiştir.

2003 yılı Avrupa Engelliler Yılı ilan edilmiş ve “Engelliler için Eşit Fırsatlar: Avrupa Eylem Planı (2004-2010) hazırlanmıştır (Çamur ve Arap, 2023). Bu karar, engeli olan bireylerin sosyal yaşama aktif katılımını ve sosyal ilişkilerini artırmaya dair bir adım olarak görülmektedir (Sözen, 2023).

Türkiye ve Almanya’nın 2009 yılında onayladığı Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (2006), engelli bireylerin insan hak ve özgürlüklerinden tam ve eşit düzeyde faydalanabilmeleri ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması adına önemli bir adım olarak görülmektedir. Sözleşmede, engelli bireylerin hakları insan hakları şartı olarak kabul edilmekte ve engelli bireylerin insan haklarının desteklenmesi ve korunması gerektiği belirtilmektedir. Sözleşmenin 24. maddesine göre sözleşmeyi imzalayan devletler tarafından, engellilerin eğitim hakkının gerçekleştirilebilmesi için bireylerin gereksinimlerine göre düzenlemeler yapılmalıdır; genel eğitimden verimli bir biçimde yararlanabilmeleri için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır; engelli bireylere yönelik

bireyselleştirilmiş etkin destekleyici önlemler alınmalıdır; bireylerin eğitime uyum sağlayabilmeleri için beden dili, işaret dili, Braille alfabesi gibi farklı iletişim araçları ve yöntemleri kullanılmalıdır (BM, 2006).

Avrupa Konseyi ise 2006 yılında engellilere yönelik kapsamlı bir “Engelli Bireyler Eylem Planı”nı (2006-2015) onaylamıştır. Söz konusu plan, engelli bireylerin eğitim, ulaşım, iletişim gibi alanlara erişimi artırmaya odaklanmakta olup, 15 temel eylemi içermektedir. Bu eylem planı sadece engelliler için değil genel olarak yaşam kalitesini iyileştirmeyi hedeflemektedir (Çağlar, 2012). Avrupa Birliği de, engellilerin haklarını korumak ve yaşam kalitelerini artırmak amacıyla farklı stratejik planlar düzenlemiştir. Bu stratejik planlardan biri 2010 yılında onaylanan “Avrupa Engellilik Stratejisi (2010-2020)”dir. Bu strateji, somut adımların atılmasını teşvik etmekte, engellilerin haklarına saygı, katılım, eşitlik, erişebilirlik ve bağımsız yaşam gibi ilkelere dayalı bir yaşam sunma amacı taşımaktadır. Aynı zamanda, engellilerin sosyal ve ekonomik potansiyellerini açığa çıkarmada ve Avrupa’nın büyüme ve kalkınma amaçlarına katkıda bulunmada olanaklar sunmuştur (Avrupa Komisyonu, 2010; Sözen 2023). “AB Entegrasyon ve Kapsayıcılık Eylem Planı (2021-2027)” ise sosyal uyumu sağlama ve herkes için kapsayıcı Avrupa toplumları inşa etmeyi hedeflemektedir (Avrupa Komisyonu, 2020).

Birleşmiş Milletlere üye ülkeler tarafından 2015 yılında kabul edilen ve 2016 yılında yürürlüğe giren “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları” (Agenda 2030) da 17 evrensel hedeften oluşan bir eylem çağrısıdır. “Kapsayıcılık” Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen 17 sürdürülebilir kalkınma hedefinin birçoğunda açıkça yer almaktadır. Hedefler şunları içermektedir: herkes için kapsayıcı eğitim, kapsayıcı şehirler ve topluluklar, kapsayıcı kurum ve toplumlar (BM, 2015).

Avrupa Komisyonu tarafından 2021 yılında onaylanan “AB Engelli Hakları Stratejisi (2021-2030)” de stratejik planlardan bir diğeridir. Yine bu stratejide de engellilerin haklarına saygı gösterilmesi ve ayrımcılığın önlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, engellilerin fiziksel ve dijital ortamlara erişebilirliğini iyileştirme, eğitim ve istihdam imkanlarına erişimlerini güçlendirme, sağlık hizmetlerine erişebilirliği iyileştirme

gibi hedefler vurgulanmaktadır. Stratejinin bir parçası olarak önerilen yeni bir girişim ise Avrupa Engellilik Kartıdır. Bu kart engellilerin sosyal, ekonomik ve kültürel haklara daha kolay erişim sağlamalarını hedeflemektedir (Avrupa Komisyonu, 2020; Sözen, 2023).

Yukarıdan da anlaşılaçağı üzere uluslararası alanda özellikle engelli bireylerin haklarına ilişkin birçok hukuki düzenleme gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeler engelli bireylerin eğitime katılımı ve erişimi açısından önemli müdahaleler olarak değerlendirilebilir. Bu düzenlemelerde özellikle eşitlik ilkesi ve ayrımcılığın önlenmesi gibi unsurlar vurgulanmaktadır. Nitekim engelli öğrencilere yönelik düzenlemeler ile başlayan yasal düzenlemelerin tarihsel süreç içerisinde tüm öğrencileri de kapsayarak genişlediğı görülmektedir. Bu uluslararası yasal düzenlemelerin üye ülkeler tarafından kendi ulusal düzenlemelerinde uyguladıkları görülmektedir. Aşağıda ulusal düzenlemelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.4.2. Kapsayıcı Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi ve Yasal Dayanakları

Kapsayıcı eğitime ilişkin uluslararası mevzuattan da anlaşıldığı gibi Türkiye ve Almanya birçok uluslararası anlaşmayı onaylamıştır. Kapsayıcı eğitimin özünü oluşturan eğitim hakkı ile ilgili maddeler kabul edilmiş ve ulusal mevzuata yansıtılmıştır. Aşağıda kapsayıcı eğitim bakımından önemli rol oynayan Türkiye’deki ulusal mevzuat ve yasal dayanaklar sunulmuştur.



Şekil 2.7. Kapsayıcı eğitimin Türkiye'deki gelişimi ve yasal dayanakları

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile ilk kez özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim haklarından açık bir şekilde bahsedilmiştir. Kanunun 12. maddesine göre “ilköğrenim çağında bulundukları halde zihnen, beden, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” (Resmi Gazete, 1961).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) eşitlik ilkesi bağlamında eğitim kurumları din, dil, cinsiyet, ırk ve engelli ayrımı yapmaksızın herkese açıktır (4. madde). 4. madde, “eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” ifadeleriyle

devam etmektedir. Söz konusu kanunun eğitim hakkı ilkesine göre “ilköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” (7. madde) ve fırsat ve imkan eşitliği ilkesine göre ise (8. madde) kadın ve erkeklere eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanmalı ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınmalıdır (Resmi Gazete, 1973).

1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın eğitim ve öğrenimle ilgili 42. maddesi “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” cümlesiyle başlamaktadır (Resmi Gazete, 1982). “Kimse” ifadesi ile belli bir grubun kastedilmediği, aksine bu ifadenin bütün bireyleri kapsadığı ve böylece tüm bireylerin eğitim hakkının yasal zeminde güvence altına alındığı söylenebilir. Ayrıca, anayasaya göre ilköğretim kadın ve erkek tüm vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında ücretsizdir. Anayasanın 42. maddesinde şu ifadeler de yer verilmektedir: “Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” (Resmi Gazete, 1982). Bununla birlikte, 1982 Anayasası’nın 10. maddesine göre “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” ifadesi ile eşitlik ilkesinin altı çizilmiştir (Resmi Gazete, 1982).

1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ve bu çocukların özel eğitimlerine ilişkin ilk ve en kapsamlı yasa niteliği taşımaktadır. Ancak bu yasa 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile yürürlükten kaldırılmıştır (28. madde). 573 sayılı kararnamede “kaynaştırma“ kavramına yer verilmiş, 3. maddede kaynaştırma, “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını [...] ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1997). Ayrıca, bu kararnamede özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimlerinin bireysel eğitim planlarıyla, yaşlıları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürüleceği ifade edilmektedir.

1994 Salamanca Bildirgesi Türkiye’de Şaban Dede tarafından ilk olarak 1996 yılında Türkçe’ye çevrilmiş, bildirgenin Türkçe versiyonunda “kapsayıcı eğitim” kavramına yer verilmiştir. Ancak ulusal yasalarda ve literatürde uzun yıllar kapsayıcı eğitimin karşılığı olarak “kaynaştırma” kavramına, daha sonra “kaynaştırma/bütünleştirme” kavramına yer verildiği görülmektedir (ERG, 2011).

2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun” engelli bireylerin eğitimine ilişkin detaylı ve açık düzenlemeler içermektedir. 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun”nun (2005) 15. maddesinde engelli bireylerin eğitim almaları hiçbir nedenle engellenemeyeceği, bu bireylerin özel ihtiyaçları ve çeşitlilikleri dikkate alınarak, “bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânınınından ayrımcılık yapılmaksızın” yararlanmaları sağlanacağı belirtilmektedir (Resmi Gazete, 2005).

2006 yılında onaylanan ve 2012-2018 yılları arasında güncellenen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde de, engelli bireylerin öğrenim haklarından daha etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamak amacıyla yöntemler, teknikler, uygulanan planlar ve ölçütler detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca, devlet kurumlarının görev ve sorumlulukları daha açık bir şekilde belirlenmiştir (Bilge, 2023).

Türkiye, coğrafi ve stratejik konumu başta olmak üzere tarihsel süreç içerisinde önemli göç akınlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Özellikle Türkiye’de yaşanan Suriye göçünün toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve eğitsel açıdan birçok etkisi olmuştur. Türkiye’ye göç eden Suriyeli göçmenlerin yaklaşık yarısından fazlasının eğitim çağında çocuklardan oluşması, konunun dikkate değer bir boyutudur (Eren, 2019). Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, göçmen, mülteci ve sığınmacı çocukların okula uyumları için farklı girişimlerde bulunmuştur.

MEB, 2010 yılında “Yabancı Uyraklı Öğrenciler Genelgesi”ni yayınlamış, ancak 2018 yılında çıkan bir yazı ile bu genelgeyi yürürlükten kaldırmıştır. Bu genelgeye göre, Türkiye’ye göç etmiş veya vatansız, sığınmacı konumunda olan bireylerin eğitim hakkından yararlanma imkanları vardır ve bu imkanlar kendilerine sağlanmalıdır (Merey,

2023). 2012 yılında ise, göçmen kamplarında öğrencilere kendi eğitim müfredatlarına uygun eğitim verilmesi konusunda bir karar alınmıştır. Bu süreçte, 2013 yılında yayımlanan “Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Uyruklulara Yönelik Eğitim Hizmetleri Genelgesi” ve aynı yıl çıkarılan 6458 sayılı “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” önemli hukuki düzenlemeler olmuştur. Bu kanunda, yabancıların Türkiye’ye girişi ve vize koşullarıyla ilgili bir dizi önemli hüküm yer almaktadır. Bu hükümler, belirli bir süre için Türkiye’de bulunan yabancıların eğitimden belli ölçülerde faydalanma hakkını içermektedir (Merey, 2023).

2014 yılında MEB tarafından yayımlanan “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” genelgesi de göçmen öğrencilerin eğitimine dair önemli düzenlemeler içermektedir. Bu genelge, göçmen çocuklara sunulacak eğitim hizmetlerini belirli bir standartla düzenlemiş ve eğitim hakkını güvence altına almıştır (Şimşek vd., 2019.) Aynı yılda yayımlanan 6883 sayılı “Geçici Koruma Yönetmeliği”nde de Suriyeli bireylerin sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlerden yararlanma hakları yer almaktadır. Ayrıca, illerde kurulan Göç İdaresi Müdürlükleri de bu süreçte önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte MEB’in Eylül 2015’te yayımladığı “2015-2019 Stratejik Plan”ında mültecilerin eğitimine dair planlara ve uyum çalışmalarına yer verilmiştir. Planda şu konular vurgulanmıştır: mültecilerin, sığınmacıların eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak; denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu bireylerin eğitimlerine yönelik engellerin aşılması için uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmak (MEB, 2015a; Emin, 2016).

Eğitimin tüm çocuklara ulaşabilmesi amacıyla, 2016 yılında da MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” oluşturulmuştur. İlgili daire başkanlığı, belirli göç durumlarında ve olağan dışı gerçekleşen göç hareketlerinde eğitime ilişkin politikalar geliştirmek ve uygulamak gibi görevleri üstlenmektedir (Meyer, 2023; Şimşek vd., 2019).

2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali İmkan” programı (FRIT) çerçevesinde “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” (PIKTES) projesi

imzalanmıştır. Projenin genel hedefi, koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine erişimini sağlamak ve desteklemektir (PIKTES, 2016).

2017 yılında ise YÖK Başkanı, MEB Müsteşarı ve Eğitim/Eğitim Bilimleri Dekanlarının katılımıyla öğretmen yetiştirme lisans programlarında kapsayıcı eğitim ve öğretmenlik konularının ele alındığı bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda MEB ile Yök arasında kapsayıcı öğretmen yetiştirme konusunda iş birliğinin temelleri atılmış, 2018’de güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarına “Kapsayıcı Eğitim” adıyla seçmeli bir ders eklenmiştir (YÖK, 2017-2018). Böylece, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde kapsayıcı eğitime yönelik yeterliklerinin artırılması amaçlanmıştır.

2018 yılında da Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve MEB iş birliğinde, Erciyes Üniversitesi (ERÜ) Eğitim Fakültesi tarafından koordine edilen “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Yetiştirme Modülü Projesi” hayata geçirilmiştir. Bu proje, çeşitliliği ön planda tutarak, cinsiyet, etnik köken, sağlık, sosyal katılım, sosyal sınıf ve başarı gibi faktörler nedeniyle hiç kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmamasını ve herkesin eğitim sisteminde “kucaklanmasını” amaçlamaktadır (MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022).

MEB ayrıca 2018 yılında eğitimin ana ögesi ve baş öznesinin insan olduğunu vurgulayan “2023 Eğitim Vizyonu”nu yayımlamıştır. Bu vizyon belgesine göre “her çocuk ilgi, yetenek ve mizacı doğrultusunda eğitimden kariyere uzanabilecek, potansiyelini gerçekleştirme imkanına kavuşacak”tır. Aynı zamanda belgede, “odağında çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli önem taşımaktadır” ifadeleri ile kapsayıcı eğitime vurgu yapıldığı, nitelikli ve kapsayıcı eğitim hizmetinin sağlanmasının ana prensip olarak benimsendiği gözlemlenmektedir (MEB, 2018a).

2019 yılında MEB ve UNICEF iş birliği ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG)” projesi kapsamında MEB’e bağlı olarak hizmet vermekte olan rehberlik ve araştırma

merkezlerinde (RAM) yabancı uyruklu öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm dezavantajlı öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve RAM personelinin kapasitesinin artırılması amaçlanmaktadır (MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2019).

Dil engeli nedeniyle uyum konusunda sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerini en aza indirerek eğitim sistemine daha kolay ve hızlı katılımlarını sağlayabilmek için MEB tarafından 2019 yılında “Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları” genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelge ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeylerinin artırılması yoluyla Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması için oluşturulacak uyum sınıfları düzenlenmektedir. Söz konusu genelgede ilkokullar için üçüncü ve dördüncü sınıflardan öğrenci kabul edileceği, ayrıca sınıf mevcutları ve ölçme değerlendirme sisteminin nasıl olacağı belirtilmektedir. Ancak bu genelge 2020 yılında, MEB tarafından yayımlanan 2020/7 sayılı genelge ile yürürlükten kaldırılmış, yeni genelge ile uyum sınıflarının yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu illerde açılacağı ve ilkokullarda sadece üçüncü sınıflardan öğrenci alınacağı ve öğrenci seçiminin Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) yerine okul içerisinde komisyon kararına göre alınacağı açıklanmıştır (Kapat ve Şahin, 2021; Merey, 2023).

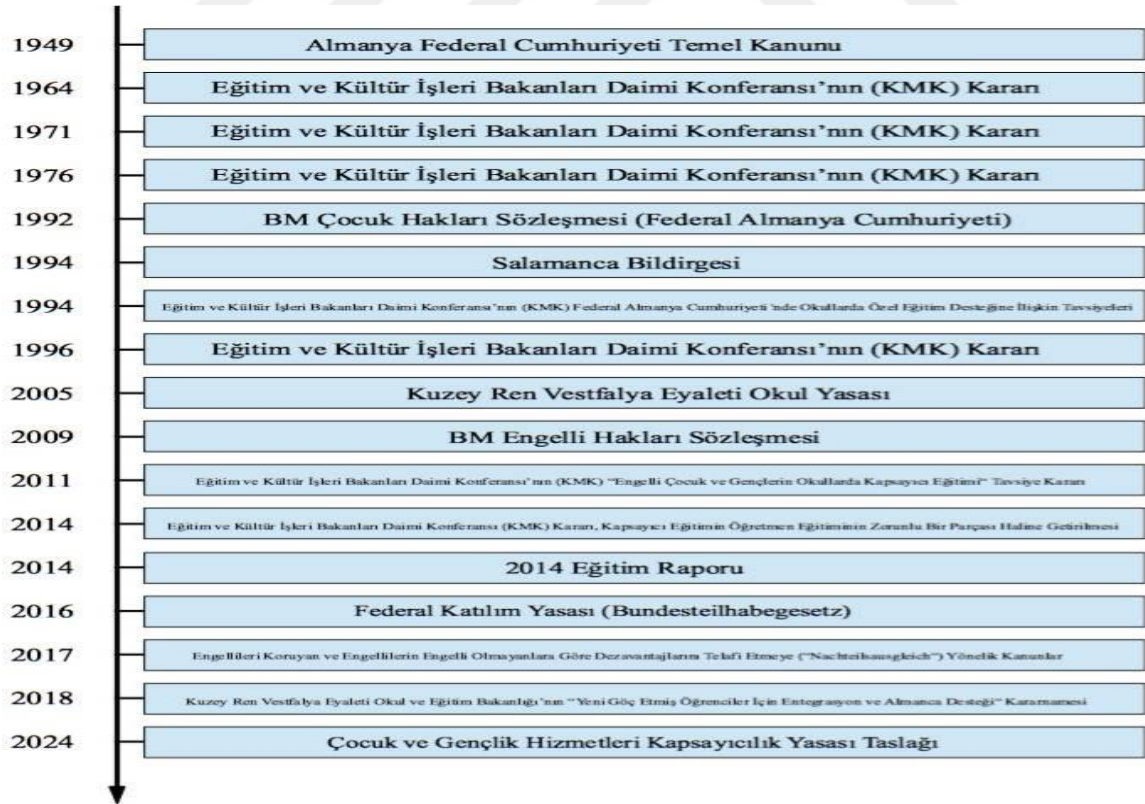
2016 yılında başlatılan PIKTES Projesi’nin ikinci fazı 2018 yılı Aralık ayında başlamıştır. Avrupa Birliği’nin finansman desteği ile Bakanlık tarafından yürütülen “Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi” (PIKTES+) kapsamında çeşitli eğitimler ve faaliyetler düzenlenmeye devam etmektedir. İlgili projenin hedefi yabancı nüfus yoğunluğu yüksek 29 ilde yabancı çocukların eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre edilmesine katkı sağlamaktır (piktes.gov.tr/cms). PIKTES+ kapsamında örneğin “Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Uyum Öğretmen ve İdareci Eğitimi”nin açılış töreni 2024 yılında Ankara’da gerçekleştirilmiştir. İlgili eğitimlerde; kapsayıcı eğitim, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumu, kapsayıcı eğitimin kuramsal/kavramsal çerçevesi, sosyal uyum sürecini etkileyen etmenler, uyum sürecinde akran desteğinin önemi, rol ve sorumluluklar konularının ayrıntılarıyla değerlendirilmesi hedeflenmiştir (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2025).

2024 yılında da MEB tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında hazırlanmış “Özelleştirilmiş Kapsayıcı Rehberlik Programları” tanıtım toplantısı gerçekleştirilmiştir. Söz konusu program eylem ve beceri odaklı olup alanında Türkiye’de hazırlanan ilk program olma özelliğini taşımaktadır (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024).

Genel anlamda Türkiye’nin yasal düzenlemeleri, uluslararası yasal düzenlemeler ile uyumlu olarak kapsayıcılığı destekleyen, ayrımcılığı ve dışlanmayı reddeden prensiplere sahiptir. Ancak yasal düzenlemelerin uygulamada ne derece gerçekleşip gerçekleşmediği de sorgulanması gereken bir durum olarak nitelendirilmektedir (ERG, 2016).

2.1.4.3. Kapsayıcı Eğitimin Almanya’daki Gelişimi ve Yasal Dayanakları

Kapsayıcı eğitimin Almanya’da etkinleştirilmesi ve uygulanması çeşitli uluslararası ve ulusal anlaşmalara dayanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin Almanya’daki gelişimi ve hukuki dayanakları aşağıda detaylı olarak incelenmektedir.



Şekil 2.8. Kapsayıcı eğitimin Almanya'daki (KRV) gelişimi ve yasal dayanakları

Almanya’da kapsayıcı eğitim ve kültürlerarası/çokkültürlü eğitim genelde farklı yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır. Almanya’da kapsayıcı eğitim uzun süre engelli öğrencilerin veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim okullarına adapte edilmesi ile ilgili öneriler ile ön plana çıkmıştır. Kültürlerarası/çokkültürlü eğitim anlayışında ise genellikle göçmen geçmişi olan ve olmayan tüm öğrencilerin dışlanmadan birlikte öğrenmeleri ön plandadır. Halbuki kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitim birbiri ile ilişkilidir. Çünkü kapsayıcı eğitimde bireysel özelliklerin dikkate alınması çerçevesinde vurgulanan özelliklerden biri kültürel çeşitliliktir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Bu nedenle çokkültürlülüğün, kapsayıcı eğitimin önemli bir alt boyutu olduğu söylenebilir (Şimşek vd., 2019). Aşağıda, kapsayıcı eğitimin bir alt boyutu olan çokkültürlü/kültürlerarası eğitimin Almanya’da nasıl geliştiğine dair açıklamalar yer almaktadır.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Almanya’da hızlanan sanayileşme süreci ve ekonomik büyümenin tetiklediği işçi göçü Almanya’da özellikle toplum, pedagoji ve eğitim politikası açısından önemli değişimleri de beraberinde getirmiştir. İşçi göçünün bir sonucu olarak yabancı öğrenci sayısında önemli bir artış yaşanmış, bu durum, eğitim politikasında önemli değişikliklere yol açmıştır. Eğitim politikası yabancı çocuk ve gençlerin eğitimini zorunlu hale getirmiştir.

Yabancı öğrencilerin eğitime yönelik ilk adımlar, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı’nın (KMK) 1964, 1971 ve 1976 tarihli üç kararında görülmektedir. İlk kez 1964 yılında KMK kararında “yabancıların çocuklarına ders verilmesi” yönünde önerilerde bulunulmuştur (Akt. Kischkewitz ve Reuter, 1980). Ayrıca bu karar, yabancı çocukların ana dillerinin korunması ve geliştirilmesi hakkını da vurgulamıştır. Ancak Auernheimer (2012)’e göre, bu KMK kararı ve sonraki yıllarda sunulan kararlar, o dönemde Federal Almanya Hükümetinin “ikili strateji”sini yansıtmaktaydı. Bu “ikili strateji”, bir yandan yabancı öğrencilerin Alman okul sistemine entegrasyonunu/adaptasyonunu, diğer yandan bu öğrencilerin kültürel kimliklerini koruyarak ülkelerine geri dönmelerini sağlamaktı (Auernheimer, 2012; Nohl, 2010). Ancak arzulanan bu strateji gerçekleşmemiş, misafir işçiler geri dönmemiş, bunun yerine ailelerini Almanya’ya getirmişlerdir. 1973’te misafir işçi alımına getirilen yasak, yabancı işçi

sayısında bir azalma sağlasada, yabancı yerleşik nüfusta bir azalma olmamıştır (Marburger, 1991).

Göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik ilk olarak “yabancılar pedagojisi” çerçevesinde telafi edici ve asimilasyoncu önlemler alınmıştır. “Yabancılar pedagojisi” 1970-1980’li yıllarda işçi göçünün sonuçlarına yönelik ilk pedagojik tepki olarak ortaya çıkmıştır. Ancak söz konusu “yabancılar pedagojisi” sadece yabancı öğrencilere odaklanmaktaydı, yerel öğrencileri dikkate almamaktaydı. Bu pedagojinin hedefleri, yabancı öğrencilerin asimile edilmesi ve onların özellikle Almanca dil kullanımı ve sosyalleşme konularında belirgin olan eksiklerinin telafi edilmesiydi. 1970’li yılların sonu, 1980’li yılların başında ise “yabancılar pedagojisi”ne tepki olarak “kültürlerarası pedagoji”, ve “kültürlerarası eğitim” gibi kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Auernheimer’e (2012) göre “kültürlerarasılık” kavramı ilgili bibliyografyalara bakıldığında ilk kez 1979 yılında yayınların başlığında yer almaktadır. Bu isim değişikliği aslında bir bakış açısı değişikliğine de işaret etmekteydi (Krüger-Potratz, 2010). Yabancılar pedagojisinde benimsenen “eksiklik (açık) hipotezi/söylemi”ne (Defizitdiskurs/Defizithypothese) alternatif olarak “farklılık hipotezi/söylemi” (Differenzdiskurs/Differenzhypothese) olarak adlandırılan hipotez giderek daha fazla ön plana çıkmıştır (Mecheril, 2004). Artık odak noktası eksiklikler/açıklar değil, farklılıklardır. Ayrıca hedef grup sadece göçmen öğrenciler değil, göçmen geçmişi olan ve olmayan tüm öğrencilerdir. Kültürlerarası pedagoji temel olarak çeşitliliğin dışlanmadan anlaşılmasını teşvik etmeye hizmet etmektedir. Her ne kadar 1980’li yıllarda kültürlerarasılık kavramından bahsedilmeye başlansa da, 1990’lı yılların ortalarından itibaren kültürlerarası eğitime ilişkin fikir ve yaklaşımlar yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda 1996 yılında Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı’nın “okullarda kültürlerarası eğitim ve öğretim” tavsiyesi önemli bir adımdır. Aralık 2013 yılında yeni versiyonu mevcut olan 1996 tavsiyesi “tüm öğrencilerin kültürlerarası eğitim ve yetiştirilmesine dayanır, bu nedenle azınlık grupları kadar çoğunluk grupları da hedefler ve yapıcı iş birliğini amaçlamaktadır” (KMK, 1996).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul ve Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılındaki “Yeni göç etmiş öğrenciler için entegrasyon ve Almanca desteği” kararnamesi de, öğretimin

temellerini ve hedeflerini, genel ve mesleki okullara ilişkin hükümleri ve ayrıca sınavlar ve sertifikalara ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Bu kararnameye göre “yeni göç etmiş öğrencilerin katılımı ve entegrasyonu her okul türünün ve tüm okulun görevidir“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinin entegrasyon politikasının bir kısmı da ana dil öğretimidir (“Herkunftssprachlicher Unterricht“, kısaca: HSU). Devlet okullarına giden çocuk ve gençlere ana dil dersleri verilmesi eyaletlerin sorumluluğundadır. Ana dil öğretiminin önemi “Kuzey Ren Vestfalya Okul Yasası“nın 2. maddesi 10. paragrafında şu şekilde vurgulanmaktadır: “Okul, Almanca dilini öğrenme fırsatları sunarak ana dili Almanca olmayan öğrencilerin entegrasyonunu desteklemektedir. Bunu yaparken, bu öğrencilerin etnik, kültürel ve dilsel kimliklerine (köken dillerine) saygı duyar ve bunları destekler [...]“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022).

Daha önce de belirtildiği üzere Almanya’da kapsayıcı eğitim ilk olarak engelli öğrencilerin veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim okullarına adapte edilmesi ile ilgili öneriler ile ön plana çıkmıştır. Tarihsel sürece bakıldığında, Almanya’da 19. yüzyılın sonlarına doğru, engelli bireyler ile engeli olmayan fakat özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimi ve genel eğitim okullarına katılımı genel olarak engellenmiştir. Bu öğrenciler için ilk olarak özel sınıflar oluşturulmuş, daha sonra bu sınıflardan özel okullar oluşturulmuştur. Engelli öğrenciler için ilk özel (yardım) okul(u) (“Hilfsschule“) 1879 yılında Elberfeld (bugünkü adı ile Wuppertal’da) açılmıştır (Möckel, 2007). “Hilfsschule“nin adı “Sonderschule“, daha sonra “Förderschule“ olarak değiştirilmiştir (Geißler, 2011). Ancak o yıllarda bu tür okullar fazla yaygınlaşmamıştır. Dışlanmaya karşı önemli bir araç görevi görsede, bu tür özel okulların ayrımcılığı daha çok teşvik ettiği söylenebilir. 20. yüzyılın başlarında ve Weimar Cumhuriyeti’nde de engelli bireylerin eğitimi konusunda çok fazla gelişme sağlanamamıştır. 1933’te Hitler’in iktidara gelmesiyle birlikte insanlık dışı zulümler yaşanmış ve “Kalıtsal Hastalıklı Çocukların Önlenmesine Dair Kanun“ ve “Alman Halkının Kalıtsal Sağlığını Koruma Yasası“ ile sayısız engelli insan katledilmiştir. İkinci dünya savaşından sonra, 1960’lı yıllarda özel okullar yeniden yaygınlaşmaya başlamıştır. Öyleki, 1960 ile 1973 yılları arasında özel

okulların sayısı ikiye katlanmıştır. Ancak daha önceki yıllarda olduğu gibi engelli bireylere farklı gözle bakılmaktaydı ve ayrımcılık teşvik edilmekteydi. Bunun değişmesi için kaynaştırma/entegrasyon uygulamaları ön plana çıkmıştır. Bu, öğrencilerin artık aynı okullarda eğitim aldıkları ancak mevcut sisteme uyum sağlamaları gerektiği anlamı taşımaktaydı. Her ne kadar öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve ihtiyaçları dikkate alınmaya başlansada, okul yaşamının organizasyonunda bu ihtiyaçlar çok fazla dikkate alınmamıştır. 1992 yılında ise BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Almanya’da yürürlüğe girmiştir. Sözleşme dört temel ilkeye dayanmaktadır: Ayrımcılığın yasaklanması, yaşam ve kişisel gelişim hakkı, çocuğun önceliği ve katılım hakkı. BM ÇHS’nin 2. maddesi, çocuğun veya ebeveynlerinin engelliliğine dayalı ayrımcılığı yasaklamaktadır. Ancak Almanya’da kapsayıcı eğitime yönelik ilk büyük adım, 1994 yılında İspanya’nın Salamanca şehrinde düzenlenen konferansta atılmıştır. Bu konferansta, kapsayıcı eğitim ilk kez uluslararası eğitim politikasının merkezine oturmuştur. Alman Federal Meclisi, engellilere yönelik ayrımcılığa karşı, Temel Kanun’a (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) 1994 yılından itibaren geçerli olmak üzere üçüncü maddenin üçüncü fıkrasının ikinci cümlesine bir ekleme yapmıştır: “Hiç kimse engelliliğinden dolayı dezavantajlı duruma düşürülemez” (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2022). 1994 yılında “Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Konferansı’nın Federal Almanya Cumhuriyeti’ndeki okullarda özel eğitim desteğine ilişkin tavsiyeleri” de belirleyici bir ivme kazandırmıştır. 1996’dan 2000’e kadar Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Konferansı ayrıca öğrenme, dil, görme, işitme, entelektüel gelişim vb. gibi belirli destek alanlarına ilişkin tavsiyeleri de kabul etmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik bir sonraki önemli adım ise 2009 yılında imzalanan BM Engelli Hakları Sözleşmesi’dir. Eğitim ve Kültür Bakanları Konferansı, 20 Ekim 2011 tarihli “Engelli Çocuk ve Gençlerin Okullarda Kapsayıcı Eğitimi” tavsiye kararıyla da, engelli bireylerin eğitime mümkün olan en yüksek düzeyde eşit katılımının temelini atmıştır. Tavsiye, genel ve mesleki okullarda giderek daha kapsayıcı pedagojik uygulamalar için çerçeve koşullarını temsil etmektedir (KMK, [t.y.]).

Günümüzde Almanya Federal Cumhuriyeti’nde eğitim sisteminin sorumluluğu daha önce de belirtildiği gibi Federasyon ve Eyaletler (Bundesländer) arasında bölünmüştür. Yani eğitim politikası alanında, federal eyaletler, Almanya Federal Cumhuriyeti’nin eğitim federalizminin anayasal ilkesine uygun olarak kendi okul

yasalarının içeriğini belirlemekte özgürdür. Ancak Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı'nda eğitim ve öğretim, üniversiteler ve araştırma ile kültürel işlerden sorumlu eyaletlerin bakanları ve senatörleri birlikte çalışmaktadır. Eyaletler, kendi kendine koordine eden bir şekilde bir bütün olarak eyalete karşı sorumluluklarını üstlenmektedirler. Uluslararası öneme sahip konularda ise eğitim, bilim ve kültürde gerekli düzeyde ortaklık ve standardizasyon sağlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti üzerinde durulmuştur.

Engelli bireylerin Kuzey Ren Vestfalya eğitim sistemine katılımı 2005 tarihli (güncellenmiş hali 2022) “Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Yasası”nda düzenlenmektedir. “Kuzey Ren Vestfalya Okul Yasası”nın 1. maddesine göre, her genç bireyin ekonomik durumu, kökeni ve cinsiyeti ne olursa olsun okul eğitimi, yetiştirilme ve bireysel destek alma hakkı vardır. Bu hak, bu yasa uyarınca güvence altına alınmıştır. Ayrıca bu yasada okul eğitiminin, yeni göç etmiş çocuk ve gençlerin entegrasyonu, eğitimi ve sosyal katılımı için önemli bir yapı taşı olduğu vurgulanmıştır (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022).

“Kuzey Ren Vestfalya Okul Yasası”nın 19. ve 20. maddelerinde özel eğitim desteği ve özel eğitim desteğinin verildiği yerlere ilişkin ifadeler yer almaktadır. 19. maddeye göre engellilik veya öğrenme ya da gelişim bozukluğu nedeniyle özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre özel eğitim desteği verilmektedir. 20. maddeye göre ise özel eğitim desteğinin verildiği yerler genel okullar, özel okullar ve klinik okullarıdır. Ayrıca özel eğitim desteğinin genellikle genel okullarda yapılacağı, aynı zamanda ebeveynlerin de özel okulu seçebilecekleri belirtilmiştir.

Engellileri koruyan ve engellilerin engelli olmayanlara göre dezavantajlarını telafi etmeye (“Nachteilsausgleich”) yönelik kanunlar da bulunmaktadır. Örneğin lisedeki dezavantajların telafisi, “lise için eğitim ve sınav yönetmeliğinin” 13. maddesinin 7. paragrafında ve “idari yönetmeliği”n 13. maddesinin 7. paragrafında aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir: “Bir öğrencinin engelliliği veya özel eğitim ihtiyaçları bunu gerektiriyorsa, okul müdürü hazırlık sürelerini ve sınav sürelerini uygun şekilde uzatabilir ve sınav prosedüründe başka istisnalara izin verilebilir; ulusal düzeyde standartlaşmış sınavlarda,

okul müdürü yerine yüksekokul denetim otoritesi karar verir.“ Buna göre, ortaöğretimin birinci ve ikinci kademesinde dezavantajların telafisinin onaylanması, türü ve kapsamına ilişkin karar okul yönetimine aittir (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017).

Özel eğitim ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilere birlikte eğitim verilen bir okulda, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkabilecek beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, öğretmen eğitimi ve ileri (sürekli) eğitim içeriğinin uyarlanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. 2014 yılında Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (KMK), kapsayıcı eğitimin gerekliliğinin açıkça vurgulandığı “Öğretmen Eğitimi Standartları: Eğitim Bilimleri”nin revize edilmiş versiyonunu sunmuştur. KMK böylece, kapsayıcı eğitimin tüm eyaletlerde öğretmen yetiştirme eğitiminin zorunlu bir parçası haline getirilmesine yönelik ilk adımları atmış, ancak nasıl düzenleneceği eyaletlerin ve üniversitelerin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir (Monitor Lehrerbildung, 2015). Öte yandan 2014 eğitim raporu, “Eğitim Sisteminde Engelliler” başlıklı odak bölümünde başarıları ve zorlukları ayrıntılı olarak sunmaktadır. “Kapsayıcılık” konusu aynı zamanda Erasmus+ programının (2021-2027 dönemi) da dört önceliğinden biridir (KMK, [t.y.]).

Federal Katılım Yasası (Bundesteilhabegesetz) da, 2023 yılına kadar çeşitli reform aşamalarında yürürlüğe giren bir yasa paketidir. Amaç, engelli insanlar için daha fazla katılım fırsatı sağlamaktır. Buna çalışma hayatına, eğitime ve sosyal ilişkilere katılım da dahildir (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016). Aralık 2024’te de, Federal Hükümet tarafından Çocuk ve Gençlik Hizmetleri Kapsayıcılık Yasası Taslağı Federal Konsey’e sunulmuştur. Kanun, engelli çocuk ve gençlerin ve ailelerinin yaşam durumlarını önemli ölçüde iyileştirmeyi amaçlamaktadır (KMK, [t.y.]).

2.1.5. Kapsayıcı Eğitimin Kuramsal Temelleri

Kapsayıcı eğitim, sadece pedagojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda kuramsal temelleri olan çok boyutlu bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitimin uygulanması, bireyin içinde bulunduğu tüm sistemlerin kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmasıyla

doğrudan ilişkilidir. Kapsayıcı eğitime zemin oluşturan ya da ilişkili olan kuramlar aşağıda kısaca tartışılmıştır.

Yapılandırmacı ve Bilişsel Kuram

Eğitimde yapılandırımcılık, bilişsel ve sosyal yapılandırımcılık kavramlarına dayanmaktadır. İlki Piaget'in (1954, 2000) çalışmalarına dayanmakta olup, bilişsel gelişim ve bireysel bilgi inşasına ışık tutmaktadır. Diğeri ise bilginin sosyal inşasına odaklanmaktadır ve Vygotsky'nin (1978, 1986) çalışmalarında vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı kuram, bilginin birey tarafından zihinsel süreçleriyle aktif olarak yapılandırıldığını savunur. Bu yaklaşım gerçek yaşam deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir (Lenjani, 2016). Bu kuramda öğrencilerin kendi deneyimleri ve sosyal etkileşimleri yoluyla öğrenmeleri teşvik edilir. Bu kuram, bilişsel bir yapı oluşturmaya yönelik olarak bilgilerin gözlemlenmesi, işlenmesi, yorumlanması ve uyarlanması yoluyla öğrenme sürecinde sosyal boyutun önemini vurgular (Şimşek, 2023). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin öğrenci merkezli, görev ve uygulama temelli olmasını kapsar (Shi, 2013). Yapılandırmacı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Yani bu görüş, öğretimle ilgili değil, bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir kuramdır (Teyfur ve Teyfur, 2012). Ayrıca yapılandırımcı anlayışta programlar öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre esnetilebilmektedir (Gelen [t.y.]). Kapsayıcı eğitimde de, her bireyin öğrenme stili farklı olduğu kabul edilir ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi önemlidir.

Toplumcu (Sosyal Adalet Temelli) Kuram

Sosyal Adalet Kuramında eğitimin amacı, bireyin sadece kendisini değil, toplumu da geliştirmesidir. Bu kuramda eşitlik, adalet ve fırsat eşitliği gibi değerler vurgulanmaktadır. Sosyal adaletin kuramcılarından biri olan John Rawls (1971) eğitimde fırsat eşitliğinin, adil bir toplumun temel koşulu olduğunu ve adaletin ise dezavantajlı bireylerin koşullarını iyileştiren ilkelerin benimsenmesiyle mümkün olduğunu öne sürmektedir. Kapsayıcı eğitim de, toplumsal dışlanmayı önüne geçerek eğitimde adaleti

sağlamaktadır. Sosyal adalet temelli kapsayıcı eğitim, bireyin çeşitliliğiyle birlikte toplumsal kabul görmesini sağlamaktadır. Bu kuram, bireylerin arasında karşılıklı saygı, hoşgörü ve empati gibi değerlerin gelişimini teşvik etmektedir. Bu yönüyle söz konusu kuram, kapsayıcı eğitimle güçlü bir kuramsal bağ kurar; çünkü kapsayıcı eğitim de adalet, fırsat eşitliği gibi değerleri vurgular. Her iki yaklaşım da bireylerin çeşitliliğini dikkate alarak toplumsal adaletin inşasına katkı sunar. Kapsayıcı eğitimin, tüm bireylerin katılımını teşvik ederek sosyal adaletin eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine katkı sunduğu söylenebilir.

Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik sistem kuramı, bireyin gelişimini hem çevresel hem de kişisel faktörler ile birlikte değerlendirir. Bu kuramda gelişim, birey ile çevresi arasındaki etkileşimlerin ürünü olarak görülür. Türk Dil Kurumu'na göre ekoloji, canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini tek tek veya birlikte inceleyen bilim dalıdır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına göre merkezde çocuk bulunmakta ve çocuğu çevreleyen, iç içe geçmiş hiyerarşik olarak düzenlenmiş beş katman birbiriyle etkileşim halinde çocuğun gelişimini şekillendirmektedir. Bu katmanlar/sistemler;

- Mikrosistem (aile, okul)
- Mezosistem (mikrosistem içinde yer alan birçok ortamda gerçekleşen karşılıklı ilişkileri içerir)
- Ekzosistem (ebeveynlerin meslekleri, komşular)
- Makrosistem (kültür, değerler)
- Kronosistem (çeşitli sistemler arasındaki etkileşime ve zaman içinde sistemlerin birbirlerini nasıl etkilediğine odaklanır) (Bronfenbrenner, 1994).

Kuram bu yönüyle kapsayıcı eğitimin anlaşılmasında önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Ekolojik kuram, bireyin sadece kişisel değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bağlamda ele alınması gerektiğini vurgulayarak kapsayıcı eğitimin teorik temellerini güçlendirmektedir. Tüm bireylerin gelişimlerinde etkili olan sistemlerin birbirleriyle olan ilişkilerini anlamak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha etkili ve verimli hale gelmesine katkı sağlamaktadır.

Sosyal İçerme Kuramı

Sosyal İçerme Kuramı, genellikle sosyoekonomik statü, ırk, cinsiyet ve engellilik gibi belirli özelliklere dayalı olarak belirli grupların damgalanması veya marjinalleştirilmesi anlamına gelen ‘sosyal dışlanmanın’ karşıtı/zıttı olarak tanımlanmaktadır (Koller vd., 2018). Ancak, sosyal içerme sadece sosyal dışlanma ile mücadele etmekle sınırlı değildir. Bu kuramda insanların dahil edildiği/kendilerini dahil hissettikleri koşulların ele alınması zorunludur (Cano-Hila, 2022). Literatürde sosyal içermenin şu boyutlardan oluştuğu konusunda göreceli bir fikir birliği vardır: a) katılım, b) aidiyet duygusu ve c) haklar ve vatandaşlık (Cano-Hila, 2022). Sosyal içerme kuramı, dışlanma riski taşıyan tüm dezavantajlı birey ve grupların toplumsal yaşama eşit ve aktif bir biçimde katılımlarını ve erişimlerini sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Ekonomik, kültürel, eğitimsel, sosyal ve siyasal boyutları içermektedir. Bu bağlamda sosyal içerme ve kapsayıcı eğitim anlayışları birbiriyle örtüşmektedir. Eğitim-öğretimde kapsayıcı eğitim bağlamında sosyal içerme ilkelerinin benimsenmesi dezavantajlı olsun olmasın tüm öğrencilerin toplumsal yaşama daha adil ve eşit bir şekilde katılımlarının sağlanmasında önemli bir unsurdur.

2.1.6. Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar

Toplumda eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal hizmetler gibi imkanlara ve yararlı kaynaklara kolay erişebilen gruplar varken, bu imkanlara bu kadar kolay erişemeyen gruplar da vardır. Bu durum toplumdaki tüm grupların farklı nedenlerden dolayı bu tür imkanlardan eşit olarak faydalanamamasına neden olmaktadır (UNESCO, 2020). Sonuç olarak bu imkanlardan yararlanamayan gruplar dezavantajlı duruma düşebilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde Fransızcadan dilimize geçen “dezavantaj” kavramı avantajlı olmama durumu olarak ifade edilmektedir. Dezavantajlı gruplar ise, UNESCO’ya (1998) göre “ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi statüleri (mülteciler) nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak bütünleşme şansı daha az olan kişilerden oluşmaktadır.” Dezavantajlı bireylerin profilleri aslında ülkeden ülkeye değişmektedir. Bu sebeple kimin dezavantajlı olduğunun tanımı görecelidir ve ulusal bağlama bağlıdır (UNESCO, 1998). Eğitim-öğretimde dezavantajlı olanlar ise, ya eğitime

erişimi olmayanlar ya da birkaç yıllık eğitimden sonra, hayat koşulları nedeniyle okulu bırakanlardır.



Şekil 2.9. Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar

Bu bölümde, dezavantajlı bireyler/gruplar arasında sayılabilecek özel gereksinimi olan bireyler; göçmen, mülteci ve sığınmacı bireyler; sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları; cinsiyet temelinde ayrımcılığa maruz kalan bireyler; ve diğer dezavantajlı gruplar üzerinde durulacaktır.

Özel Gereksinimi Olan Bireyler

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimlerin kapsamının geliştiği dikkat çekmektedir (Sakız, 2023; Sart vd., 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin içerisinde farklı gruplar kabul edilmektedir. Özel gereksinimli bireyler, yalnızca engel tanısı almış olan bireyleri değil, farklı sebeplerden ötürü destek ihtiyacı duyan tüm bireyleri kapsamaktadır (Galloway, 2018). Literatürde özel gereksinimli bireyler, dört öğrenci grubuna ayrılmaktadır. Bu öğrenciler:

- medikal veya eğitsel tanılama süreçleri sonucunda herhangi bir engel/yetersizlik ile tanılanmış olup bu engelin/yetersizliğin öğrenme süreçlerinde birtakım özel gereksinimler ortaya çıkardığına karar verilenler,
- herhangi bir medikal veya eğitsel tanılama sürecinden geçmemiş olup okul başarısızlığı riski yüksek olanlar,
- kültürel ve dil edinimi açısından genel okul popülasyonundan farklı olanlar ve

- özel yetenekli (üstün zekâlı) bireylerdir (Sakız, 2023).

Engeli olan bireyler, zihinsel, bedensel, görsel, işitsel, dil-konuşma bozukluğu gibi alanlarda yetersizliği bulunan bireylerdir (MEB, 2018c). Okul başarısızlık riski yüksek olan bireyler istismar, ihmal, sosyoekonomik düzeyi düşük, öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği gibi nedenlerle okul başarısı risk altında olan bireylerdir. Kültürel veya sosyoekonomik nedenlerle mağduriyet yaşama olasılığı olan bireyler ise göçmenler, dil farklılığına sahip bireyler, etnik veya kültürel azınlık gruplarından gelen bireylerdir (UNESCO, 2009). Özel yetenekli (üstün zekâlı) bireyler de yaşatlarının üstünde performans gösteren bireylerdir (MEB, 2014).

Engellilik, “bireyin zihinsel ve/veya bedensel fonksiyonlarındaki kayıplar sonucu ortaya çıkan sınırlılıkları/kısıtlılıkları ifade etmek için kullanılan bir kavram”dır (Şen, 2018). Önceki bölümlerde belirtildiği üzere kapsayıcı eğitim ilk olarak engeli olan bireylere yönelik uygulamalarla gündeme gelmiştir. Daha sonra diğer tüm dezavantajlı bireyleri (dil, din, kültürel azınlıklar, etnik köken, göçmen, mülteci, sığınmacılar, engelli olma, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf vb. gibi farklılıklara sahip bireyleri) de içine alarak genişletilmiştir. Gelişen ve değişen dünyada engellilik anlayışı sürekli gelişmektedir. Engeli olan çocuklar, doğuştan veya daha sonra bir hastalık veya kaza nedeniyle genel yaşamlarını sürdürmekte zorlanan çocuklardır. Fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve davranışsal becerileri açısından farklı olan veya bu yetilerini kaybetmiş çocuklar bu gruba girmektedir (MEB, 2011). Ancak okulların alt yapısı, donanımı ve fiziki şartları engelli çocukların eğitime erişimi ve akademik başarısı önünde engel teşkil etmektedir.

Engel türleri şunlardır:

- İşitme engelli (sağırılık veya işitme güçlüğü)
- Görme engelli (körlük veya görme bozukluğu)
- Ortopedik ve süregen hastalıklı engelli
- Zihinsel engelli
- Öğrenme güçlüğü olanlar (okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu vb.)
- Dil ve konuşma güçlüğü olanlar

- Duygusal ve davranışsal bozukluğu gösterenler (MEB, 2011).

“Özel gereksinimli birey(ler)” ise yukarıda da belirtildiği üzere hem engelli çocukları/bireyleri kapsamakta, hem de ek olarak öğrenme güçlüğü vb. görünmeyen engel gruplarını ve üstün yetenekli çocukları/bireyleri kapsamaktadır (Sart vd., 2016). Bu öğrenciler heterojen özelliklere sahip bireylerin bulunduğu bir popülasyonu oluşturmaktadır (Sakız, 2023). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi söz konusu olduğunda uygulamalar genelde iki alana ayrılmaktadır: ayrıştırılmış eğitim ve genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi (UNESCO, 2004). Eğitimin ayrı ortamlarda gerçekleşmesi durumunda, özel ihtiyaçları olan öğrenciler, özel eğitim öğretmenlerinden, engellerinin türüne ve derecesine göre özel olarak hazırlanmış programlarda eğitim almaktadırlar. Kaynaştırma eğitiminde ise, çeşitli nedenlerle özel gereksinimli olduğu tespit edilen öğrenciler genel eğitim okullarında akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim almaktadırlar. Bu yaklaşım günümüzde “bütünleştirme/kapsayıcılık” olarak adlandırılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan bir diğer yaklaşım ise genel eğitim sistemindeki okullarda özel eğitim sınıflarında ders verilmesidir (Demirel Kaya, 2019). Ancak öğrencilere sunulan bu yaklaşım ve fırsatlar OECD ülkeleri arasında bile önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bir çocuk herhangi bir ülkede özel eğitim okuluna gönderilirken, aynı özellikteki başka bir çocuk başka bir ülkede genel eğitim okuluna tamamen dahil edilmektedir. Nitekim bu farklılıklar, engelli bireylerin geleceklerini derinden etkilemektedir (UNESCO, 2004).

Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Bireyler

Göç, insanlık tarihinin farklı dönemlerinde yaşanan ve uygarlıkların gelişmesinde büyük rol oynayan sosyolojik bir olgudur. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından hazırlanan Göç Terimleri Sözlüğü’nde “göç” kavramı, bir kişinin veya bir grup insanın devlet içinde veya uluslararası bir sınırı geçerek yer değiştirmesi olarak ifade edilmektedir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013). Göçmen (migrant) terimi ile ilgili uluslararası ölçekte, evrensel nitelikte kabul edilen ortak bir tanım bulunmamaktadır. Ancak Birleşmiş Milletler göçmen terimini, “sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz

olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey” olarak tanımlamaktadır (Akt. Göç Terimleri Sözlüğü, 2013).

Mülteci ise Göç Terimleri Sözlüğünde; “İrkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi” (1967 Protokolü ile değişik Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi, 1A(2) Maddesi; Akt. Göç Terimleri Sözlüğü, 2013, s. 65).

Sığınmacı ise ülkesindeki zulümden veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, başka bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal veya uluslararası belgeler kapsamında mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurusunun sonucunu bekleyen kişidir. Olumsuz bir karar çıkması durumunda sığınmacı kişiler ülkeyi terk etmek zorundadır ve eğer kendilerine ev sahibi ülkede kalma izni verilmemiş ise, bu kişiler kanuna aykırı ya da düzensiz bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi ülkeden sınır dışı edilebilirler (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013).

İnsanlar tarih içerisinde başta ekonomik nedenler olmak üzere siyasi çalkantılar, refah arayışı, savaşlar vb. çeşitli nedenlerden dolayı göç etmek durumunda kalmışlardır. Kuşkusuz göç insan ve mekân üzerinde çok yönlü bir etkiyi de beraberinde getirmiştir (Ekici ve Tuncel, 2015). Özellikle Türkiye’de yaşanan Suriye göçünün toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve eğitsel açıdan birçok etkisi olmuştur. Bu nedenle göç kavramı sadece fiziki açıdan yer değiştirme olarak tanımlanamayacak kadar önemli bir kavramdır. Göç çeşitli nedenlere bağlı olarak gerçekleşse de bu süreçten ve sonuçlarından en fazla etkilenen gruplardan biri çocuklar olmuştur (Aydın, Şahin ve Akay, 2017). Türkiye’ye göç eden Suriyeli göçmenlerin yaklaşık yarısından fazlasının eğitim çağında çocuklardan oluşması, konunun dikkate değer bir boyutudur (Eren, 2019).

Göçe zorlanmış insanlarda, gönüllü göç etmiş ya da göç etmemiş insanlarla karşılaştırıldığında bazı travmatik yaşantı ve psikolojik sorunlar görülmektedir. Göç travmasına maruz kalmak ve kendi ülkesinden uzakta yaşamak insanlar üzerinde birçok

olumsuz etki oluşturmaktadır. Zorunlu göç gönüllü yapılan göç ile kıyaslandığında ise, sosyal uyum, hayat beklentisi, geleceğe ilişkin temel varsayımlar gibi önemli konularda derin farklılıklara yol açmaktadır. Bir diğer ifade ile zorunlu göç hem sebepleri, hem de sonuçları açısından isteyerek yapılan göçten oldukça farklıdır (Aker, vd., 2002). Zorunlu göçün sebep olduğu travmaların göçmen öğrencileri, özellikle göçmen öğrencilerin eğitimlerini ve gelecek beklentilerini derinden etkilediği söylenebilir. Zira yerleşim yerlerini terk etmek zorunda kalmış bireylerin travmatik yaşamları ve savaşın olumsuz etkileri, savaştan kaçan bireylerin olumlu bir gelecek kurma arzusunu engellemek gibi bir sonuç doğurabilir (Apak, 2015). Her ne kadar çalışmalar gelecek ile ilgili olumsuz durumların yaşanabileceğini gösterse de, yine de yer değiştiren bireylerin hayallerinde daha iyi bir gelecek kurma arzusu da yatmaktadır (Apak, 2015). Sonn (2002)’a göre göç, zor bir deneyim olmasıyla birlikte birçok kişi ve grup için daha iyi bir gelecek, umut ve güvenlik anlamına da gelebilir. İnsanlar göç ettikleri ülkeden can tehlikesi, daha iyi ekonomik fırsatlar yakalama vb. nedenlerle göç etmişlerse, geldikleri ülkede geleceğe daha umutla bakabilmektedirler (Sonn, 2002; Akt. Apak 2015).

Türkiye bugün hem göç veren (kaynak), hem göç alan (hedef), hem de göçmenler için geçiş (transit) ülke konumundadır. Günümüz dünyasında göç, sadece Türkiye’de değil dünyanın her yerinde yaşanmaktadır. Bu nedenle göç alanında çalışan bazı sosyal bilimciler içinde bulunduğumuz çağı “The Age of Migration“ yani “göç çağı“ olarak tanımlayabileceğimizi söylemektedir (Castles, de Haas ve Miller, 2014).

Türkiye İstatistik Kurumu (kısaca: TÜİK) tarafından açıklanan Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (kısaca: ADNKS) sonuçlarına göre Türkiye’de 31 Aralık 2023 tarihi itibarıyla yaklaşık 85 milyon 372 bin 377 kişi yaşamaktadır. Türkiye’de ikamet eden yabancı nüfus ise 1 milyon 570 bin 543 kişidir (TÜİK, 2024). Ancak geçici koruma statüsüyle ülkede bulunan Suriyelilerin ve uluslararası koruma kapsamında bulunan yabancıların bu nüfusa dahil edilmediği belirtilmelidir. T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı’nın açıklamalarına göre Türkiye’de yaklaşık 3 milyon 99 bin 424 koruma altında bulunan Suriyeliler, 221 bin 53 uluslararası koruma kapsamında bulunan yabancılar ve 1 milyon 104 bin 353 ikamet izniyle kalan yabancılar olmak üzere 4 milyon 425 bin 230

yasal kalış hakkı bulunan yabancı bulunmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 2024).

Almanya Federal İstatistik Ofisi'nin (Statistisches Bundesamt, kısaca: DESTATIS) güncel verilerine göre ise, 2023 yılında Almanya'daki yaklaşık 83,9 milyon nüfusun 24,9 milyonu göç geçmişine sahiptir. Bu da toplam nüfusun %29,7'sine tekabül etmektedir. Eğitim alanında ise okullardaki öğrencilerin %29'unun göçmenlik geçmişi bulunmaktadır. Göçmen kökenli 24,9 milyon kişinin 12,4 milyonu Alman vatandaşı iken, 12,5 milyonu yabancı nüfusa sahiptir (Statistisches Bundesamt, 2024).

Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocukları

Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun önemli göstergeleri ebeveynlerinin ekonomik durumu, çalışma durumu, eğitim durumu ve yaşam koşullarıdır. Sosyoekonomik durumun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi bilinmektedir ve bu alandaki araştırmalar genellikle daha avantajlı sosyoekonomik bir altyapıdan gelen öğrencilerin okulda daha başarılı olduğunu, daha düşük gelirli veya yoksul ailelerin çocuklarının ise daha başarısız olduğunu göstermektedir (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016; Eriksson vd., 2021; Gelbal, 2008; OECD, 2023; TEDMEM, 2021). Almanya'da da öğrencilerin eğitim fırsatlarının ve eğitim başarısının büyük ölçüde sosyal kökenlerine ve göç geçmişlerine bağlı olduğu birçok alanyazında belirtilmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment: PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS) gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavların sonuçları da, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının okul performansları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin ebeveynleri daha yüksek eğitim seviyesine sahip, daha prestijli ve daha iyi maaşlı işlerde çalışan öğrenciler, daha düşük gelirli, işsizlikten veya yoksulluktan etkilenen ailelerden gelen akranlarıyla karşılaştırıldığında, genellikle daha geniş bir yelpazede finansal (örn. özel ders, bilgisayar), kültürel (örn. daha geniş kelime dağarcığı) ve sosyal kaynakların mevcut olması sebebiyle, okulda başarılı olmalarını kolaylaştırmaktadır (OECD, 2016). 20. Milli Eğitim Şurasında da Türkiye'deki çocukların başarısının ailenin sosyoekonomik durumuyla güçlü bir ilişki

içerisinde olduğu belirtilmektedir. Buna göre dezavantajlı ailelerin çocukları daha düşük düzeyde başarılar elde ederken avantajlı ailelerin çocukları çok daha yüksek düzeyde başarılar elde edebilmektedir (TEDMEM, 2021).

Sosyoekonomik durumu düşük olan çocuklar, yüksek statüdeki çocuklara göre ayrımcı muameleye maruz kalmaktadır. Ayrıca kişisel yaşam koşulları öğrencilerin beklentilerini, öğrenme motivasyonlarını ve eforlarının yanı sıra onların bilişsel performanslarını da etkileyebilmektedir (OECD, 2023). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin genelde sınıf tekrarı yapma olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra yüksek öğrenime devam etme ve daha yüksek bir eğitim niteliği kazanma olasılıkları da daha düşüktür. Sosyoekonomik durum ile öğrenci başarısı ilişkilidir ancak bu ilişki deterministik bir ilişki değildir. Bazı öğrencilerin tüm olumsuz yaşam koşullarına rağmen, beklenenden daha iyi PISA sonuçları elde ettiği de görülmektedir (OECD, 2023).

Nitekim adil bir eğitim sisteminde öğrenme başarısı, ailenin sosyoekonomik durumu, göç geçmişi veya aile durumu gibi faktörlere bağlı olmamalıdır, çünkü öğrencilerin bu faktörler üzerinde hiçbir kontrolü yoktur (OECD, 2023). Bu nedenle bu öğrencilere yönelik atılacak adımların ve çalışmaların nihai hedefi kişisel yaşam koşulların akademik başarı üzerine etkisinin azaltılması olmalıdır.

Cinsiyet Temelinde Ayrımcılığa Maruz Kalan Bireyler

Toplumsal cinsiyet eşitliği; bireylerin hayatın tüm alanlarında cinsiyetlerine bakılmaksızın eşit hak ve fırsatlara sahip olması, eşit muamele görmesi ve kaynaklara eşit şekilde erişebilmesi, tüm alanlarda kişisel bilgi ve becerilerini geliştirebilmesi, kendi tercihlerini yapabilmesi ve potansiyellerini gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP] Türkiye, 2019).

Okullarda ve sınıflarda toplumsal cinsiyete dayalı şiddet ve ayrımcılık, öğrenme sürecini ve öğrenme çıktılarını olumsuz etkilemekte ve toplumsal cinsiyet ilişkilerindeki eşitsizliğin devam etmesine neden olmaktadır. Kız ve erkek çocukların eşit derecede

başarılı olduğu ve benzer düzeyde eğitim aldığı ülkelerde bile kadınlar hâlâ yeterince temsil edilmemekte ve siyasi, ekonomik ve toplumsal yaşamda orantısız dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir toplum herkese fayda sağlamaktadır (UNESCO, 2015a).

Eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak için aşağıdaki unsurların göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir:

- Sınıf içi uygulamaların cinsiyete duyarlı şekilde tasarlanması,
- Cinsiyete duyarlı eğitimin öğretmen eğitimine entegre edilmesi,
- Ders kitaplarındaki ve öğretim programlarındaki cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması ve toplumsal eşitliğin teşvik edilmesi,
- Okullarda cinsiyete dayalı şiddetle mücadele edilmesi,
- Öğrenme çıktılarında eşitliğin desteklenmesi (UNESCO, 2015a).

Diğer Dezavantajlı Gruplar

Yukarıda ifade edilen durumların haricinde okullarda sıklıkla karşılaşılan ve dezavantaj olarak nitelendirilecek diğer durumlar da vardır. Literatür incelendiğinde çocuk ihmal ve istismara uğrayan çocuklar, parçalanmış aile çocukları, çocuk işçiler de dezavantajlı olarak ifade edilmektedir (Gürdoğan Bayır, 2019).

Genel olarak travmaya maruz kalmış çocuklar dezavantajlı olarak görülmektedir. Deprem, sel, göç, yangın, trafik ve iş kazaları gibi kişileri doğrudan etkileyen durumların ya da bir yakının ağır hastalığı veya ölümü, anne-babanın boşanması, aile içi şiddet gibi kişiyi dolaylı etkileyen durumların yarattığı sonuçlar travmatik olaylar olarak tanımlanmaktadır. Travma kelimesinin kökü Antik Yunan'a dayanmakta olup "yaralanma" anlamına gelmektedir. Terr (1991)'e göre travma, "tip 1 travma" ve "tip 2 travma" olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Tip 1 travmada tek bir travmatik olaydan söz edilir. Tip 2 travmada ise birden fazla, tekrarlayan ve uzun süren travmatik olaylar söz konusudur. Bunlardan ilki kaza, deprem, sel, saldırı, tecavüz veya bir yakınının ölümüne tanıklık etme gibi olaylardır. İkinci tip travmada ise savaş, istismar, aile içi şiddet gibi olaylar söz konusudur. Travmaya maruz kalmış çocuklarda uykusuzluk, kabus görme, çabuk

sinirlenme, yabancılaşma, gelecekle ilgili plan yapamama vb. belirtiler gözlenmektedir (Streeck-Fischer, 2014). Nitekim travma bireyin yaşamında derin izler bırakmakta, bu nedenle okullarda travmaya duyarlı bir yaklaşım geliştirilmeli ve çocukların akademik başarıya ulaşmasında engeller ortadan kaldırılmalıdır.

Ayrıca din, inanç, mezhep temelinde yapılan ayrımcılık ile ırk, renk ve etnik köken temellerinde yapılan ayrımcılıkta, birey toplumsal yaşamın herhangi bir alanında mensup olduğu dini, inancı, mezhebi veya ırkı, rengi ve etnik kökeni sebebiyle farklı bir muamele ile karşılaşmaktadır. Ayrımcılık, objektif ve makul bir neden olmaksızın aynı durumdaki kişilere farklı muamelede bulunmak olarak tanımlanmaktadır (Bakım, 2016). Kişinin bir inancı benimsemesi ayrımcılık temeli kapsamında değerlendirilebileceği gibi herhangi bir inanca sahip olmayışı da ayrımcılık temeli sayılabilmektedir. Dil temelinde ayrımcılığa maruz kalan bireyler, konuştukları, yazdıkları, kullandıkları dil nedeniyle ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler. Yaş temelinde ayrımcılığa maruz kalan bireyler ise yaşı dolayısıyla ayrımcılıkla karşılaşabilmektedirler (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu, TİHEK).

2.1.7. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenlerin Rolü

Öğretmenlik toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi kalkınmasının temel kaynağıdır (Erdem, 2015). Yıldırım (2010) bir ülkenin insan gücü düzeyinin, o insanları yetiştiren öğretmenlerin eğitimi ile büyük bir ilişki içerisinde olduğunu vurgulamıştır. Ancak öğretmenlerin nitelikli ve etkin bireyler yetiştirebilmeleri için kendilerinin de iyi ve nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmeleri ise çoğunlukla aldıkları eğitim-öğretimin ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine ve kalitesine bağlıdır. Bu ifadelerden eğitim olgusunun üç temel ögesi olan öğretmen, öğrenci ve programın uyum içerisinde olması, eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği açısından kilit rol oynamaktadır (Üstüner, 2004). Ancak Üstüner'in (2004) de vurguladığı gibi bu temel öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir zayıflık, bozukluk, verimsizlik veya yanlış işleyiş tüm sistemin verimliliğini düşürecektir.

Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretmen yetiştirme programlarına yönelik hem ulusal hem de uluslararası alanda çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde önemli düzenlemeler gerçekleştirdikleri gözlemlenmektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında da önemli düzenlemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Çünkü toplum, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve eğitim alanında oluşan gelişmelerin öğretmen yetiştirme programlarının da aynı şekilde geliştirilmesini ve değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Alman pedagog Ewald Terhart (2014) da öğretmen eğitimini "kalıcı şantiye"ye benzeterek öğretmen eğitiminin sürekli bir gelişim/yenilik içinde olduğunu ve gelecekte de böyle olacağını ifade etmiştir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmen eğitimlerinin niteliklerinin artırılması da önemli konulardan biri haline gelmiştir. Çünkü öğretmenler kapsayıcı eğitimde önemli bir role sahiptir. Öğretim sürecinin tasarımı aşamasında öğretmenler, konuları, etkinlikleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile bireysel farklılıklarını kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında yeniden düzenlemelidir (Şimşek ve Özaslan, 2023). Öğretmenler, yaptıkları ihtiyaç analizleri sonucunda öğrencilerin ihtiyaçlarını ve eksiklerini görüp, becerileri için yönlendirici bir kişiliğe bürünüp, onlara gerekli olan etkinlikleri, projeleri ve ödevleri vermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında hem lider hem rehber hem de yönlendirici olmalıdır. Ayrıca gerektiğinde dersin akışını öğrenciler ile birlikte belirlemelidir (Palabıyık ve Sakız, 2021). Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerinin, tüm bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı özelliklere sahip bireylerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Ancak şu ana kadar ifade edilen durumların gerçekleşebilmesi için her şeyden önce öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik açık ve olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Şimşek (2023) kapsayıcı öğretmen yeterliklerinin kazandırılmasında üç aşamalı bir yol izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar; hizmet öncesinde kapsayıcı eğitim, sürekli mesleki gelişim ve kapsayıcı eğitim eylem araştırmalarıdır. Öğretmenler için kapsayıcı eğitim yeterlik alanları ise şu şekilde ifade edilmektedir: kapsayıcı eğitim konusunda kuramsal bilgiler, kapsayıcı eğitim becerileri, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve değerler (Şimşek, 2023).

İlgili literatür incelendiğinde Akbulut vd. (2021) kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını ve kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıklarını tespit etmişlerdir. Ancak sınıfında özel gereksinimi olan bir öğrenci olduğunda kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetkin hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlik lisans eğitiminde verilen kapsayıcı eğitim veya özel eğitim gibi derslerin süre veya sayısının artırılmasıyla birlikte içeriklerinin uygulamaya yönelik olarak düzenlenmesi, öğretmen adaylarının deneyimleyerek ve uygulayarak öğrenmesinin önemini vurgulamışlardır (Akbulut vd., 2021).

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) da kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenlerin, iki dilli öğretmenlerin, yabancı dil öğretmenlerinin ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını ve kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalara daha fazla yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumları arttıkça kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının da artış gösterdiği belirtilmiştir (Akbulut vd., 2021). Genel olarak alanyazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu ancak sınıf içi uygulamalarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir.

2.1.8. Kapsayıcı Eğitimin İngilizce Dersi ve Ortaöğretimdeki Yeri ve Önemi

Günümüzde İngilizce, uluslararası iletişim, iş, bilim, eğitim, teknoloji ve diplomasi gibi birçok alanda en önemli dillerden biridir. Örneğin Türkiye ve Almanya'nın da üyesi olduğu NATO, Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler gibi birçok kuruluştaki İngilizce, Fransızca ve İspanyolca ortak iletişim aracı ve çalışma dilleri olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2011). Sevdî'nin (2023) de belirttiği gibi “değişen şartlara rağmen değerini ve saygınlığını hiç kaybetmeyen, hatta değerine değer katan bazı şeyler hep olmuştur. Hiç şüphesiz onlardan biri de yabancı dil öğrenme ve bilme eylemidir”. İngilizcenin uluslararası bir dil olması ve pek çok alanda ortak bir iletişim aracı olarak kullanılması, öğrencilerin çeşitli kültürlerle etkileşim kurmasında İngilizce öğrenmelerini gerekli

kılmaktadır (Palabıyık ve Sakız, 2021). Bu nedenle İngilizce birçok ülkede yabancı dil olarak öğretim programlarının zorunlu bir ögesidir. Türkiye ve Almanya'daki okullarda yaygın olarak uygulanan yabancı dil öğretim programlarına bakıldığında, İngilizcenin her iki ülkede de ilk sırada yer aldığı gözlemlenmektedir.

İngilizce gibi yabancı dil dersleri, kapsayıcı eğitim bakımından önemli bir role sahiptir. Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020), yabancı dilin öğrencilerin kendi dillerinin ve kültürlerinin haricinde başka dillerin ve farklı kültürlerin de var olduğunu kabul etmelerini, tanımalarını ve kültürlerarası iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlayan bir araç olduğunun altını çizmişlerdir. Edindikleri yabancı dil veya diller sayesinde öğrenciler, farklı olanı kabul etme, empati kurma ve başkalarına karşı hoşgörülü olma gibi beceriler kazanmaktadırlar (Borak vd., 2005; Akt. Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). Ayrıca yeni bir dil edinmek sadece kelime ve cümle ezberlemekten ibaret değildir. Yeni bir dille birlikte farklı bir kültür, yeni bir ilim, başka bir ortam, farklı bir bakış açısı ve farklı bireyleri tanıma olanağı sunulmaktadır. Dil öğrenen insan, çeşitli kültürler ve farklı milletlerin medeniyetleriyle tanışabilir, bu nedenle kendini çok yönlü ifade edebilir ve diğer milletlerin medeniyetleriyle yakınlaşabilir (Sevdi, 2023). Nitekim “bir lisân, bir insan, iki lisân iki insan” atasözüyle de yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır. Yabancı dil öğreniminin sağladığı tüm bu özellikler kapsayıcı eğitimin amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Koçyiğit ve Şimşek (2019) araştırmalarında Türkiye'deki tüm ortaöğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında çokkültürlülük özelliğini inceleyip, kapsayıcılık ve çokkültürlülüğün programların felsefesi, amaçları, ilkeleri, değerleri ve kazanımlarına ne derecede yansıdığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kapsayıcılık ve çokkültürlülüğün ortaöğretim programlarının felsefesi, amaçları, ilkeleri, dayandığı kök değerleri ve kazanımlarına yansıdığı görülmektedir. Araştırmacılar, öğretim programlarının giriş kısımlarında programın dayandığı temel anlayışın bireysel ve kültürel farklılıklar olduğu şeklindeki ifadelerin kapsayıcı eğitime işaret eden ifadeler olmasına dikkat çekmektedirler. Ayrıca 13 dersin öğretim programında çokkültürlülük ile ilgili toplam 75 kazanım ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülük ile ilgili tüm kazanımlar içerisinde en fazla kazanımın 19 kazanım ile İngilizce dersi öğretim

programında yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların kodlanması sonucunda ortaya çıkan alt temaların birbirleri ile ilişkisini dikkate alınarak “farklılıkları tanıma”, “farklılıklara değer verme” ve “farklılıklarla etkileşim” olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim programlarında yer alan çokkültürlülükle ilgili kazanımların yaklaşık %73,3’ünün farklılıkları tanımaya ilişkin olduğu tespit edilmiştir (Koçyiğit ve Şimşek, 2019). Ancak Şimşek ve Özaslan (2023) öğretim programlarının etkileşim boyutunun özellikle dikkate alınarak düzenlenmesini programların kapsayıcılığının artırılması adına fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Eğitim Reformu Girişimi (kısaca: ERG, Türkiye’de eğitim politikalarını izleyen, analiz eden ve bu alanda politika önerileri geliştiren bağımsız bir sivil toplum kuruluşudur) 2016 yılında yayımladığı “Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi” (2016) adlı belgesinde Türkiye’deki eğitim sisteminin kapsayıcı eğitim bağlamında durumunu incelemiştir. Belgede özellikle ortaöğretim düzeyine odaklanılmış, Türkiye’deki eğitim sisteminin kapsayıcılığına yönelik genel değerlendirme yapılmıştır. Söz konusu belgede özetle Türkiye’de kapsayıcı bir eğitim sistemi için mevzuattan uygulamaya, pek çok farklı dezavantajlı grupların gereksinimleri dikkate alınarak adımların atılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kapsayıcı bir eğitim sisteminde kapsam olarak sadece engeli olma durumu ile sınırlı kalınmamalıdır. Kapsayıcı bir eğitim sistemin gelişmesi için öğrenciler, öğretmenler, okul idarecileri ve veliler gibi farklı eğitim paydaşlarının işbirliği içinde olmasının önemine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte birçok araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum benimsemelerinin, kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye’deki yasal düzenlemelerin, özellikle engeli olan bireylerin eğitimi açısından, uluslararası yasal düzenlemeler ile uyumlu olduğunun altı çizilen belgede, cinsiyet, din, dil ve etnik köken açısından aynı derecede kapsamlı düzenlemelere yer verilmediği belirtilmiştir (ERG, 2016).

Almanya’da ise son yıllarda ortaöğretim kademesindeki özellikle Gymnasium okullarının seçiciliği (seçme işlevi) eğitim sistemindeki sosyal eşitsizlikleri güçlendirmesi gerekçesiyle pek çok kez eleştirilmiştir. Belli bir eşitlik vaadiyle kurulan ilkokullar, aynı zamanda demokrasi okulu veya tüm çocukların okulu olarak anılırken, bunun üzerine inşa

edilen ortaöğretim kademesindeki okul türleri performansa göre farklılaşmaktadır. İlköğretimde kapsayıcı eğitime yönelik yansımalar daha çok dikkat çekerken, ortaöğretim kademesinin doğasında olan seçme işlevi, farklı okul türlerine bölünmesi ve bununla birlikte farklı mezuniyet belgeleri ile kapsayıcı eğitim anlayışından daha uzaktır (Lutz vd., 2022). Almanya'daki eğitimin ortaöğretim I. kademe aşamasında öğrenciler ilk kez performanslarına dayalı bir seçim deneyimi yaşamaktadırlar. Uluslararası bir karşılaştırmaya göre, bu seçicilik Almanya'da çok erken bir aşamada gerçekleşmektedir ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim biyografileri üzerinde erken bir etkiye sahiptir (Lutz vd., 2022). Genel anlamda Gymnasiumlarda kapsayıcılıkla ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Bu durum Gymnasiumlarda kapsayıcılık beklentilerinin düşük olmasıyla açıklanabilir (Rabenstein vd., 2020). Herz (2012) ise bir çalışmada "Almanya Federal Cumhuriyeti'ndeki kapsayıcı retoriği, kapsayıcı zihniyeti ve kapsayıcı gerçekliği arasındaki büyük farklılıklar"ı dile getirmekte ve bunların eleştirel bir biçimde incelenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Boller ve Lau (2013) çalışmalarında Almanya'daki kapsayıcı eğitimin ortaöğretimin ikinci kademesindeki durumuna ilişkin açıklamalara yer vermişlerdir. Ortaöğretimin ikinci kademesinde kapsayıcı eğitimi engelleyen faktörler arasında eğitim alanında yaşanan gelişmeler, bu gelişmelerin okulları ve öğretmenleri organizasyonel ve öğretim programları değişikliği ile karşı karşıya getirmesi, beceri ve finansman açıklarının ve seçim kültürünün olması gelmektedir. Boller ve Lau'e (2013) göre bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda pek çok öğretmenin kapsayıcı eğitim anlayışına şüpheyle yaklaşması ve mevcut koşullar altında kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanabileceğini kendilerine sorması çok da şaşırtıcı değildir. Ortaöğretimin ikinci kademesinde kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için okullardaki personel açıklıkları, mekansal ve yapısal koşulları iyileştirebilecek kaynakların uygun şekilde tahsis edilmesi Boller ve Lau'e (2013) göre temel bir ön koşuldur. Ancak bunlar tek başına yeterli değildir. Farklılaştırılmış öğrenme fırsatlarını tasarlama yeteneği ve kapsayıcı dostu bir pedagojik tutumun geliştirilmesi de başarılı bir kapsayıcı eğitimin önemli ön koşullarındandır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemesi başarılı bir kapsayıcı eğitim için önemlidir. Ancak Boller ve Lau (2013) liselerin bu tutumu çoğu zaman desteklemediğini belirtmektedirler. Kapsayıcı eğitim şu anda bile pek çok okulda daha çok

entegrasyon olarak algılanmakta, özel gereksinimli öğrencilerin belirli öğrenme gruplarına dahil edilmesiyle gerçekleşmektedir. Boller ve Lau (2013) özel gereksinimleri olan öğrencilerin zaten halihazırda lise düzeylerinde bulunduklarını ve bu nedenle özel gereksinimlerine göre desteklenmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bireysel destek, sadece belirli bir özelliğe sahip (“göçmen“, “engelli“) öğrencileri değil, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinin en iyi şekilde desteklenmesini ifade etmelidir. Ayrıca araştırmacılar lise öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda ne kadar açık olduklarını ve nerelerde daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını soran veri ve çalışmaların eksik olduğunu ve öğretmen eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiğinin de altını çizmişlerdir (Boller ve Lau, 2013).

Dil Öğrenme Yaklaşımları

Kapsayıcı eğitimin dil öğretimi bağlamında nasıl ele alındığını daha net ortaya koymak için literatürdeki belirli yaklaşımlara aşağıda değinilmiştir.

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Language Learning):

Bu yöntem, dil ve iletişimin birbirinden ayıramayacağı fikrine dayanarak iletişim yetisi kazandırmayı dil öğreniminde amaç haline getirmektedir. Bu dil öğrenme yaklaşımı gerçek hayatla bağlantılı, anlamlı iletişim kurma odaklı öğrenimdir (Tümen Akyıldız, 2019).

Seçmeci/Eklektik Yaklaşım (Eclectic Approach):

Bu yaklaşım farklı yöntem ve yaklaşımların kombinasyonundan oluşmaktadır. Eklektik yaklaşıma göre öğrenme doğası gereği her zaman yenilikçi ve eğlencelidir. Öğretmenler çeşitli yaklaşımların içinden öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğrenme bağlamına göre etkinlikleri, yöntemleri ve teknikleri seçerler (Richards ve Rodgers, 2014). Ancak seçtikleri bu yöntem ve teknikler birbirleriyle uyum içinde olmalıdır (Larsen-Freeman, 2000). Özetle bu yaklaşımda tek bir yöntem yerine, farklı yöntemlerin güçlü yönlerini öğrencinin ihtiyaçlarına göre birleştirilmesi söz konusudur.

Bilişsel Yaklaşım (Cognitive-Code Approach):

Bilişsel yaklaşıma göre ezbere dayalı öğrenme, mümkün olduğunca az kullanılmalıdır. Yeni öğrenilen bilgi eski bilgi ile ilişkili bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu nedenle derse başlarken öğretmenler öğrencilerin eski bilgilerini aktive ederek yeni öğrenmeler için uygun ortam hazırlar. Bu yaklaşımda öğrenci hataları sürecin önemli bir parçasıdır. Bu hatalar daha sonraki öğrenme süreçleri için düzeltilmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmalarını sağlayan aktiviteler seçilir. Dil öğrenimi aktif bir problem çözme sürecidir (Tümen Akyıldız, 2019).

Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach):

Eylem odaklı yaklaşımda toplumsal görevlerin yerine getirilmesi önemlidir. Bu yaklaşım, gerçek yaşam görevleri ile dil kullanımını birleştirmektedir. İşbirliği, problem çözme, yaratıcılık gibi beceriler ön plana çıkmaktadır (CEFR, 2020). Eylem odaklı yaklaşım; “başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevlerin kullanımını işaret etmektedir.” (CEFR, 2020, s. 34). Bu yaklaşım, “anlamın (etkileşim yoluyla) ortaklaşa yapılandırılmasını öğrenme ve öğretme sürecinin merkezine koymaktadır”. (CEFR, 2020, s. 34).

İşitsel-Dilsel Yaklaşım (Audio-Lingual Approach):

İşitsel-dilsel yöntem konuşma temelli bir yöntemdir. Bu yaklaşımda hedef dildeki yapılar ve yeni sözcükler diyaloglar yoluyla öğretilir. Ders genellikle diyaloglarla başlar. Önemli olan toplumun kültürünü de yansıtmaları olduğu için dil kültürel öğelerle öğretilir. Bu yöntemdeki amaç, öğrencilerin iletişimsel olarak hedef dili kullanmalarını sağlamaktır (Tümen Akyıldız, 2019).

Görev Tabanlı Öğrenme (Task-Based Learning):

Görev tabanlı öğrenme yaklaşımına göre ise dil, görevler aracılığıyla öğrenilir ve süreç odaklıdır. Öğrenme, belirli görevlerin yerine getirilmesi yoluyla gerçekleşir (Ellis, 2003).

2.1.9. Kapsayıcı Eğitim Açısından Öğretim Programı ve Ders Kitabı

Kapsayıcı öğretim programı ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla hazırlanan ders kitapları kapsayıcı eğitim açısından oldukça önemlidir. Bu bölümde öğretim programlarına ve ders kitaplarına hem genel hem de kapsayıcı eğitim bağlamında yer verilecektir.

Öğretim Programlarının Kapsayıcı Eğitim Özelliği

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanıyla beraber 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış (Demirel, 2017) ve Cumhuriyet tarihi boyunca öğretim programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Genel olarak 2005 yılı ve sonrası İngilizce dersi öğretim programlarının hedef – içerik – eğitim durumları – ölçme ve değerlendirme boyutları açısından uygulanan önceki programlardan oldukça farklı olduğu söylenebilir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yapılan son değişiklik Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 17 Temmuz 2017 tarihli ve 83 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018b). Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde ise Gymnasium ve çok amaçlı okulların (Gesamtschule) ikinci kademesi için hazırlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okullar ve İleri Eğitim Bakanlığı’nın 18 Ekim 2013 kararı ile Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Yasasının 29. maddesine göre hazırlanmış olup, 2014 yılında yürürlüğe girmiştir (MSB NRW, 2014).

Dünyada yaşanan çeşitli toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişim ve gelişmeler hemen hemen her bireyi ve kurumları çeşitli şekilde etkilemektedir. Toplumun her alanında yaşanan bu değişim ve gelişmeler eğitim kurumlarını ve dolayısıyla öğretim programlarını da etkilemektedir. Eğitim alanında oluşan gelişmeler, eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretim programlarının da aynı ölçüde geliştirilmesini ve değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Kapsayıcı öğretim programının amacı Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız’a (2020) göre “öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerini fark ettirebilecek, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı

düşünme becerilerini geliştirecek, değerler eğitimini önceleyecek, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun hedefleri içerecek bir öğretim programı çerçevesinde gelişim ve öğrenme fırsatları sunmak olmalıdır.” Ayrıca Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020) program öğelerinin verimli tasarlanabilmesi için programların esnek bir perspektif ile hazırlanmasının kapsayıcı eğitim açısından önemli bir kriter olduğunun altını çizmişlerdir.

Kapsayıcı bir İngilizce dersi öğretim programı Palabıyık ve Sakız’a (2021) göre tüm öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgisini ve motivasyonunu güçlendirmeli, yaparak yaşayarak, deneyimleyerek, gereksinimlerine cevap verip, onlara iletişim becerisini kazandırmayı hedeflemelidir. Bununla birlikte kapsayıcı İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerin hem hedef dilin kültürüne hem de kendi kültürlerine saygı duyarak, İngilizce dersi ile çeşitli kültürlerle saygılı olmayı hedeflemektedir (Palabıyık ve Sakız, 2021).

Literatürde kapsayıcılık dört boyutta ele alınmaktadır. Bu dört boyut; bireysel kapsayıcılık, yerel kapsayıcılık, ulusal kapsayıcılık ve evrensel kapsayıcılık olarak nitelendirilmektedir (Şimşek ve Özaslan, 2023). Bireysel kapsayıcılık boyutu, bireyin biyolojik ve psikolojik farklılıklarının tanınması ve kabul edilmesi ile ilgilidir. Bir sonraki boyut olan yerel kapsayıcılık bireylerin aile ve etnik kökeninden kaynaklı sosyal ve kültürel özellikleri ile ilgilidir. Ulusal kapsayıcılık ise bireyin vatandaşı olduğu ülkenin ulusal düzeydeki toplumsal ve kültürel özelliklerine yöneliktir. Evrensel kapsayıcılık boyutu da küresel düzeyde ve tüm insanlık açısından önemli ve değerli görülen temel değerlerin dikkate alınmasını gerektirir (Şimşek ve Özaslan, 2023). Eğitim-öğretimdeki tüm öğretim programlarının bu dört boyutu göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanması kapsayıcı eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için oldukça önem taşımaktadır.

Smucker (2022) kapsayıcı bir öğretim programı ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir: öğrenci erişimi ve öğreniminin önündeki engelleri kaldırarak ayrımcılıkla mücadele eder; eşitlik ve fırsat eşitliği yoluyla tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar; içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yöntemlerini kapsar. Bu üç temel ilkeye ek olarak Smucker (2022), ilgili kaynaklardan elde ettiği üç ek ilkeyi de vurgulamaktadır: Kapsayıcı bir öğretim programı, öğrencilerin programın ortak tasarımcıları olmalarını

sağlar; ürünler veya başarıdan ziyade öğrenme sürecini vurgular; disiplinlerarası tema ve kavramlara odaklanarak içeriği bütünleştirir.

Smucker (2022) ayrıca kapsayıcı öğretim programı özelliklerini şu şekilde nitelendirmektedir:

Kapsayıcı bir öğretim programı;

- **Karşılıyıcıdır/davetkârdır:** Öğretim programı öğrencilerle ilgilidir ve öğrencilerin kendi kimliklerini keşfetmelerine olanak tanır.
- **Erişilebilirdir:** Öğretim programı, tüm öğrencilerin belirlenen içerik ve öğrenme deneyimleriyle tam olarak ilgilenmeleri için fırsatlar sağlar.
- **Kamçılıyıcıdır:** Öğretim programı, uygun şekilde zorlayıcı beklentiler ve deneyimler yoluyla öğrenci potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya çalışır.
- **Esnektir:** Öğretim programı, öğrenci özelliklerine, deneyimlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilecek kadar esnektir.
- **Kasıtlıdır:** Öğretim programı, öğrenci özelliklerini, deneyimlerini ve ihtiyaçlarını öngörme ve hesaba katma konusunda proaktiftir.
- **Özgündür:** Öğretim programı, öğrenciler için mevcut ve gelecekteki bağlamlarla ilişkili olarak anlamlıdır (Smucker, 2022).

Bu altısına ek olarak Morgan ve Houghton (2011) ek bir özellik daha önermiştir: o da şeffaflıktır (Akt. Smucker, 2022). Kapsayıcı öğretim programı, programı geliştiren, uygulayan ve değerlendiren kişiler arasındaki yanlış anlamaları en aza indirmek için programın tasarım kararları ve uygulamalarına ilişkin açık ve net gerekçeler içermelidir (Akt. Smucker, 2022). Bu ilkeler ve özellikler, eğitimcilerin çeşitli eğitim ortamlarında kapsayıcı öğretim programı tasarlamak ve uygulamak için kullanabileceği, ayrıca mevcut programı daha kapsayıcı hale getirmek için değerlendirebileceği kapsayıcı öğretim programı için bir çerçeve sağlamaktadır (Smucker, 2022).

Paavizhi ve Saravanakumar (2018) çalışmalarında, kapsayıcı eğitim bağlamında “herkes” için öğretim programı kavramını kullanmaktadırlar ve söz konusu programın aşağıdaki kriterleri içermesi gerektiğini belirtmektedirler:

- **Çocuk (öğrenci) merkezli olmalı:** engeli olan çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrenci merkezli öğretim programına ihtiyacı vardır. Kapsayıcı öğretim programı spesifik, gözlemlenebilir, ölçülebilir, ulaşılabilir, konuyla ilgili ve güncel olmalıdır.
- **Esnek olmalı:** Esnek bir öğretim programı ve öğretme-öğrenme stratejileri, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitime katılması açısından önemlidir.
- **Tüm öğrencilerin katılımını sağlamalı:** Özel ihtiyaçları olan çocukların küçük gruplar halinde öğrenmeye aktif olarak katılabilecekleri bir öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır.
- **Veli iş birliği:** Velilerle iş birliği, çocukların sadece okulda (sınıfta) değil evde de öğrenmesi açısından önemli bir faktördür.

Öğretim programını daha kapsayıcı hale getirmeye yönelik diğer müdahale örnekleri ise şunlardır:

- Öğrencilere çeşitli ve karma gruplarla çalışma fırsatları sağlama,
- Farklı cinsiyet, cinsel yönelim, ırksal ve kültürel kimlikler, coğrafi ve sosyoekonomik topluluklardan kişileri kapsayan program/modül içeriği geliştirme,
- Çoklu bakış açılarını ve teorik bakış açılarını kapsayan program/modül içeriği geliştirme,
- Eşitlik ve çeşitlilik ile etkileşimi yansıtan öğrenme çıktılarını yazma,
- Ders hazırlığının bir parçası olarak kendi kimlik inançlarınızı, kültürel varsayımlarınızı ve bilinçsiz önyargılarınızı keşfetme,
- Ders sırasında modülle ilgili materyaller hakkında kendi potansiyel önyargılarınızı ele alma,
- Kendi kişisel eğitim tercihlerinize ve bunların modül yapımı üzerindeki etkilerine dikkat etme (A Guide to Inclusive Curriculum & Educational Practice, 2020).

Yukarıda belirtilen kriterler, ilkeler ve özellikler, kapsayıcı öğretim programını geliştiren, uygulayan ve değerlendirenler tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Sonuç olarak farklı öğrenci özelliklerini dikkate almayan, farklı öğrenme stillerine, farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin kullanılmasına izin vermeyen bir öğretim programı kapsayıcı bir sistemin geliştirilmesinin önünde büyük bir engeldir. Buna karşın

kapsayıcı eğitim anlayışıyla hazırlanmış bir program da kapsayıcı bir sistemin geliştirilmesini kolaylaştıran en önemli araçlardan biridir.

Genel olarak öğretim programları hedef (amaç), içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) olmak üzere dört ögeden oluşmaktadır. Kapsayıcı öğretim programı tasarımında programın temel öğelerinin belirlenmesinde dikkat edilecek hususlara aşağıda yer verilmiştir:

Hedefler (Amaçlar)

Program geliştirme çalışmalarının ilk adımını ve aynı zamanda en önemli bölümünü ihtiyaçların belirlenmesi oluşturmaktadır. Bireylere verilecek olan eğitimin belirlenmesi için ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir. Bu kısaca “ne?” ile “ne olmalı?” arasındaki farkın belirlenmesi ve bu farkın nasıl kapatılacağı yönünde önceliklerin belirlenmesi sürecidir (Demirel, 2017). İhtiyaç belirleme sürecinde şu sorulara cevap aranır: Toplumun ihtiyaç ve beklentileri nelerdir? Bireyin ihtiyaç ve beklentileri nelerdir? Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir?

Bununla birlikte program geliştirme sürecinde hedef tespiti/yazma büyük bir önem taşımaktadır. Hedefler (amaçlar) programın ilk ve temel ögesidir. Programın bu boyutunda “niçin” sorusuna yanıt aranmaktadır. Eğitimde hedef, “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” (Ertürk, 2017). Farklı bir ifadeyle hedef, yetiştirdiğimiz insanda (öğrencide) bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özelliklerdir (Ertürk, 2017). Demirel de, hedefleri öğrencilere kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2017).

Kapsayıcı öğretim programı tasarımında öğrenme hedefleri öğrenci farklılıkları dikkate alınarak belirlenmelidir. Bunun için ilk olarak öğrenci farklılıkları dikkate alınarak ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde kapsayıcı öğretim programında hedefler için belirlenen ilkeler şu şekildedir:

- Hedefler belirlenirken tüm öğrencilerin ihtiyaçları, ön öğrenmeleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır,
- Öğrencilerin dezavantajlı gibi görünen biyolojik, duygusal veya sosyal farklılıkları olduğu gibi kabul edilmeli, tüm öğrencilerin gelişimlerine ve gerçek ihtiyaçlarına hitap edebilen genel hedefler belirlenmelidir,
- Hedefler farklılıklar göz önüne alınarak esnek bir bakış açısıyla yazılmalı, gerekirse öğrenci özelliklerine göre değiştirilebilir bir anlayışla hazırlanmalıdır,
- Hedeflerle ilişkili kazanımlar farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşim kurmaya yönelik olmalıdır,
- Hedefler tüm öğrencilerin 21. Yüzyıl (eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık vb.) becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır,
- Hedefler önyargılardan, belirli bir ideoloji veya kültürü temsil eden tek yönlü hedeflerden ve ifadelerden uzak durmalıdır (Şimşek ve Özaslan, 2023; Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020).

Hedeflerin esnek bir bakış açısıyla yazılması kapsayıcı öğretim programı açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü böylece öğretmenlere içerik üretiminde, öğretim sürecinde materyal, araç-gereç, yöntem ve teknikler seçiminde geniş bir hareket ve karar verme imkanı sağlanmaktadır (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020).

İçerik

İçerik boyutu, eğitim programlarının geliştirilmesindeki ikinci aşamadır. Programın bu boyutunda, belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Kısaca öğrencilere kazandırılacak bilgilerin tümü içeriği oluşturmaktadır. Burada özellikle dikkat edilmesi gereken husus ise içeriğin, hedef davranışlara göre düzenlenmelidir (Sönmez, 2015). Varış’a göre, eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin “toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme ve bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer” vb. ölçütlere göre hareket etmelidirler. Ancak Varış, bunlara yeni ölçütlerin ilave edilebileceğini savunmaktadır (Varış, 1994; Akt. Demirel, 2017).

Kapsayıcı öğretim programında içeriğe yönelik ilkeler ise şu şekildedir:

- İçerik, kültürel değerlere ve farklılıklara saygılı bir yapıda düzenlenmelidir,
- İçerik, farklı kültür, değer, düşünce, inanç ve hayat tarzlarına sahip insanları içinde barındıracak şekilde hazırlanmalıdır,
- İçerikte önyargılardan, belirli bir ideoloji veya kültürü temsil eden tek yönlü ifadelerden uzak durulmalıdır,
- İçerikte cinsiyet eşitliğini yansıtan yazılı ve görsel ifadelere yer verilmelidir,
- Sorgulamaya dayalı önyargısız içerikler oluşturulmalı, stereotipler veya olumsuz örneklerden kaçınılmalıdır,
- İçerik öğrencilerin yaşam deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir,
- İçerikte seçim yapabilme özgürlüğü sağlayan seçenek ve öneriler yer almalıdır (Palabıyık ve Sakız, 2021; Şimşek ve Özasan, 2023; Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020).

Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının üçüncü ögesidir ve öğrenme-öğretme süreci olarak da adlandırılabilir. Bu aşamada “nasıl öğretilim?” sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin hedeflere ulaşmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir. Yani öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereçler ve bunlarla yapılacak her türlü uygulama ve etkinlikler belirlenmektedir.

Kapsayıcı öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır:

- Tüm öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımını sağlayacak farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılmalıdır,
- Öğrenme-öğretme süreci içerik merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrenme-öğretme süreci tasarlanırken tüm öğrencilerin farklılıkları, sosyo-kültürel özellikleri, eğitimsel gereksinimleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır,
- Öğrenme-öğretme sürecinin tasarımına öğrenciler de dahil edilmelidir,

- Öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış, çok yönlü ve tüm öğrencileri kapsayacak şekilde etkinliklere yer verilmelidir. Örneğin bir öğrencinin içeriği daha iyi benimseyebilmesi için gereken süreyi uzatma veya ileri seviyedeki bir öğrenci için içeriği daha derinlemesine araştırması için teşvik etme olabilir,
- Her öğrencinin biyolojik, duygusal, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına, ilgilerine ve öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarına, etkinliklerine ve materyallerine yer verilmelidir veya uyarlanmalıdır,
- Öğrenme-öğretme sürecinde farklı ırk, din, kültür, sosyoekonomik durum ve fiziksel farklılık gibi yaşantıların görünür olduğu etkinliklere yer verilmelidir,
- Etkinliklerin herhangi bir öğrencinin ve/veya bir öğrenci grubunun lehine veya aleyhine olmamasına dikkat edilmelidir,
- Tüm öğrencilerin aktif katılımını ve sınıflara aidiyet duygusunu geliştirmelerini sağlayan öğrenme ortamları oluşturulmalıdır,
- Demokratik ve insan haklarına duyarlı, iş birliğine dayalı ve pozitif yönde etkileşim kurma olanağı sunacak öğrenme ortamlarına ve etkinliklere yer verilmelidir,
- Eleştirel olma, farklı bakış açılarından bakma, kültürlerarası karşılaştırma ve sorgulamaya dayalı önyargısız öğrenme ortamları oluşturulmalıdır,
- Ayrıca İngilizce dersinde öğrenme-öğretme süreci sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerinden yürümemelidir, öğretim programı dört dil becerisini de içermelidir (Palabıyık ve Sakız, 2021; Şimşek ve Özaslan, 2023; Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020).

Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme)

Program geliştirmenin/öğretim tasarımının önemli bir aşaması da ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesidir. Bu araçlar yardımıyla, öğretim amaçlarına ne oranda ulaşıldığı konusunda geribildirim almaya çalışılmaktadır (Şimşek, 2017). Sınama durumları sürecinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile uyum sağlamalıdır.

Kapsayıcı öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme stilleri esas alınmalı,

hazırlanacak ölçme ve değerlendirme araçları eşitlik, adalet ve etik ilkeler gibi kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri ile uyumlu olmalıdır (Şimşek ve Özaslan, 2023). Ölçme ve değerlendirme araçlarının esnek, adil, çeşitli ve farklı olması, uygulamaya dönük ve tüm öğrencileri kapsayacak şekilde olması kapsayıcı eğitim açısından önemlidir. Sürekli olarak not verme amacı taşıyan dönütler yerine portfolyolar gibi biçimlendirmeye dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi kapsayıcı eğitim açısından önemlidir (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020). Ayrıca öğrencilerin de ölçme ve değerlendirme çalışmalarına aktif katılım sağlamaları ve araçların öğrencilerin kendi yaşantıları ve farklı yaşantılar ile ilişkilendirilmesi kapsayıcı eğitim programı açısından önemli bir gerekliliktir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme araçlarındaki sorular öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine fırsatlar sunmalı ve herhangi bir öğrencinin ve/veya bir öğrenci grubunun lehine veya aleyhine olmamalıdır. Ayrıca değerlendirme konusunda öğrenciye şeffaf olunmalı, öğrenciden ne beklendiği ve hangi ölçütlerin kullanılacağı önceden belirtilmelidir (Şimşek ve Özaslan, 2023).

Ders Kitaplarının Kapsayıcılık Özelliği

Öğretim materyalleri, öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır (Kaya, 2006). Öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde doğru, güncel ve etkin öğretim materyallerin ve araç-gereçlerin seçilmesi ve kullanılması oldukça önemlidir. Gelişen ve değişen dünyada eğitim alanında yaşanan tüm gelişmelere rağmen özellikle ders kitapları hâlâ en önemli ve egemen öğretim materyali olarak kullanılmaktadır.

Ders kitabı ile ilgili olarak literatürde farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Genel olarak ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Şahin, 2008). Bununla birlikte ders kitapları, öğretim programları doğrultusunda öğrencilere ne kazandırılması konusunda hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğrenme-öğretme süreçlerinde yol gösterici kılavuz işlevine sahiptir. UNESCO'ya (2005) göre ders kitapları “belirli bir dizi öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için tasarlanmış metin ve/veya görsellerden oluşan; geleneksel olarak öğrenme etkinlikleri

dizisini kolaylaştırmak için resimler ve talimatlar içeren basılı ve ciltli” bir öğrenme aracıdır. Türkiye’de ders kitaplarının hazırlanma ve onaylanma sürecini Milli Eğitim Bakanlığı yürütmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğı’nde ders kitabını: “Herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, Kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipi“ olarak tanımlamaktadır (MEB, 2021). Ayrıca söz konusu yönetmelikte ders kitapları ve eğitim araçlarının niteliklerine de yer verilmiştir. Bu niteliklere göre ders kitapları eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsamalı, görsel tasarım ve içerik tasarımı öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılmalıdır.

Erişimin kolay olması, öğretim programlarında yer alan kazanımları düzenli ve aşamalı bir şekilde öğrencilere sunabilmesi ve öğretmenlere rehberlik etmesi gibi noktalar ders kitaplarının yerini ve önemini eğitim öğretimde yaşanan tüm yeni gelişmelere rağmen korumaktadır (Tenekeci ve Dursun, 2019). Ayrıca değer ve becerilerin öğrencilere aktarılmasında ders kitaplarının önemli bir kaynak olduğu söylenebilir.

MEB’in Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları“ (MEB, 2023) adlı doküman adından da anlaşılacağı üzere ders kitaplarının incelenmesinde referans alınmaktadır. Söz konusu dokümanın birinci bölümünde taslak ders kitaplarının ve elektronik içeriklerinin Anayasa ve kanunlara uygunluk yönünden yapılacak incelenmesi ve değerlendirilmesinde esas alınacak kriterler ve açıklamalar yer almaktadır. Dokümanda ders kitaplarının içeriğinin eşitlik ilkesi dikkate alınarak, temel insan haklarını destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir anlayış ile hazırlanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Diğer kriterlerin bir kısmı incelendiğinde ise, kadın erkek temsilde önyargı, kalıp yargı vb. ifadelerin, farklı kültürel ve etnik gruplar ile din ve mezheplere yönelik olumsuz genellemelerin bulunmaması gerektiğı, içerikte çoğulculuk ilkesinin gözetilmesi, bütün insanların eşit ve özgür olduğu ilkesinin esas alınması, ırk, renk, din, dil, etnik köken, siyasi tercih, mülkiyet gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin evrensel insan haklarının

herkes için geçerli olduğu ilkesinin esas alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2023). Tüm bu kriterler kapsayıcı eğitim açısından önemli olarak değerlendirilebilir ve ders kitaplarının hazırlanmasında kapsayıcılığın dikkate alındığını söylemek mümkündür.

Yabancı dil ğretiminde kullanılan en etkili materyallerin başında ders kitaplarının geldiği açıktır. Ancak ders kitaplarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için sistematik ve kapsamlı bir kültürel bakış açısı sunması oldukça önemlidir (Korkmaz, 2009). Günümüzde yabancı dil öğrenmenin gerekliliği, iletişimsel işlevlerle örtülü dilbilgisi formlarını öğrenmenin çok ötesindedir. Birçok eğitim ortamında İngilizce dili iletişimsel ders kitapları aracılığıyla ğretiliyorsa, bunların yabancı kültüre hitap etme olanağını sağlamaları beklenmektedir (Gmez Rodrıguez, 2015). Bu amaç doğrultusunda ders kitapları kültürlerarası ve eleştirel bir bakış açısıyla ya da materyallerin güvenilir olduğunu öne sürecek şekilde yazılmalıdır. Kültürlerarası becerileri geliştirirken öğretmenler ders kitabındaki tema ve içerikten başlayabilir ve ardından öğrencileri daha fazla soru sormaya ve karşılaştırmalar yapmaya teşvik edebilir (Byram, Gribkova ve Starkey, 2002).

Güncel yabancı dil öğretiminin kültür odaklı modern yöntemleri ve Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikaları doğrultusunda yabancı dil derslerinin ve aynı zamanda yabancı dil ders kitaplarının içerikleri değişiklik göstermeye, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak şekillenmeye başlamıştır. Bu değişimler yabancı dil derslerinde kullanılan materyalleri ve ders kitaplarında yer alan görsel ve işitsel unsurlar, metinler, etkinlikler ve alıştırmalar gibi pek çok ğretim materyallerinin niteliklerini kültürlerarası boyutta belirlemektedir (z, 2010).

Yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları yalnızca hedef kültürleri değil aynı zamanda kaynak kültürleri ve küresel (uluslararası) kültürleri de yansıtmalıdır (Cortazzi ve Jin, 1999). Buna göre Cortazzi ve Jin (1999) İngilizce ders kitaplarındaki kültürel öğeleri işleme biçimlerini e ayırmaktadırlar. Bunlar:

- Kaynak kültüre dayalı ders kitapları
- Hedef dilin kültürüne dayalı ders kitapları
- Uluslararası hedef kültürlere yönelik ders kitapları

Kaynak kültüre dayalı ders kitapları genelde bireyin kendi kültürünü yansıtmakta ve belirli bir ülke için hazırlanmış ulusal ders kitaplarıdır. Buradaki amaç bireylerin kendi kültürleri hakkında konuşmalarını ve kültürel kimliklerini keşfetmelerini sağlamaktır. Hedef kültüre dayalı ders kitapları ise hedef dilin anadil ya da ikinci dil olduğu ülkelerin kültürlerini barındıran ders kitaplarıdır. Örneğin İngilizce eğitiminde bu ülkeler genelde İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'dir. Uluslararası hedef kültürlere yönelik ders kitapları ise, örneğin anadili ya da ikinci yabancı dili İngilizce olmayan ama İngilizceyi uluslararası dil olarak kullanan diğer ülkelerin kültürlerini içeren ders kitaplarıdır. Buradaki amaç ise kültürlerarası farkındalığı artırmaktır (Cortazzi ve Jin, 1999). Kültürlerarası yeterlilik yalnızca kimliğin gelişimini teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarının kimliklerinin farkındalığını ve hızlı değişimin olduğu bir dünyada istikrar unsurunu da teşvik edebilmektedir (Cortazzi ve Jin, 1999).

Çakır (2010) da, Türkiye'de birçok ders kitabında hedef kültüre özgü ifadeler çok fazla yer verilmediğini vurgulamaktadır. Çakır'a (2010) göre yabancı dil öğretiminde kültür, ders kitaplarına entegre edilmelidir. Ders kitaplarında hedef kültüre yer verilmesi öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla öğrenebilmesi ve etkili kültürlerarası iletişim kurabilmesi açısından önemlidir (Çakır, 2010). Ancak Alan ve Duruhan'a (2020) göre dil öğrenmenin asıl hedefi olan kültürlerarası yeterliğe yalnızca öğrencilerin yerel kültürüyle ya da hedef dilin kültürüyle erişilemez. Ders kitapları yerel ve hedef dile ait kültürlerin yanı sıra küresel kültürleri de barındırmalıdır (Alan ve Duruhan, 2020).

Huhn (1978) ise ders kitaplarındaki kültürel içeriğin değerlendirmesine yönelik unsurları aşağıdaki gibi sunmaktadır (Akt. Liu, 2016).

Ders kitaplarında kültürel içeriğin değerlendirilmesi:

- Gerçeklere dayalı olarak doğru ve güncel bilgiler verilmesi,
- Farkındalığı artırarak basmakalıp yargılardan/stereotiplerden kaçınılması, bunların eleştirel bir şekilde ele alınması,
- Gerçekçi bir resmin sunulması,
- İdeolojik eğilimlerden özgürleşmek (ya da bunların sorgulanması),
- Olguların izole edilmiş gerçekler yerine bağlam içinde sunulması (Huhn, 1978; Akt. Liu, 2016).

Diğer yandan UNESCO'nun "Din, Toplumsal Cinsiyet ve Kültüre Odaklanarak Ders Kitaplarının İçeriğinin Kapsayıcı Hale Getirilmesi" (2017) raporu ve 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu için hazırlanan "Kapsayıcılık ve Eğitim: Ders Kitapları ve Kapsayıcı Eğitim" (Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education: Textbooks and Inclusive Education, 2020) adlı arka plan belgesinde ders kitaplarının kapsayıcı hale getirilmesine ilişkin ilkelere yer verilmektedir. Bu rapor ve belgede, ders kitaplarının kültürel yönünün ötesinde spesifik olarak kapsayıcı eğitimin ilkelerine vurgu yapılmıştır. Bu ilkeler şunlardır:

- **Kapsayıcı bir dil:** Ders kitaplarında tüm öğrencilerin kendilerini ait hissetmelerini sağlayan, çeşitliliklerini yansıtan, eşitlikçi ve kapsayıcı bir dil kullanılmalıdır.
- **Farklı kimliklerin temsili:** Ders kitapları farklı kimliklerin temsilini içermeli, ayrıştırıcı stereotiplerden ve önyargılardan arınmış olmalı, farklı dezavantajlı grupları dışlamayan bir yapıda olmalı, farklı kimlikleri doğru ve adil bir şekilde sunmalıdır.
- **İnsan hakları:** Ders kitapları tüm bireylerin farklılıklarından bağımsız olarak eşitliğini ve değerini savunan insan haklarını içermeli, insan haklarına dayalı bir yaklaşım ile hazırlanmalıdır.

2.1.10. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Kapsayıcı eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesi ve tüm öğrencilere farklılıklarına bakılmaksızın nitelikli eğitim sunulabilmesi, önünde bulunan engellerin ve zorlukların farkında olunmasını gerektirir. Bu bölümde kapsayıcı eğitim uygulamalarına ve bu sürecin önündeki engellere/zorluklara, aynı zamanda bu engellerin üstesinden gelebilmek için geliştirilen çözüm önerilerine yer verilmektedir.

Öğretmenlerin birlikte öğrenme ve kapsayıcı eğitimle ilgili zorlukları sadece didaktik bir boyuta sahip olmakla kalmamakta, aynı zamanda bir bütün olarak öğretmenin rolünü de etkilemektedir (Middendorf, 2015). Çeşitliliğe ve kapsayıcı eğitimin misyonuna yönelik temel tutum önemli konulardan biridir. Geleneksel olarak okul türleriyle ve

mümkün olduğu kadar homojen bir öğrenci topluluğu fikriyle karakterize edilen bir okul sisteminde, pek çok öğretmenin zihniyeti de homojenlik isteği tarafından belirlenmektedir (Middendorf, 2015). Oysa kapsayıcı eğitim süreci, öğretmenlerin mesleki öz imajı ve rolünde daha fazla gelişme veya değişiklik yapılmasını gerektirmektedir. Alan öğretmenlerinin diğer alan öğretmenleri ile (meslek içi iş birliği) ve özel eğitim öğretmenleri ve diğer uzmanlarla (meslekler arası iş birliği) iş birliği, profesyonel gelişim için önemli bir kriter olarak görülmektedir (Middendorf, 2015). Ancak özel eğitim desteğine ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında birlikte öğrenmeleri misyonunun hayata geçirilmesi, zaman gerektiren ama aynı zamanda ısrarlı kararlılık gerektiren bir süreçtir. Özellikle kapsayıcı eğitime yönelik kararlı bir tutumun bu sürecin başarısı için gerekli bir koşuldur. Böyle bir sürecin profesyonelce ve yeterli kaynaklarla tasarlanması gerektiği açıktır (Middendorf, 2015). Ancak bu profesyonel tasarıma pek çok kişinin dahil olması ve önemli adımların atılması gerekmektedir: öğretmenler ve öğretmen eğitimi; bilim (teori ve modelleme, aynı zamanda ve özellikle araştırma ve okul uygulamalarının desteklenmesi); okul yetkilileri ve okul politikası (özellikle kaynaklar ve eğitim politikası). Ayrıca unutulmamalıdır ki, okuldaki kapsayıcı eğitim süreci toplumsal kapsayıcılığın sadece bir boyutudur, bu nedenle süreçteki diğer aktörlerin/boyutların da bu yaklaşımın dışında tutulmaması gerekmektedir (Middendorf, 2015).

Espinoza (2022) da benzer şekilde kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri şu şekilde nitelendirmiştir:

- Öğretmenlerin öz yeterlik eksikliği
- Bilgi eksikliği
- Stereotipler/klişeler
- Kapsayıcı eğitimin zaman alıcı olması
- Zayıf iş birliği
- Destek eksikliği
- Zorlayıcı davranışlar sergileyen öğrenciler

Böttinger (2017) de, Almanya’da yaptığı bir çalışmada, okul sistemi düzeyinde, kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri şu şekilde ifade etmiştir: kapsayıcılığın

karmaşıklığının yeterince dikkate alınmaması, kategorilerden ayrılma çabaları ve Alman okul sisteminin organizasyonunun bazı yönleri (Böttinger, 2017).

Kategorizasyonlara yönelik kapsayıcılık teorisi eleştirisi dört tezde özetlenebilir (Boban vd., 2014):

- 1. Tez: Kategoriler, bireylerin ve toplulukların potansiyeli olan çeşitliliği ele verir.
- 2. Tez: Kategoriler, katılım ve gelişime yönelik yapıları sınırlar.
- 3. Tez: İnsanlar, genelleştirilmiş kategoriler haline gelir.
- 4. Tez: Kategoriler, sosyal yapıları ve uygulamaları domine eder.

Ayrımcı olmayan bir dil geliştirmenin zorluğu, kapsayıcılığın, insanları kategorilere ayırmadan tüm insanları ilgilendiren kültürel bir süreç olduğu anlayışına dayanmaktadır (Hinz 2008; Akt. Boban vd., 2014). Kapsayıcı söylemde insanların kategorize edilmesi temelden sorgulanır, çünkü bir yandan gruplara yönelik atıflar (yüklemeler) her zaman yapay olarak homojen gruplar yaratır ve kişinin bireyselliği göz ardı edilir, diğer yandan bu homojenlik inşası iki gruptan birini “normal” olarak vurgulanması, diğerinin ise “farklı” olarak değersizleştirilmesi/ötekileştirilmesi anlamında sıklıkla ayrımcılıkla ilişkilendirilir (Boban vd., 2014).

Kırboyun Tipi ve Leana Taşcılar (2024) da kapsayıcı eğitimin zorluklarını ve bu zorluklara yönelik çözümlerini aşağıdaki gibi belirtmektedirler:

Tablo 2.3. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Zorluklar ve Çözüm Önerileri (Kırboyun Tipi ve Leana Taşcılar, 2024)

Zorluklar	Çözüm Önerileri
Farklı İhtiyaçların Karşılanmasında Yaşanan Zorluklar	Her öğrencinin değişen ihtiyaçlarını dengelemek zor olabilir. Kapsayıcı öğretimde sürekli mesleki gelişim ve öğrencilerden görüş alınabilir.
Eğitim Programlarının Yapısından Kaynaklanan Zorluklar	Derslerin içeriği farklı özellikleri ve gereksinimleri olan öğrencilere uygun olmayabilir veya uyarlaması zor olabilir. Alan uzmanlarından destek alınabilir veya farklı özelliklere sahip öğrenciler ile çalışmış bireylerden deneyimlerini paylaşmaları istenebilir.
Kaynak Kısıtlamaları Nedeniyle Yaşanan Zorluklar	Kapsayıcı eğitim uygulamaları ek kaynaklar gerektirebilir. Kurumsal destek hizmetleriyle iş birliği yapmak ve teknolojiye yararlanmak etkili olabilir.
Olumsuz Tutumlar	Öğrencilerin (varsa) olumsuz tutumlarını kırmak önemlidir. Bu konuda onların

farkındalığı artırılmalıdır.

Bina ve Altyapılardan Kaynaklanan Zorluklar	Binalardaki altyapı sorunlarını gidermek amacıyla başta Engelliler Birimiyle olmak üzere üniversite yönetimi ve diğer tüm yapıları ile iş birliği içerisinde olmak ve eksikleri fark ederek yeniden düzenlemeye çalışmak katkı sağlayacaktır.
--	---

Toker Köse vd. (2023) çalışmalarında kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hem avantajlarından hem de zorluklarından bahsetmişlerdir. Avantajlar arasında kapsayıcı eğitimin öğrenciler arasında dayanışma ve farklı öğrenme tarzlarına saygıyı teşvik etmesi, empati ve anlayışı artırması yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaştıkları da tespit edilmiştir. Özellikle sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve her öğrenciye yeterli zaman ve kaynak ayırmanın zorluğunu dile getirmişlerdir. Bu da öğretmenlerin bireysel gereksinimlere tam anlamıyla yanıt verme konusunda sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kapsayıcı eğitim konusunda daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunulmalı, etkili iletişim ve iş birliği kanalları oluşturulmalı, okul yönetiminden daha fazla destek ve kaynak tahsis edilmesi gereklidir. Bunlara ek olarak fiziksel sınıf düzenlemesinin iyileştirilmesi ve ailelerin daha fazla dahil edilmesi gerekliliği de öne çıkan önemli görüşlerdir (Toker Köse vd., 2023).

Bayram ve Öztürk (2021) Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin düşünce, bilgi ve uygulamalarını tespit ederek konuya dair mevcut sorun ve ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından kendilerini başarılı görme oranları dezavantajlı öğrenci gruplarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik kişisel düşünceleri ve öz yeterlik algıları ile sınıf içi uygulamaları cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu ve ön bilgi değişkenlerine göre çeşitli açılardan farklılık göstermektedir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelleri; öğretim programı, toplumsal algı ve uygulamalar olarak görmektedirler (Bayram ve Öztürk, 2021).

Ünal ve Aladağ (2020) da kapsayıcı eğitim uygulanan temel eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında kapsayıcı öğrenciler bulunan öğretmenlerin, kapsayıcı

öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmeyi, kapsayıcı eğitime yönelik beklentilerini ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler sınıfta başta Türkçe dil sorunları olmak üzere, davranış sorunları ve derslerle ilgili kapsayıcı öğrencilerle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kapsayıcı öğrencilerin ekonomik ve psikososyal sorunlar yaşadıklarını, bu sorunları da meslektaşlarının desteği ve bakanlığın seminer, kurs gibi faaliyetleriyle çözmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca araştırmanın sonucunda kapsayıcı öğrencilerin dil eğitimine ağırlık verilmesi, bu öğrencilere yönelik materyal desteğinin artırılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin artırılması, kapsayıcı öğrencileri ve kapsayıcı öğrencilerin velilerini kaynaştıracak proje ve etkinliklerin geliştirilmesi olmak üzere önerilere yer verilmiştir (Ünal ve Aladağ, 2020).

Gürdoğan Bayır (2019) sınıf öğretmeni adaylarının dezavantajlı grupta yer alan çocukların eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmeni adayları dezavantajlı gruptaki çocuklara etkili eğitimler verebilmek için kurum/kişilerle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda rehber öğretmene başvurma, gerekli kurumlara başvurma ve yakın çevreyi tanıma konularına değinmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim sürecinde öğretme-öğrenme sürecinin etkili hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunu farklı etkinlikler yapma, materyallerden yararlanma, sınıfa uzman çağırma ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama konularına değinerek ifade etmişlerdir (Gürdoğan Bayır, 2019).

Ortaöğretim kademesinde etkili bir kapsayıcı eğitim süreci için yapılması gerekenler özetle şöyle olabilir (Kart, 2023):

- Eğitime erişim için etkili eğitim politikaları geliştirilmeli, cinsiyete göre ortaya çıkan farklılıklar azaltılması ve okul terki gibi sorunların çözülmesi için önlemler alınmalıdır,
- Öğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmelidir,

- Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine göre eğitim içeriği çeşitlendirilmeli, kapsayıcı eğitimi konu edinen çeşitli filmler, metinler, görseller vb. materyaller oluşturulmalıdır,
- Ayrıca eğitimin tüm paydaşları (öğretmen, öğrenci, idareci ve veli) ile iş birliği sağlanmalı ve kapsayıcı eğitim konusundaki (varsa) olumsuz tutumlarını dönüştürmeye yönelik adımlar atılmalıdır,
- Bunlara ek olarak dezavantajlı grupların ve/veya bireylerin eğitimi konusunda daha fazla çalışmalar yapılmalı, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyoekonomik statü gibi durumların eğitimin kapsayıcılığına etkisi incelenmelidir (Kart, 2023).

2.2. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitime yönelik ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen birçok araştırmaya ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar odaklandıkları gruplar, benimsedikleri yöntemler ve inceledikleri sorunlar açısından farklılık göstermektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların çoğu ilköğretim düzeyini temel almakla beraber ortaöğretim düzeyini sınırlı şekilde ele almaktadır. Bu çalışmasının konusu ve kapsamı gereği bu bölümde mümkün mertebe kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim kademesini, ortaöğretim İngilizce dersini ve öğretmenlerini (görüşlerini, tutumlarını, deneyimlerini), ortaöğretim programlarını, ders kitaplarını ve öğretim uygulamalarını konu alan çalışmalara ağırlıklı olarak yer verilmeye çalışılmıştır. Aşağıda ilgili alanyazı taraması önce yurt içinde ve sonra yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde sunulacaktır.

2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde kapsayıcı eğitim konusunda yapılan araştırmalar, çeşitli eğitim düzeylerinde ve farklı temalar çerçevesinde konunun mevcut durumunu, uygulama eksikliklerini ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymuştur; örneğin, ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin genel durumunu, engelli bireylerin eğitim süreçlerindeki veri toplama eksikliklerini ve uygulamadaki zorlukları irdeleyen çalışmalar (ERG, 2016) bulunurken, ortaöğretim programlarının çokkültürlülük ve kapsayıcılık açısından değerlendirilmesi

üzerine yapılan çalışmalar (Koçyiğit ve Şimşek, 2019) ile Almanca programlarının kapsayıcı ilkeler doğrultusunda yeniden tasarlanmasına yönelik araştırmalar (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020) dikkati çekmektedir; ayrıca ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı yaklaşım çerçevesinde yeniden düzenlenmesi (Palabıyık ve Sakız, 2021) ve ilköğretim programlarının çokkültürlülük ve kapsayıcılık boyutunun incelendiği çalışmalar (Şimşek vd., 2019) mevcut literatürde yer almaktadır. Bunun yanı sıra, ders kitaplarının kapsayıcılık ve çokkültürlülük açısından analiz edildiği çalışmalar (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Karahan Üzülmaz ve Karakuş, 2018; Özen ve Dağyar, 2020; Kula ve Özaslan, 2023) ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusundaki görüş, tutum, öz yeterlik ve deneyimlerinin değerlendirildiği nicel ve nitel araştırmalar (Yazıcı, 2013; Özokcu, 2017; Zhalelkanova, 2019; Kazu ve Deniz, 2019; Katıtaş ve Coşkun, 2020; Ketenoglu Kayabaşı, 2020; Akbulut vd., 2021; Dağdemir, 2021; Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021; Selimhocaoglu, 2021; Yılmaz, 2021; Polat, 2022; Deliktaş, 2023; Toker Köse vd., 2023; Oğlakçı ve Amaç, 2024; Çakar, 2024) da literatürde geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Genel olarak, yapılan araştırmaların kronolojik analizi, kapsayıcı eğitimin başlangıçta daha çok müfredat ve program değerlendirmeleri üzerine odaklanırken, günümüzde öğretmen tutumları, öz yeterlik, mesleki gelişim, sınıf içi uygulamalar ve çeşitli dezavantajlı grupların entegrasyonu gibi temalara doğru evrildiğini göstermektedir. Türkiye’de kapsayıcı eğitimle ilgili olarak yapılan araştırmalarla ilgili ayrıntılar aşağıda tematik ve kronolojik sunulmuştur.

Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) 2016 yılında yayınlamış olduğu “Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi“ adlı belgede ortaöğretim düzeyine odaklanılmakla birlikte Türkiye’deki eğitim sisteminin kapsayıcılığına ilişkin genel değerlendirmeler yapılmıştır. Engeli olan bireylerin eğitimi, kapsayıcı eğitimin önemli bir eksen olduğundan raporda, Türkiye’deki engeli olan bireylerin eğitiminde var olan durum üzerinde özellikle durulmuştur. Belgede, engeli olan bireylere yönelik sağlıklı ve sistematik veri toplanmasındaki eksiklik nedeniyle, engeli olan bireylerin önemli bir kesiminin eğitim sisteminin dışında kaldığı belirtilmektedir. Sonuç olarak Türkiye’de kapsayıcı bir eğitim sisteminin gelişmesi için mevzuattan uygulamaya dek, pek çok farklı dezavantajlı grupların gereksinimleri göz önünde bulundurularak adımların atılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim sisteminin yerleşmesi için ise

öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul idarecileri gibi eğitimin paydaşlarının iş birliği içinde olmasının önemi vurgulanmıştır.

Kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim programlarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde ise, Koçyiğit ve Şimşek'in (2019) Türkiye'deki ortaöğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında çokkültürlülük açısından nasıl bir görünüm arz ettiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yaptıkları görülmüştür. Analizler sonucunda, ortaöğretim programlarının felsefesi, amaçları ve ilkeleri bakımından belirli ölçüde kapsayıcılık içerdiğini ve programın dayandığı kök değerlerde kapsayıcılığa vurgu yapıldığını tespit etmişlerdir. Araştırmada 29 ortaöğretim programı incelenmiş, bu programların 13'ünde çokkültürlülük ile ilgili toplam 75 kazanım olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kazanımların kodlanması sonucunda oluşan toplam 23 alt temanın birbiriyle yakınlığı dikkate alınarak farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşim olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Ayrıca çokkültürlülük ile ilgili tüm kazanımlar içerisinde (75 kazanım) en fazla kazanımın (19 kazanım) İngilizce dersi öğretim programında yer alması dikkat çekmektedir.

Öte yandan Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020) da Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan, yabancı dillerden biri olan ortaöğretim Almanca programını kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tekrar ele almış, programın daha kapsayıcı hale getirilmesi ve tüm öğrencilerin erişim sağlayabileceği bir şekilde düzenlenmesini hedeflemişlerdir. Çalışmada, ortaöğretim Almanca programı kapsayıcı eğitim felsefesi, amaçları, ilkeleri ve değerlerine uygun şekilde yeniden tasarlanmıştır. Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız'a (2020) göre programın hedefi, “öğrenmeyi öğrenerek devamlı ilerlemeyi sağlayan, kendi yeteneklerinin farkına varabilen, tüm öğrencilerin ve özellikle dezavantajlı öğrencilerin de varlığını, katılımını ve başarısını teşvik edip kabul eden, sorgulamaya dayalı önyargısız öğrenme ortamları oluşturan, demokratik ve insan haklarına duyarlı olabilen, öğrenciyi sürekli aktif kılan, farklı düşünce, kültür, inanç ve hayat tarzlarına sahip insanları hoş görebilen öğrenciler yetiştirmektir.” Araştırmada toplumsal yapı içerisinde var olan dışlayıcı, ayrımcı, damgalayıcı ve ötekileştirici yöntemlerden uzak durulması gerektiğinin ve her öğrenciye nitelikli eğitim verilebilecek öğretim programlarının geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Palabıyık ve Sakız (2021) da benzer şekilde kapsayıcı eğitimin ilkeleri, temelleri, gereksinimleri ve gerekçeleri etrafında, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının yeniden düzenlenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce dersi ortaöğretim programına alternatifler sunmuşlardır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kapsayıcı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı, akademik, zihinsel, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki öğrenme ve gelişimi hedeflemekte ve tüm öğrencileri kapsamaktadır.

Diğer yandan ilköğretim programlarını kapsayıcı eğitim bağlamında inceleyen çalışmalara bakıldığında ise, Şimşek vd.'nin (2019) nitel çalışmalarında kapsayıcı eğitim bağlamında, Türkiye'deki temel eğitim programlarının çokkültürlülük açısından nasıl bir görünüm arz ettiğini inceledikleri görülmektedir. Çalışma kapsamında ilköğretim kademesindeki ilkokul ve ortaokul programları incelenmiş; çokkültürlülük ve kapsayıcılığın programların felsefesi, amaçları, ilkeleri ve değerlerine ne ölçüde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, temel eğitim düzeyinde okutulan 16 dersin öğretim programında çokkültürlülük ile ilgili toplam 63 kazanım bulunmaktadır. Ayrıca kazanımların kodlanması sonucunda farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşim olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ilköğretim programlarında farklılıkları tanımaya yönelik bir hassasiyetin olduğu kazanımların %41,3'ünün bu amaca hizmet ettiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretim programlarının kapsayıcı hale getirilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi ve daha üst düzey öğrenim hedeflerine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Gültekin Talayhan ve Sakız (2022) da araştırmalarında ilköğretim beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kuramsal çerçevesi, ünite ve konular, kazanım ve hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme anlayışını kapsayıcı eğitim ilkeleri açısından incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılan çalışmada, kapsayıcı öğretim programlarında hedeflerin, içeriklerin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgilere yer verilmiş ve bu bilgiler doğrultusunda beşinci sınıf İngilizce dersi için bir dönemi kapsamı öngörülen yeni bir izlen taslağı hazırlamışlardır. Çalışma sadece beşinci sınıf öğretim programını kapsasada, programdaki özelliklerin tüm

devrelere ve derslere uyarlanabilir nitelikte olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, ğretim programlarının kapsayıcı hale getirilmesi tam anlamıyla nitelikli kapsayıcılık için yeterli olmayabileceğini dikkate alarak genel olarak kapsayıcılığın arttırılması için öğretmenlerin ve müfredatları belirleyen merkezi yönetimin yapabileceğı önemli bazı adımlara değinmişlerdir. Örneğın İngilizce ğretim programlarının ve ders kitaplarının içerik, tasarım, kazanım ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlere esneklik sağlayacak biçimde ve kapsayıcı eğitimin ilkelerine uygun olarak düzenlenebileceğini ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı, faydaları ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Daha önce de belirtildiğı gibi, kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının incelendiğı hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak kapsayıcı eğitimin alt boyutlarından biri olarak değerlendirilen okkültürlölük bağlamında İngilizce ders kitaplarının incelendiğı birkaç araştırma bulunmaktadır. Dimici, Yıldız ve Başbay'ın (2018) İngilizce hazırlık sınıflarında okutulmakta olan ders kitabının ve bu kitabı kullanan öğretmenlerin ders kitabı hakkındaki görüşlerinin okkültürlölük açısından inceledikleri görölmektedir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır ve okkültürlölük kavramıyla ilgili var olan durum incelenmiştir. Doküman analizi sonuçlarına göre ırk/etnik köken ve toplumsal cinsiyet gibi boyutların görsel, işitsel materyallerde ve yazılı metinlerde sıklıkla yer aldığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, engellilik, sosyal sınıf, siyasal yönelimler, gibi boyutlara kitaplarda oldukça sınırlı bir şekilde yer verilmiş veya cinsel yönelim gibi bazı boyutlar hiç tespit edilmemiştir. Ayrıca araştırmada ğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doküman analizi bulgularını doğrular niteliktedir.

Karahan Üzölmez ve Karakuş (2018) de nitel çalışmalarında ortaokul İngilizce dersi ğretim programı ile İngilizce ders kitaplarında okkültürlölü eğitime ne kadar yer verildiğini ve okkültürlölü eğitimin nasıl ele alındığını analiz etmişlerdir. Doküman analizi tekniğı kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul İngilizce programı ve ders kitaplarında Türkiye gibi, içinde farklı halkların yer aldığı bir ulus devleti için son derece yetersiz olduğı, bu anlamda okkültürlölükle ilişkili olarak ortaokul İngilizce ğretim

programının ve ders kitaplarının çokkültürlülüğün ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Özen ve Dağyar (2020) nitel araştırmalarında çokkültürlülük bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını incelemişlerdir. Araştırmada, İngilizce ders kitaplarında gündelik yaşam, kişiler arası ilişkiler, değer, inanç ve tutumlar, beden dili, toplumsal gelenekler, ritüel biçimini almış davranışlar ve coğrafya gibi öğelere, küreselleşmeyi ve dünya vatandaşlığını odağa alan çokkültürlü bir bakış açısıyla ne sıklıkta yer verilmiş olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. 2018-2019 öğretim yılında, ortaöğretim hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıfta kullanılan İngilizce öğrenci kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan metinler, okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarına göre, ilgili kitaplardaki görselleri de kapsayacak şekilde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, kitaplarda en fazla değerler, inanışlar ve tutumlar kategorisi, en az kişiler arası ilişkiler kategorisine yönelik öğelere yer verildiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ders kitaplarında kültürel öğelerin dağılımında nitelik ve nicelik bakımından dengesizlik olduğu ve bulguların ortaöğretim yabancı dil öğretim programlarının hedefleri ve çokkültürlülüğün temel ilkeleri ile uyuşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kula ve Özasan (2023) da nitel çalışmalarında ilkokul İngilizce ders kitaplarındaki görselleri kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada cinsiyet rolleri, özel gereksinimli bireyler, farklı milletlerden bireyler ile farklı inançlardan bireylerin ilkokul İngilizce ders kitaplarındaki temsil durumunu incelemişlerdir. Doküman inceleme tekniği kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda erkek bireylere ait görsellerin kadın görsellerinden fazla olduğu, erkeklerin kadınlardan daha çeşitli mesleklerde resmedildiği, aile içi rollerde kadınların yemek hazırlarken, çocuklarla ilgilenirken, erkeklerin ise televizyon izlerken, araba tamiri yaparken yer aldığı ortaya çıkmıştır. Çeşitli milletlerden bireylere ve özel gereksinimli bireylere ilişkin görsellere ise çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, kitaplarda yalnızca İslam dinine ait görsellere yer verildiği, farklı din ve inançlara mensup bireyleri temsilen herhangi bir görselin bulunmadığı belirtilmiştir.

Alanyazında, kapsayıcı eğitime (ve alt boyutlarına) yönelik görüş, tutum ve algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde ise aşağıdaki araştırmalara rastlanmıştır.

Yazıcı (2013) araştırmasında, Türkiye'deki farklı kültürel/etnik topluluklara mensup lise öğrencilerinin ve onların tarih öğretmenlerinin, tarih dersleriyle ilgili görüşlerinin çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında değerlendirmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel yöntemlerden alan taraması tipi araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma deseni olarak alan taraması (survey) kullanılırken, nitel araştırma deseni olarak olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu tarih derslerinde kendi kültürel kimliklerinin yeterince yer bulamadığını, bu kimliklere yer veren bölümlerde ise ötekileştirici bir söylemin kullanıldığını belirtmişlerdir. Araştırmacıya göre Tarih dersleri, kültürel farklılığa sahip öğrenciler için bu şekliyle, yurtseverlik duygusu oluşturma uzağında kalmaktadır. Tarih öğretmenleri de, azınlık okullarındaki tarih derslerinin bu konuda başarısız olduğunu ve öğrencilerin bu dersleri sadece bir şekilde geçilmesi gereken dersler olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Özokcu (2017) da nicel çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kapsayıcı eğitime yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmaya Türkiye'den okul öncesi, sınıf, branş ve özel eğitim bölümlerinden seçilen toplam 1204 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kapsayıcı yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kadın öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerin, özel eğitimle ilgili daha önce ders almış öğretmenlerin ve daha önce özel gereksinimli bir bireyle etkileşimde bulunan öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin öz yeterlik inançlarının ve yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zhalelkanova (2019) da araştırmasında Kazak ve Türkçe yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim konusundaki görüşlerini incelemiştir. Karma yöntemin benimsendiği araştırmada, veriler anket ve sözlü görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Kazak ve Türk öğretmen adaylarının görüşleri

karşılaştırıldığında, kapsayıcı yabancı dil olarak İngilizce ortamında beceri eğitimi konusunda her iki grup öğretmen adaylarının görüşlerinde benzerlikler görüldüğü, ancak Kazak katılımcıların, kapsayıcı ortamlarda öğretme konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kazu ve Deniz (2019) nicel araştırmalarında, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını cinsiyet, kıdem, sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumu, öğrenim durumu, sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumu ve mülteci öğrencilerle ilgili eğitim alma durumuna göre incelemişlerdir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya farklı eğitim kademelerinde görev yapan toplam 110 öğretmen (25'i lise öğretmeni) katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin, sınıflarında mülteci öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla, iletişim boyutunda bu öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, elde edilen sonuçları, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim boyutunda güçlük yaşamadığı, ancak bu öğrencilerin eğitim ortamına dahil edilmelerinde yeterlilik ihtiyaçlarının olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Ayrıca sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmacılar tarafından, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine kıyasla mülteci öğrencilerle daha iyi anlaştığı, iletişim kurduğu ve uyum sağladıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Katıtaş ve Coşkun (2020) Türkiye'deki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada fenomenoloji deseni benimsenmiş olup, veri analizi Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan 81 öğretmen (20'si lisede görev yapmaktadır) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, içerik analizi sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sabır ve emek gerektiren bir süreç olarak gördüklerini ve bu eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim desteği verilmesi gerektiği, 'normal' akademik ve sosyal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan aynı öğrenme ortamını bir bütünlük içinde paylaşmalarının önemli olduğu, bulundukları öğrenme ortamlarında kendi davranış ve

özellikleriyle kabul edilmeleri gerektiği ve bu farklılıkların öğrenci yararına fırsata dönüştürülmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Ketenoglu Kayabaşı (2020) nitel çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu Kastamonu’da görev yapan çeşitli branşlardan on üç öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda genel bir fikre sahip oldukları ancak aynı zamanda kapsayıcı eğitimi engelli bireylerin eğitimi ile de ilişkilendirildikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler çoğunlukla bireysel farklılıklara göre eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda fiziki ortamların düzenlenmesi ve hizmet içi eğitimlerin ülke genelinde verilmesi gerektiği ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Akbulut vd. (2021) kapsayıcı veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi ve kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, ayrıca kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Fakat sınıfında gereksinimi olan bir öğrenci olduğunda kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetkin hissetmediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda lisans eğitiminde verilen özel eğitim veya kapsayıcı eğitim gibi derslerin süre veya sayısının artırılmasıyla birlikte içeriklerinin uygulamaya dönük olarak hazırlanması, öğretmen adaylarının deneyim kazanması ve uygulayarak öğrenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Dağdemir (2021) yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği araştırmanın evrenini Van ilinde ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü tutum seviyelerinin “yüksek” olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre olumlu anlamda daha yüksek çokkültürlülük tutumu sergiledikleri görülmektedir.

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadırlar. İlişkişel tarama modelinin benimsendiğı bu araştırmanın çalışma grubunu 317 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek, kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ise çok yüksek düzeyde olduğı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarına daha yüksek düzeyde yer verdikleri belirlenmiştir. Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin de çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına daha fazla yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte iki dilli öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının temel eğitim alanındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutumları arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarının da artış gösterdiği görülmüştür.

Selimbocaoğlu (2021) yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin farklı cinsel yönelime sahip olan öğrencilerine yönelik tutumlarını, algılarını ve bu öğrencileri sınıfa dahil edecek eğitim stratejileri uyarlama konusunda ne kadar yetkin hissettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. 33 makalenin sistematik literatür taramasıyla, lise öğretmenlerinin eşcinselliğe, homofobik zorbalığa ve ilgili konuların sınıfa entegre edilmesine yönelik algı ve tutumlarının hem olumsuz (dışlayıcı) hem de olumlu (kapsayıcı) olabileceğı ve cinsel azınlık öğrencilerine yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğı tespit edilmiştir. Öğretmenlerdeki kapsayıcı tutum ve algı eksiklikleri çoğunlukla heteronormativiteye, kişisel değerlere, işlerini kaybetme korkusuna, yöneticilerden, ebeveynlerden ve diğeri personelden destek alamamalarına, kınanma korkularına ve hizmet içi ve öncesi eğitim eksikliklerine atfedilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik yeterlilik hislerinin aldıkları eğitime, yaşa, deneyimlerine, cinsiyetlerine, inandıkları dinlere, çalıştıkları okul türüne, okul bölgesine ve kendi cinsel yönelimleriyle bağlantılı olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, okul personeli ve veli

iş birliği, öğretim programlarının daha esnek, uyarlanabilir olması, cinsel azınlık öğrencilerini de kapsayan okul politikalarının düzenlenmesi, yeterli ve etkili hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi gibi konuların gerekli olduğunun altı çizilmiştir.

Yılmaz (2021) yüksek lisans çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve öz yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kayseri’de çalışan İngilizce, Almanca ve Arapça öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet, branş, kıdem, kapsayıcı eğitim ile ilgili ek eğitim alıp almama durumları; ve kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, branş, kapsayıcı eğitim ile ilgili ek eğitim alıp almama durumları, dezavantajlı gruplardan öğrencilerle çalışma deneyimleri açısından farklılaşmaktadır. Örneğin kapsayıcı eğitimle ilgili ek eğitim alan yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ek eğitim almayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte dezavantajlı gruplardan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öz yeterlik algıları dezavantajlı gruplardan öğrencilerle çalışmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Polat (2022) araştırmasında kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan vaka çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının görüşlerinin; öz yeterlik, sınıf yönetimi, etkileşim, iş birliği, öğretmen profili, eğitimde sürdürülebilirlik ve öğretimin farklılaştırılması temalarında birleştiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının, kapsayıcı eğitimin ancak öğretmen farkındalığı, iş birliğine açıklık, profesyonellik, yönetsimsel faktörler, mesleki gelişim ve toplumun kültürel kodları göz önünde bulundurularak çeşitli öğretim kademelerinde iç ve dış desteklerin yardımı ile okul ve sınıflarda mümkün olabileceği yönünde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Deliktaş (2023) yüksek lisans çalışmasında hizmet öncesi ve hizmet içindeki İngilizce öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada 44 katılımcıdan anket kullanılarak yanıtlar toplandıktan sonra, katılımcıların ayrıntılı bakış açılarını ortaya çıkarmak için 10 gönüllüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerinin genellikle kapsayıcılığı desteklediklerini, ancak bazılarının bu konuda çekinceleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hizmet öncesi öğretmenlerin aksine, bazı hizmet içi öğretmenler, ebeveynler ve okul yönetimlerinin olumsuz tutumları ve zayıf desteği nedeniyle sınıflarında engelli öğrencilerin olması konusunda tereddüt ettiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin eğitim ve meslekte desteklenmesinin yanında, daha iyi ve daha adil bir eğitim için politikalar üretilmesi, diğer paydaşlar için de gerekli fiziksel koşulların ve ekipmanların sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Toker Köse vd. (2023) fenomenolojik çalışmalarında kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hem avantajları hem de zorlukları bulunduğunu ortaya koymuştur. Kapsayıcı eğitimin avantajları arasında öğrenciler arasında dayanışma ve farklı öğrenme tarzlarına saygıyı teşvik etmesi, ve böylece empati ve anlayışı artırması belirtilmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme şansı sunduğu vurgulanmaktadır. Diğer yandan, öğretmenler yetersiz zaman, kaynak ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle araştırmacılar, kapsayıcı eğitimi güçlendirmek için profesyonel gelişim, iletişim ve iş birliğinin artırılması, daha fazla destek ve kaynak sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Oğlakçı ve Amaç (2024) da nitel çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini araştırmışlardır. Görüşme formlarıyla toplanan veriler tematik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. 167 öğretmenden oluşan çalışma grubunun büyük çoğunluğunu (128 öğretmen ile) ilkökul düzeyinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır, lise düzeyinde ise sadece üç öğretmenin katılımcı olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu kapsayıcı eğitime olumlu bakmakta ve

kapsayıcı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra sabır, hoşgörü ve saygı gibi duyuşsal özelliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflarda olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalı, farklılıklar barındırılmalı ve çeşitlilik temsil edilmelidir. Bununla birlikte öğretmenler kapsayıcı materyallerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve teknolojik olarak erişilebilir olması gerektiğini düşünmektedir.

Çakar (2024) da nicel araştırmasında beş farklı Avrupa ülkesindeki (Türkiye, İrlanda, Fransa, İspanya ve Birleşik Krallık) yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliliklerini ve tutumlarını ve bunları etkileyen faktörleri incelemiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre, beş Avrupa ülkesindeki yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak yüksek öz yeterlilik ve olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İspanya'nın hem öz yeterlilik hem de tutumlar açısından en yüksek genel ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim üzerine eğitim, yerel mevzuat bilgisi, yaş ve kapsayıcı eğitimde deneyimin hem öz yeterlikleri hem de tutumları önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Dağdelen (2023) de “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması” başlıklı doktora tez çalışmasında göçmen öğrenciler için yürürlüğe giren yasal düzenlemeler ve uygulanmaya çalışılan eğitim politikalarını incelemiş, aynı okulda eğitim öğretim alan yerli ve göçmen öğrencilerin, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden gömülü teori deseni kullanılan bu araştırmanın sonuçlarına göre bir süreç temelli kapsayıcı uyum modeli önerilmiştir. Araştırmacı tarafından öne sürülen model önerisinin uygulandığında göçmen öğrencilerin entegrasyonuna katkı sağlayacağı, okul yöneticilerine bir yol haritası oluşturacağı, öğretmenlere eğitim-öğretim uygulamalarında kolaylık sağlayacağı, yerli ve göçmen öğrencilerin daha kolay uyum sağlayacağı vurgulanmıştır (Dağdelen, 2023).

Yurt içinde kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, en yoğun odak noktalarının ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin mevcut durumunun ve müfredat analizlerinin yanı sıra, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve

deneyimlerinin değerlendirildiği alanlara yoğunlaştığı görülmektedir (ERG, 2016; Özokcu, 2017). Ayrıca, ortaöğretim ve ilköğretim programlarının çokkültürlülük ve kapsayıcılık boyutlarının, ders kitapları ve öğretim materyallerinin analiz edildiği çalışmalar (Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Karahan Üzülmüş ve Karakuş, 2018; Özen ve Dağyar, 2020; Kula ve Özaslan, 2023) araştırmalarda geniş yer bulurken, dil öğretim programlarının kapsayıcı ilkeler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve bu alanda yapılan uygulama odaklı çalışmalar da önemli bir yer tutmaktadır (Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız, 2020; Palabıyık ve Sakız, 2021). Buna ek olarak, öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki görüş, tutum ve deneyimlerinin, mesleki gelişim süreçleriyle ilişkilendirildiği nitel ve nicel araştırmalar da (Yazıcı, 2013; Zhalelkanova, 2019; Kuzu ve Deniz, 2019; Katıtaş ve Coşkun, 2020; Ketenoglu Kayabaşı, 2020; Akbulut vd., 2021; Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021; Selimhocaoglu, 2021; Yılmaz, 2021; Polat, 2022; Deliktaş, 2023; Toker Köse vd., 2023; Oğlakçı ve Amaç, 2024; Çakar, 2024) literatürde öne çıkmaktadır. Genel olarak, bu araştırmalar, kapsayıcı eğitimin müfredat, uygulama, öğretmen tutumları ve materyal analizleri gibi farklı boyutlarının detaylı olarak incelendiğini ve en çok bu alanlara odaklanıldığını göstermektedir.

2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin tutumları, bilgi düzeyleri, deneyimleri ve sınıf içi uygulamalarını merkeze alan çalışmaların yoğunlukta olduğunu göstermektedir; Costello ve Boyle (2013) Avustralya’da ortaöğretim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının zamanla düşüş yaşadığını belirtirken, Lorenz vd. (2020) Almanya’da üniversite öğrencilerinin kapsayıcılık konusundaki bilgilerini ve deneyimlerini incelerken, pratik uygulama fırsatlarının yetersizliği nedeniyle tutumlarının olumlu yönde etkilenmediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Gómez Rodríguez (2015) İngilizce ders kitaplarının kültürel içeriğini analiz ederek, yüzeysel kültür temalarının baskın olduğunu ve derin kültür unsurlarının eksikliğini vurgularken; Sharma ve Sokal (2015) Kanada’daki öğretmenlerin kapsayıcı sınıflardaki davranışları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Siedenbiedel (2016) ve Weißenböck (2019) ise Almanya ve Avusturya’da ortaöğretim ikinci kademesinde kapsayıcı pedagojinin mevcut

uygulamalarını, yapısal zorlukları ve heterojen öğrenme gruplarına dönüşüm gerekliliklerini irdelemiş, Saloviita ve Schaffus (2016) ile Saloviita (2020) çalışmalarında ise farklı ülkelerde öğretmen tutumlarındaki farklılıklar ve ek destek mekanizmalarının önemini vurgulamışlardır. Lechner (2022) engelli öğrencilerin okula devam koşullarını değerlendirirken, Wray vd. (2022) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öz yeterlik inançlarını sistematik bir literatür taramasıyla ortaya koymuş; ayrıca UNESCO'nun (2017, 2020) raporları ders kitaplarının kapsayıcı hale getirilmesine yönelik ilkelere dikkat çekerken, genel olarak yurt dışındaki çalışmalar, kapsayıcı eğitimin hem öğretmenlerin tutum ve uygulama becerileri hem de pedagojik materyaller ve sistemsel altyapı açısından mevcut durumunu, karşılaştıkları zorlukları ve geliştirilmesi gereken alanları kapsamlı biçimde ele almaktadır.

Costello ve Boyle (2013) bir Avustralya üniversitesindeki ortaöğretim öğretmenliğine kayıtlı 193 hizmet öncesi öğretmen adayından oluşan bir örneklem ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için anket çalışması yapmıştır. Sonuçlar, ortaöğretim öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak yıllar geçtikçe olumlu tutumlarında önemli bir düşüş yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan lisansüstü programlara kayıtlı ortaöğretim öğretmen adaylarının kapsayıcılığa yönelik tutumlarının, lisans programlarına kayıtlı olanlara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Lorenz vd. (2020) tarafından Almanya'da yapılan anket araştırmasında ise, üç üniversitede ortaöğretim (Gymnasium) öğretmenliği eğitimi alan 255 üniversite öğrencisine kapsayıcılıkla ilgili bilgi, deneyim, tutum ve beklentileri hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmacılar, ankete katılanların çoğunluğunun kapsayıcılığın yasal dayanağı hakkında çok az bilgiye sahip oldukları veya hiç bilgi sahibi olmadıkları, bunun kısmen de olsa kapsayıcılık konusunun öğretmen eğitimi çalışmalarında henüz önemli bir rol oynamamış olmasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak kapsayıcılıkla ilgili hukuki temellerin bilinip bilinmemesi, ya da kapsayıcılığın üniversite derslerinde konu olup olmaması durumu üniversite öğrencilerinin kapsayıcılık konusundaki tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı değildir. Anlamlı bir bağlantı kapsayıcı öğretim için algılanan hazırlıkta bulunmuştur. Üniversite öğrencileri kapsayıcı

okullarda gelecek kariyerlerine yeterince hazırlanmadıklarını düşünmektedirler. Sonuçlar, üniversite öğrencilerinin üniversite dışı deneyimler aracılığıyla kapsayıcılık için hazırlanmaları durumunda kapsayıcılık konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Üniversite öğrencileri, staj döneminde veya mesleki uygulamada böyle bir hazırlığı beklemektedirler. Genel anlamda öğrencilerin kapsayıcılık konusunda (oldukça) olumlu bir tutuma sahip oldukları, ancak pratik uygulama seçeneklerinin oldukça sınırlı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Gómez Rodríguez (2015) çalışmasında İngilizce sınıfında ana öğretim kaynakları olarak kullanılan üç yabancı dil olarak iletişimsel İngilizce ders kitabındaki kültürel içeriği analiz etmiştir. Ders kitaplarının yüzeysel kültür unsurlarını mı yoksa derin kültür unsurlarını mı içerdiği araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, ders kitaplarının çoğunlukla yüzeysel kültürün temsili temalarını sunduğu, öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirmelerine yardımcı olabilecek derin kültür öğelerinden yoksun olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise öğretmenlerin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil sınıflarında daha kapsamlı kültürlerarası yeterlik geliştirmelerine yardımcı olabilecek kültürün köklü yönlerini nasıl ele alabileceklerini önermektedir. Öğretmenlerin, kültüre dayalı materyaller araştırarak, uyarlayarak ve mümkünse tasarlayarak öğretim alternatiflerini değerlendirmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ve materyal oluşturucuları ırk, ayrımcılık, sosyal sınıf mücadelesi ve insan haklarıyla ilgili konuları incelemek için gazete, edebiyat, belgesel, tarih ve film gibi gerçek hayattaki kaynaklardan yararlanmalıdırlar.

Sharma ve Sokal (2015) çalışmalarında, Kanada'daki öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda öğretmeye yönelik öz-bildirimli tutumları, kaygıları ve yeterlikleri ile gerçek sınıf davranışları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında beş öğretmen, kapsayıcılık konusundaki tutumlarını, kapsayıcı sınıflarda öğretime ilişkin endişe düzeylerini ve kapsayıcı sınıflarda öğretime yönelik yeterlik düzeylerini ölçen üç ölçek doldurmuşlardır. Kapsayıcı öğretim uygulamaları ise geliştirilen bir ölçek ile gözlemlenmiştir. Her öğretmen farklı zamanlarda üç ila beş saat arasında gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sınıf uygulamalarında yüksek düzeyde kapsayıcı olan öğretmenlerin, kapsayıcılığa yönelik kaygılarının önemli

ölçüde daha düşük olduğu ve kapsayıcılığa yönelik olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir.

Siedenbiedel (2016) tarafından Almanya’da yapılan çalışmada, iki farklı lisede, ortaöğretim ikinci kademesinde görev yapan dört öğretmenle görüşmeler yapılmış, ortaöğretim ikinci kademesi düzeyinde kapsayıcı eğitim deneyimleri incelenmiştir. Görüşmeler doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma ile hem okul sistemine hem de bu alanda çalışan öğretmenlerin pedagojik öz imajına yeni zorluklar getiren çeşitli gerilim ve ikilem alanları tespit edilmiştir. Sonuçlar, iki okuldaki öğretmenlerin yönelimlerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Okulların birinde kapsayıcılık daha çok bireysel vakalara odaklanma olarak görülürken, diğerinde kapsayıcılık (yeni) temel durum olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ortaöğretim ikinci kademesine seçilerek erişmesini kapsayıcı bir okul anlayışıyla çelişki olarak görmektedirler (Siedenbiedel, 2016).

Saloviita ve Schaffus (2016) çalışmalarında ayrılmış özel eğitime yerleştirilen öğrenci sayısının uluslararası karşılaştırmalara göre yüksek olduğu iki eğitim sistemi olan Finlandiya ve Almanya-Brandenburg’daki öğretmenlerin kapsayıcılık konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmanın sonuçları, Finlandiyalı öğretmenlerin Brandenburg’lu öğretmenlere göre kapsayıcılık konusunda daha olumlu olduğunu göstermektedir. Brandenburg’daki öğretmenler özellikle kapsayıcılığın içerdiği ek çalışma konusunda endişelilerdir. Bu endişe eğitim organizasyonlarının farklı yapılarıyla ilgili olabilir. Ayrıca iki ülkenin öğretmenleri arasındaki görüş farklılıkları, Finlandiyalı öğretmenlerin Brandenburg’lu meslektaşlarına göre ek desteklere daha kolay ulaşmasıyla ilgili olabileceği belirtilmektedir.

UNESCO’nun “Din, Toplumsal Cinsiyet ve Kültüre Odaklanarak Ders Kitaplarının İçeriğinin Kapsayıcı Hale Getirilmesi” (2017) raporu ve 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu için hazırlanan “Kapsayıcılık ve Eğitim: Ders Kitapları ve Kapsayıcı Eğitim” (Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education: Textbooks and Inclusive Education, 2020) adlı arka plan belgesinde ders kitaplarının kapsayıcı hale getirilmesine ilişkin ilkelere yer verilmektedir. Bu ilkeler

şunlardır: kapsayıcı bir dilin kullanılması, farklı kimliklerin temsil edilmesi ve insan haklarına dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi.

Weißböck (2019) Avusturya’da yaptığı yüksek lisans çalışmasında bir yandan kapsayıcı pedagojinin ortaöğretimin ikinci kademesinde neden bir zorluk olarak görüldüğü sorusunu ele almakta, diğer yandan ortaöğretimin ikinci kademesinde kapsayıcı pedagojinin başarılı bir şekilde uygulanması için yöntem ve araçlara genel bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca Avusturya’daki mevcut okul sistemi ile kapsayıcı yaklaşımlar arasındaki çelişkiler de vurgulanmaktadır. Araştırmanın sonunda, ortaöğretim kademesi sınıflarında (büyük ölçüde) hakim olan homojenlik, kapsayıcı eğitim yoluyla heterojen öğrenme gruplarına dönüştürülmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu da, ortaöğretim okullarında, özellikle de ortaöğretimin ikinci kademesinde bazı yapısal değişiklikleri ve derslerde kullanılabilecek bir yaklaşım ve düşünce havuzunu gerektirmektedir. Araştırmacıya göre kapsayıcı eğitime yönelik ilk adım büyük değişikliklere gerek kalmadan hemen atılabilir, çünkü herkes engeli olan insanlara topluma katılma hakkını verebilir.

Saloviita (2020) nicel çalışmasında, Finlandiya’daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. Örneklemi 1.041 sınıf öğretmeni, 755 branş öğretmeni ve 445 özel eğitim öğretmeninden oluşan araştırmanın sonuçları, öğretmen tutumlarında büyük farklılıkların olduğunu göstermiştir. Sınıf mevcudunun küçük olması gibi maddi kaynakların mevcudiyetinin öğretmenlerin tutumlarıyla hiçbir ilişkisi bulunmamıştır. Bunun yerine, diğer öğretmenlerin yardımı gibi maddi olmayan kaynakların daha olumlu tutumlarla olumlu bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, genç öğretmenlerin yaşlılara göre biraz daha olumlu, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha olumlu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre ve okul müdürlerinin sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lechner (2022) Avusturya’da yaptığı yüksek lisans çalışmasında engeli olan öğrencilerin ortaöğretim ikinci kademesinde okula devam ettiği genel koşulları ve kapsayıcı okula devam açısından ne gibi iyileştirmeler olabileceğini açıklığa kavuşturmayı

amaçlamaktadır. Portekiz, İtalya ve İsviçre'deki uluslararası kapsayıcı uygulamalar da bu amaçla kullanılmıştır. Ayrıca sorun merkezli görüşmeler kullanılarak, çalışma için iki okuldaki beş öğretmen ve öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler nitel içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ortaöğretim ikinci kademesinde kapsayıcılığın, özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için mevcut koşullar altında istisnai bir durum olduğunu göstermektedir. Okula devamın başarısı özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin çabalarına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğretmenler kapsayıcı öğretimi zorlu ama tatmin edici olarak deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise çoğunlukla okula devamlarını olumlu olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca dışarıdan okul asistanlarının dahil olması gibi önlemlerin önemli bir etkiye sahip olabileceği belirtilmektedir. Araştırmacıya göre genel olarak, Avusturya'da kapsayıcı bir ortaöğretim okuluna giden yol hâlâ uzun görünmektedir.

Wray vd., (2022) çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterliliğini inceleyen araştırmalara ilişkin sistematik bir literatür taraması yapmış ve 71 çalışma incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretme deneyiminin ve öğretme bağlamının öz yeterliliği etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitim politikaları hakkında bilgi sahibi olmamanın, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, mesleki öğrenme ve engelli insanlarla deneyimlerin, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırdığı belirtilmiştir.

Yurt içindeki araştırmalar genellikle kapsayıcı eğitimin müfredat, program ve ders kitapları üzerinden nasıl ele alındığı, öğretmenlerin tutumları, öz yeterlikleri ve uygulama süreçleri üzerine odaklanırken (örn. ERG, 2016; Koçyiğit ve Şimşek, 2019; Özokcu, 2017), yurt dışındaki çalışmalar ise öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin kapsayıcılık konusundaki bilgi, deneyim, tutum ve sınıf içi uygulama davranışlarını, ayrıca pedagojik yaklaşımların ve yapısal engellerin nedenlerini irdelleyerek, uygulama ve politikaların etkilerini ölçmeye yönelik daha çok kantitatif veriler ve kapsamlı sistematik değerlendirmeler sunmaktadır (örn. Costello ve Boyle, 2013; Lorenz vd., 2020; Sharma ve Sokal, 2015). Her iki grup çalışma da kapsayıcı eğitimin önemine vurgu yapıp, öğretmenlerin ve eğitim materyallerinin rolünü merkeze alırken, yurt dışındaki araştırmalar daha çok öğretmenlerin öz yeterlik, pratik uygulamalar ve pedagojik stratejiler bağlamında

uluslararası karşılaştırmalar yaparak sistemsel faktörlere dikkat çekmekte, yurt içindeki araştırmalar ise Türkiye'ye özgü eğitim politikaları, müfredat reformları ve yerel uygulama eksiklikleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Genel anlamda, kapsayıcı eğitim konusunda yürütülen çalışmaların büyük bir bölümü daha önce de belirtildiği gibi, sürece ilişkin öğretmen görüşlerinin/algılarının belirlenmesi ile ilgili olduğu görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini/algılarını temel alan çalışmalara bakıldığında; kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu ancak sınıf içi uygulamalarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Hiç şüphesiz bu araştırmalar ilgili alanyazına katkıda bulunmakta, ayrıca hem Türkiye'de hem de dünyanın her yerinde kapsayıcı eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için faydalı bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın konusu olan, hem Türkiye'de hem de Almanya'da ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ve konuya ilişkin hem Türkiye'de hem de Almanya'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınıp karşılaştırılması detaylı bir incelemenin konusu olmamıştır. Bu nitel tez çalışmasından elde edilen bulguların da faydalı bilgiler sunacağı ve ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

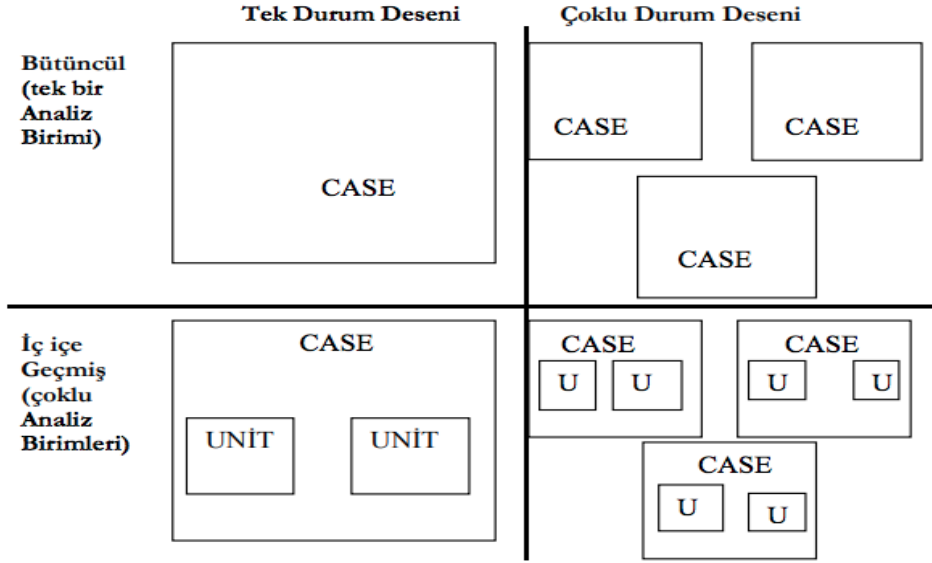
Bu bölümde mevcut araştırmanın yöntemi ve izlenen süreçler betimlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın deseni, temel kaynakları ve çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili izlenen sürece yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma nitel desende tasarlanıp yürütülmüştür. Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Nitel olarak yürütülen çalışmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma kapsamında elde edilen veriler, “iyi” veya “kötü” olarak nitelendirilmez. Nitel araştırma sürecinde araştırmacılar durumların karmaşık olduğuna inanır ve bu nedenle, birçok boyutunu resimlemeye çalışırlar (Uzuner, 1999).

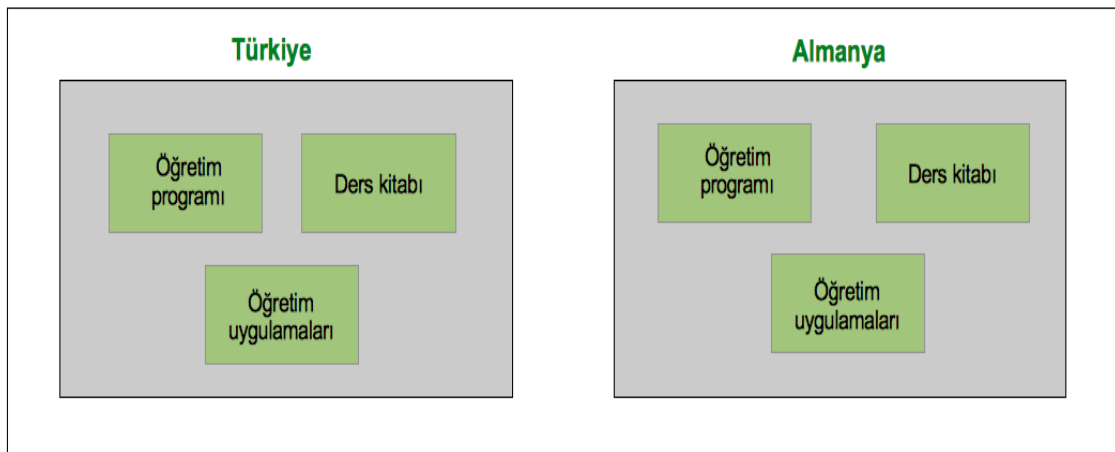
Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre durum çalışması, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeyi içermektedir. Creswell (2013) durum çalışmasını, araştırmacının gerçek yaşam, sınırları belirlenmiş güncel bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlar hakkında gözlem, görüşmeler ve anketler, görsel-işitsel materyaller veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı, ardından bir durumun betimlemesini yaptığı araştırma yaklaşımı olarak belirtmektedir (Creswell, 2013).

Durum desenleri incelendiğinde dört tür durum çalışması deseninden söz edilmektedir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenidir (Yin, 2003).



Şekil 3.1. Durum çalışması desenlerinin türleri (Yin, 2003)

Bu çalışma kapsamında iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desende birden fazla durum söz konusudur ve araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt analiz birimlerine ayrılarak çalışılabilir. Yani iç içe geçmiş çoklu durum deseninde her bir durumun içinde alt analiz birimleri vardır ve bu alt analiz birimleri de çalışmaya tabi tutulur. Aşağıda, araştırmada kullanılan iç içe geçmiş çoklu durum deseni bir şekil aracılığıyla görselleştirilmiştir:



Şekil 3.2. Araştırma kapsamında iç içe geçmiş çoklu durum deseni

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ayrıca söz konusu ülkelerde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına, ders kitabına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılmasıdır.

3.2. ARAŞTIRMANIN TEMEL KAYNAKLARI VE ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada örneklem alınmıştır. Araştırmada örneklemin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçüt doğrultusunda örneklem birimlerinin seçilmesidir (Patton, 2002). Söz konusu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın temel kaynakları ve çalışma grubu aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Ders/branş: İngilizce.
- Öğretim kademesi: Ortaöğretim/Ortaöğretim II. kademe (Türkiye'deki ortaöğretim/lise kademesi, Almanya'daki ortaöğretim II. kademe ile eş değer olduğu söylenebilir).
- Sınıf düzeyi: Araştırma kapsamında genel olarak ortaöğretim kademesi ele alınmaktadır, ancak ders kitapları için ortaöğretim 11. sınıf sınırlılığı getirilmiştir.
- Araştırmanın çalışma grubu bağlamında ise: öğretmenlerin ortaöğretim (lise) İngilizce dersi öğretmeni olması ölçütü; öğretmenlerin incelenen (kendi ülkelerindeki) kaynaklara ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olması ölçütü ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması ölçütü oluşturulmuştur.

Yukarıda da belirtildiği gibi bu araştırmada ölçüt olarak ortaöğretim kademesi ve İngilizce dersi seçilmiştir. Bunun nedeni literatürde konuyla ilgili çalışmaların büyük bir

bölümünün ilköğretim düzeyini temel alması ve ortaöğretim düzeyinde kapsayıcı eğitim konusundaki çalışmaların sınırlı olması durumudur. Diğer yandan yabancı dil, öğrencilerin başka dillerin de var olduğunu kabul ettiği ve kültürlerarası iletişim kurmasını sağlayan bir araçtır ve bu sebeple kapsayıcı eğitimin amaçlarıyla örtüşmektedir. Yabancı dil öğretim programlarında ve ders kitaplarında kapsayıcılığa ilişkin daha zengin veri edileceği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmada her iki ülkede de yaygın olarak kullanılan yabancı dil programlarından ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ve ders kitapları seçilmiştir.

İnceleme için seçilen dokümanları Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı (*Ortaöğretim İngilizce Dersi [9, 10, 11 ve 12. Sınıflar] Öğretim Programı [2018]*, Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı) ve Almanya’da nüfus miktarı ve yoğunluğu en fazla olan Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki Gymnasium ortaöğretim II. kademe için hazırlanan çekirdek öğretim programı (*Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch [2014]*, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) oluşturmaktadır. Öğretim programları, ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmî elektronik sayfalarından temin edilmiştir.

Bununla birlikte inceleme için seçilen dokümanları iki ülkenin ortaöğretim kademesinde verilen İngilizce derslerinde okutulan ders kitapları oluşturmaktadır. Temin edilen ders kitapları iki ülkede güncel olarak ortaöğretim kademelerinde okutulan İngilizce ders kitaplarıdır. Her ne kadar bu araştırmada iki ülkenin ortaöğretim düzeyleri birbirine eş değer olarak kabul edilse de, iki ülkede ortaöğretim kademesi farklı sınıflara sahiptir. Türkiye’de ortaöğretim kademesi 9, 10, 11 ve 12. sınıfları kapsarken, Almanya’da 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır. Her iki ülkede 11. ve 12. sınıflar mevcuttur. Ancak Türkiye’deki 12. sınıfların son sınıf olması ve genellikle mezuniyete daha fazla odaklanması nedeniyle her iki ülkenin 11. sınıf ders kitapları inceleme için seçilmiştir. Çalışmanın kapsam ve etkililiğini aşmamak adına bir sınıf düzeyindeki kitaplar incelenmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin incelenen (kendi ülkelerindeki) kitapları tanıma/deneyimi olma koşulu aranmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de 11. sınıf ders kitabı (Ortaöğretim Sunshine English 11 Student’s Book, [2019], Ankara:

Cem Web Ofset AŞ) ve Almanya’da 11. sınıf ders kitabı (Green Line Transition, [2018]. Stuttgart-Leipzig: Ernst Klett Verlag) incelenip karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu bağlamında araştırmaya katılacak olan Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin, ortaöğretim (lise) İngilizce öğretmeni olması ölçütü oluşturulmuştur. Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin lise İngilizce öğretmeni olma ölçütünün belirlenmesinin sebebi, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının incelenmesi durumudur. Araştırmanın Türkiye’deki çalışma grubu Kırşehir ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan yedi İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle ortaöğretim kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile iletişime geçilmiş, öğretmenler arasından görüşmeye katılmayı kabul eden öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Almanya’daki çalışma grubu ise Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde ortaöğretim II. kademesinde görev yapan yedi İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde öğretmenlerle gerçekleştirilecek araştırmalarda merkezi bir izin alma şartı bulunmamaktadır. Bu kapsamda Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde ortaöğretim II. kademesinde İngilizce dersini veren öğretmenler tespit edilerek, bu öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamını açıklayan bir e-posta gönderilmiş ve araştırmaya katılımları talep edilmiştir. Kabul eden öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 7’si Türkiye’de ve 7’si Almanya’da görev yapan toplam 14 lise İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin kimlikleri etik kurallar gereği gizli tutulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken Türkiye’de görev yapan öğretmenler TÖ1, TÖ2 vb. şeklinde, Almanya’da görev yapan öğretmenler ise AÖ1, AÖ2 vb. şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaşı	Öğretim Kademesi/ Verdiği Ders	Meslekte Hizmet Süresi (Yıl)	Kapsayıcı Eğitim Konusunda Deneyim Sahibi Olma Durumu
TÖ1	K	37	Lise / İngilizce	16	✓
TÖ2	K	36	Lise / İngilizce	8	✓
TÖ3	E	44	Lise / İngilizce	24	✓
TÖ4	K	48	Lise / İngilizce	25	✓
TÖ5	K	50	Lise / İngilizce	26	✓
TÖ6	K	49	Lise / İngilizce	24	✓
TÖ7	E	44	Lise / İngilizce	20	✓
AÖ1	K	33	Lise / İngilizce	5	✓
AÖ2	E	41	Lise / İngilizce	13	✓
AÖ3	K	31	Lise / İngilizce	4	✓
AÖ4	K	32	Lise / İngilizce	5	✓
AÖ5	K	35	Lise / İngilizce	6	✓
AÖ6	E	40	Lise / İngilizce	12	✓
AÖ7	K	32	Lise / İngilizce	5	✓

Araştırmaya, 7'si Türkiye'den ve 7'si Almanya'dan olmak üzere toplam on dört öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 4'ü erkek, 10'u kadın olup tamamı ortaöğretim (lise) İngilizce öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında tümü 31 ile 50 yaş arasındadır. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri incelendiğinde ise hepsi 4-26 yıl arasında görev yapmışlardır. Ayrıca tüm öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda deneyim sahibidir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamının dezavantajlı gruplara eğitim verme konusunda tecrübeleri/deneyimleri vardır. Türkiye'de görev yapan öğretmenlerden bazıları genel olarak deneyimleri olduklarını belirtirken, bazıları özellikle göçmen, mülteci öğrenciler; depremzede öğrenciler; üstün yetenekli öğrenciler ve BEP'li öğrencilere ders verme konusunda deneyimlerinin olduklarını ifade etmişlerdir. Almanya'da görev yapan öğretmenler de yine aynı şekilde göçmen, mülteci öğrenciler ile tecrübelerinin olduğunu, bununla birlikte özellikle öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme engeli olan öğrenciler; eğitime geç başlamış veya ana dili Almanca olmayan öğrenciler ve sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilere ders verdiklerini dile getirmişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Verilerin toplanması sürecinde doküman analizi ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Doküman Analizi

Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Wach, 2013). Doküman analizi, araştırılan olgu ve olgular ile ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı olan tüm materyallerin analizini içermektedir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu araştırma kapsamında veriler, bu yöntemin beş karakteristik aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orjinalliğin kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2018) aşamaları takip edilerek elde edilmiş ve incelenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ilk olarak Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği ve iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- İlgili ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının, ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmî elektronik sayfalarından temin edilmesi ve orjinalliğinin kontrol edilmesi,
- Ortaöğretim İngilizce programlarındaki kuramsal çerçevelere, konu dağılımlarına ve kazanımlara ulaşılması, anlaşılması ve ilgili bölümlerinin tercüme edilmesi,
- Konu dağılımları ve kazanımlar tespit edilirken literatürde yer alan kapsayıcı eğitim ile ilgili kavram, tanım, özellik ve ilkelerden yararlanılması,
- Ortaöğretim İngilizce programlarında kapsayıcı eğitime işaret eden kuramsal çerçeveleri, konu dağılımları ve kazanımların araştırmacı tarafından belirlenmesi,
- Belirlenen konu dağılımlarının ve kazanımların kapsayıcı eğitim ile ilgili olma derecelerinin başka bir uzman görüşüne göre değerlendirilmesi ve değerlendirme

sonucuna göre kapsayıcı eğitim ile ilgili konu dağılımlarının ve kazanımların netleştirilmesi,

- Elde edilen verilerin betimlenmesi, bulguların yazılması ve bulguların ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek yorumlanması ve önerilerin yazılması.

Yukarıdaki adımlar takip edilerek, ortaöğretim programlarının kuramsal çerçeveleri, konu dağılımları ve kazanımları kapsayıcı eğitim bağlamında incelenip karşılaştırılmıştır.

İkinci olarak bu çalışma kapsamında Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği ve iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve Almanya ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İngilizce ders kitaplarında farklılıklara ne düzeyde yer verildiğinin sistemli bir şekilde incelenmesi ve daha sonra karşılaştırılması için öncelikle kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilen farklılığı olan bireyler/gruplar belirlenmiştir. Literatürdeki kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar incelenmiş ve en çok tekrar eden bireyler/gruplar araştırmanın kategorik verilerini oluşturmuştur. Uzman görüşleri de alınarak ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirmek amacıyla kategorik verilere dayalı toplam altı sorudan oluşan bir kontrol listesi (analiz çerçevesi) hazırlanmıştır. İncelenen kitaplarda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?
2. Dini/inancı farklı olan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?
3. Cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği) ne düzeyde yer almaktadır?
4. Özel gereksinimli/özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?
5. Göçmen bireyler ne düzeyde yer almaktadır?
6. Sosyoekonomik düzeyi farklı olan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?

Ders kitapları içerisinde, oluşturulan kategorik verilere rastlandıkça kitap üzerine notlar alınmış, daha sonra notlar çetele usulüyle sayılarak tabloya (kontrol listesi tablosuna) aktarılmıştır. Söz konusu kontrol listesi, üç sütundan oluşmaktadır; ilk sütunda

kategorik verilere yani farklılıklar boyutuna (sorulara) yer verilmiştir. İkinci sütun, kitaplar içerisinde yer alan tüm yazılı ifadeler (metinler, etkinlikler, diyaloglar, gazete kesitleri vb.) yöneliktir. Üçüncü ve son sütun ise kitaplar içerisinde yer alan görsel ifadeler için oluşturulmuştur. Veri toplama ve analiz sürecinde kitaplar araştırmacı dışında ikinci bir uzman tarafından farklı zaman ve mekanlarda incelenmiştir. İki uzmanın görüşleri doğrultusunda, görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş, daha sonra kitaplar araştırmacı ve diğer uzman tarafından hem farklı zamanlarda hem de eş zamanlı tekrar incelenip, fikir birliği sağlayana kadar tartışılmıştır. Ders kitapları belirlenen problemler çerçevesinde incelenerek elde edilen bulgular yazılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda çok sık kullanılan bir veri toplama aracıdır. Bu teknik sayesinde görüşme yapılan kişinin bakış açısı daha iyi anlaşılır ve araştırma için daha gerçekçi, samimi veriler elde edilir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise, araştırmacı tarafından bazı bölümleri belirlenmiş ve geri kalan bölümleri katılımcılar tarafından doldurulması/cevaplanması için planlanmış görüşmedir. Görüşme formu ise, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır (Patton, 1987).

Bu araştırma kapsamında kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma amacına yönelik verileri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından ilk olarak alanyazın taranmış ve taslak sorular hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesine önceki çalışmalar (Fırat, 2021; Durmuş, 2022) zemin oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için dört alan uzmanı tarafından incelenen taslak soruların üç Türkiye ve üç Almanya’da görev yapan ortaöğretim öğretmeniyle pilot çalışması ile anlaşırılığı test edildikten sonra sorulara son hali verilmiştir. Aşağıda yer alan yedi açık uçlu soru çalışma grubuna sorulmuştur:

1. Size göre “kapsayıcı eğitim” nedir? Kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2. Kapsayıcı eğitime dair deneyimlerinizi paylaşır mısınız? a) Dezavantajlı gruplara eğitim verme konusunda tecrübeniz oldu mu? b) Kapsayıcı eğitime ilişkin almış olduğunuz eğitimler var mı?
3. İngilizce dersinde kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlanıyor musunuz, örnek verebilir misiniz?
4. Ortaöğretimde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirebilir misiniz? Program, kapsayıcı eğitim yaklaşımına hizmet etmekte midir? Evet ise nasıl, hayır ise neden?
6. Mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitabını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirebilir misiniz? Ders kitabı, kapsayıcı eğitim açısından uygun mudur? Evet ise nasıl, hayır ise neden? *(Kitaptaki metinlerin, görsellerin, etkinliklerin kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu nasıl? vs.).*
7. Kapsayıcı eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?

Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, uyruk, meslekte hizmet süresi, öğretim kademesi ve katılımcıların kapsayıcı eğitim konusunda bilgi/deneyim sahibi olup olmadığı bilgilerinin yer aldığı demografik bilgiler kısmı da form içerisinde yer almaktadır. Görüşme formu Ek-3'te sunulmuştur. Görüşme formunun uygulanmasına ilişkin etik kurul onayı alınıp, gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeci önceden hazırladığı konuya sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere veri toplama aracında yer alan sorular araştırmacı tarafından yönlendirilmiş ve bu sorularla ilgili görüşlerini form üzerine yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Bu sayede görüşmelerden elde edilen verilerin kaybolması engellenmiştir. Görüşmeler tüm detayları ile MAXQDA 2020 nitel analiz programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin verdiği bilgilerin doğruluğunun teyidi için MAXQDA 2020 nitel analiz programına aktarılan metinlerin birer kopyası öğretmenlere verilmiş ve içeriğinin doğruluğu öğretmenler tarafından teyit edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ayrıca nitel veri analizi programı MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Walcott'a (1994) göre betimsel analiz, elde edilen verilerin olduğu gibi, özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla rapora aktarılmasıdır. Betimsel analizde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır; (1) Betimsel analiz için çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ve ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiş, bu konuya ilişkin Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin görüşleri alınıp analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde, belirlenen araştırma problemlerinin sırası gözetilmiştir.

İlk olarak öğretim programlarının genel ve kapsayıcılık açısından yaklaşımları/kuramsal çerçeveleri ortaya konulmuş ve karşılaştırılmıştır. Daha sonra ortaöğretim programlarında kapsayıcılık ile ilgili konu dağılımları ve kazanımları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Öğretim programlarının ilgili bölümleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviriler, yabancı dil alanında uzman üç kişiye kontrol ettirilmiştir. Aynı zamanda dokümanlardan elde edilen verilerin özgün ve güncel olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmacı dışında ikinci bir uzmandan ortaöğretim İngilizce

dersi ğretim programlarının ilgili bölümlerini bağımsız olarak karşılaştırması ve analiz etmesi istenmiştir. İki uzmanın görüşleri doğrultusunda, görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanın uzlaştığı konular olduğu gibi kalmış, üzerinde görüş ayrılığı olan hususlar tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir. Ayrıca bulgularda programlardan doğrudan alıntılar yapılarak güvenilirlik artırılmıştır.

İkinci olarak bu çalışma kapsamında Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği ve iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve Almanya ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından incelenen ders kitapları, araştırmacı dışında yabancı dil alanında uzman bir kişi tarafından da incelenmiştir. Bu iki uzmanın görüşleri doğrultusunda, görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiştir. Daha sonra kitaplar araştırmacı ve diğer uzman tarafından hem farklı zamanlarda hem de eş zamanlı tekrar incelenip, fikir birliği sağlayana kadar tartışılmıştır. Yine burada da verilerin doğrudan alıntılarla, resimlerle desteklenmesi sağlanmıştır.

Üçüncü olarak araştırma kapsamında Türkiye ve Almanya'da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin, kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi için şöyle bir yol izlenmiştir:

- Öğretmenlerin görüşlerinin kaydedildiği yarı yapılandırılmış görüşme formları tüm detayları ile MAXQDA 2020 nitel analiz programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Bunun için ilk olarak öğretmenlerin görüşlerinin kaydedildiği yarı yapılandırılmış görüşme formları, numaralandırılarak cümle cümle tek tek okunarak aynı ana fikri savunan cümleler, anlamı bozmayacak şekilde kodlara dönüştürülmüş ve bir kodlar listesi oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması sürecinde veri seti birkaç defa okunmuş ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışılmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar, araştırmacının kendisinden, okuduğu alanyazından ve verinin içinden gelmektedir.

- Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden alt temalar belirlenmiştir. Bu aşamada çıkan alt temalar daha genel bir olguya işaret etmektedir.
- Daha sonra veriler kodlara, alt temalara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır.
- Veriler düzenlendikten, hiyerarşik kod-alt-kod modelleri oluşturulmuş ve sonra yorumlanmıştır.

Veri analizi sürecindeki geçerlilik ve güvenirlik için araştırmacı dışında ikinci bir uzmandan ayrı ayrı kodlama ve temalandırma yapması istenmiştir. Görüş birliğine varılan noktalar birleştirilerek temalandırılmış, görüş ayrılığı olan hususlar tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir. Bu iki uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan güvenirlik formülü "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100" kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik .94 olarak bulunmuştur. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca bulgulara katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak güvenirlik artırılmıştır.

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK İÇİN ALINAN ÖNLEMLER

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusu sıklıkla eleştiri konusu olmaktadır. Nitel araştırmaların niteliğinin artırılması için geçerlik ve güvenirliğin sağlanması önemlidir ve nitel araştırmalarda en sık kullanılan ölçütlerdir. Bu tür araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusunda alınabilecek bazı önlemler vardır. Yin (2003) bir araştırmanın niteliğinin artırılabilmesi için bazı özelliklere bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu özellikler; yapı geçerliliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirliktir.

Nitel araştırmalarda geçerlik yapı, iç ve dış geçerlik olmak üzere üç bölümde incelenmektedir. Alanyazında nitel araştırmalardaki iç geçerlik inanılabilirlik (credibility) kavramıyla, dış geçerlik ise aktarılabilirlik (transferability) kavramıyla açıklanmaktadır.

İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekte ne kadar uyumlu olduğuna ilişkindir (Yin, 2003). Bunun için araştırmacıdan, veri toplama sürecinde, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarında tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklanması beklenmektedir. Yani araştırmacı sonuçlara nasıl vardığını açık bir şekilde ortaya koymalı ve çıkarımlarıyla ilgili kanıtları diğer kişilerin ulaşabileceği biçimde sunmalıdır. İç geçerlik nitel çalışmalarda uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılarak sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Dış geçerliği sağlamak için ayrıntılı betimlemeler yapma ve amaçlı örnekleme kullanma yoluna gidilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapı geçerliği için ise birden fazla veri türü veri toplama sürecinde kullanılmalı ve araştırma sonuçlarıyla ilgili katılımcılardan görüş alınmalıdır.

Araştırma kapsamında alt problemlere yönelik elde edilen verilerin geçerlik çalışmasında izlenen yol özetle şöyledir: Mevcut araştırmanın yapı geçerliğini sağlamak için veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanılmış ve çalışmanın iyi planlanması ve raporlaştırması yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için araştırma kapsamında veri çeşitlemesi yapılmış (görüşme ve doküman analizi kullanılmış), elde edilen veriler hakkında uzmanlardan görüşler alınmış ve veriler için katılımcıların (burada öğretmenlerin) teyidi alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için ise araştırmanın aşamaları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, çalışma grubunun özellikleri sunulmuş ve amaçlı örneklem seçilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altında alınmış, bu sayede görüşmede elde edilen verilerin kaybolması engellenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise, araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir şekilde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek bir şekilde tanımlanması ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, iç ve dış güvenilirlik olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda iç güvenilirlik tutarlık (dependability)

kavramıyla, dış güvenilirlik ise teyit edilebilirlik (confirmability) kavramıyla açıklanmaktadır. Nitel araştırmalarda iç güvenilirliği sağlamak için tutarlık incelemesi, dış güvenilirlikte ise teyit incelemesi, yani dışardan bir uzmanın araştırmada ulaşılan verileri değerlendirmesi stratejisi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında alt problemlere yönelik elde edilen verilerin güvenilirlik çalışmasında izlenen yol özetle şöyledir: Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için çalışma belirli bir sistem içinde aşama aşama geliştirilmiş ve her bir basamağı detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca veri toplama ve veri analizi yöntemleri ayrıntılı bir biçimde anlatılmış, yöntem çeşitlemesi yapılmış (doküman analizi ve görüşme yöntemleri bir arada kullanılmış), verilerin doğrudan alıntılarla, resimlerle desteklenmesi sağlanmış ve veri analizinde bağımsız bir okuyucunun (uzmanın) araştırmacının kullandığı yol ve yöntemi takip ederek çalışmanın bulgularını doğrulayabilmesi anlamına gelen denetleme tekniği kullanılmıştır. Böylece veri toplama ve veri analizi kısmında araştırmacı ve uzman arasındaki uzlaşma ile güvenilirlik sağlanmıştır. Bunlara ek olarak verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Ayrıca verilerin ayrıntılı betimlenmesi ve katılım teyidi yöntemine başvurulması güvenilirliğe yönelik alınan önlemlerdir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür incelenerek ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Kontrol listesinde ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunun kapsam geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için dört alan uzmanı tarafından incelenen taslak soruların ayrıca öğretmenlerle pilot çalışması ile anlaşırılığı test edildikten sonra sorulara son hali verilmiştir. Görüşme formunun uygulanmasına ilişkin etik kurul onayı alınıp, gerekli izinler de alınmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla isimleri yerine kodlamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışma uluslararası bir kongrede sunulmuş, çoğunluğunun akademisyenlerin oluşturduğu katılımcıların görüş ve önerileri de dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır.

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için yukarıda belirtilen yöntemler kullanılmış olup, yapılan çalışmalar araştırmanın temel kaynakları ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerinde de açıklanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ön plana çıkmaktadır. Flick (2006), araştırma sorularının sadece teorik bilgiye dayanmadığını, aynı zamanda araştırmacının kişisel yaşantısından veya sosyal ve tarihsel bağlamından oluştuğunu ifade etmektedir. Araştırmacının bu tez araştırması için motivasyon kaynağı lisansüstü eğitimine, dünya görüşüne ve kişisel ilgi alanlarına dayanmaktadır. Araştırmacı, hem Almanya’da hem de Türkiye’de öğrenci olarak eğitim deneyimi yaşamış, halihazırda doktora düzeyinde öğrenim görmekte olan bir birey olarak sürece derinlemesine bilgi ve deneyimle katılmıştır. Araştırmacının iki ülkenin eğitim sistemine doğrudan şahitlik etmiş olması, araştırmacının hayata olan bakış açısını etkilemiş, hep farklı kültürler ve özellikteki bireylerin bir arada yaşaması ve adil bir topluluk oluşabileceği inancını arttırmış ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırılmasında çok boyutlu bir perspektif geliştirmesini sağlamıştır.

Araştırmacı, bu iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasında belirli bir bağlamda gerçekleşen olguyu derinlemesine incelemek amacıyla çok perspektifli bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı, hem veri toplayıcı olarak sürece aktif bir şekilde katılmış hem de yorumlayıcı bir rol üstlenmiş, görüşmeler ve dokümanlar yoluyla kapsamlı veriler elde etmiştir. Araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini ve tecrübelerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veri toplama sürecinde katılımcılarla doğrudan etkileşim kurarak görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacının her iki ülkedeki deneyimleri, verilerin daha derinlikli yorumlanmasına avantaj sağlamış olmakla birlikte, öznel etkileri en aza indirmek amacıyla refleksif bir yaklaşım benimsenmiş, nesnelliği korumaya özen gösterilmiş ve elde edilen bulgular bağlamsal olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca süreç boyunca etik ilkelere uyulmuş ve şeffaflık ön planda tutulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre verilmiştir. Bulgular; tablolar, şekiller ve görseller ile desteklenerek sunulmuştur. Şekil 4.1.'de bulguların genel görünümüne dair bir şema oluşturulmuştur.

TÜRKİYE VE ALMANYA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, DERS KİTAPLARININ VE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

1. Türkiye ve Almanya'nın
Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim
Programlarının Kapsayıcılık
Açısından Görünümü ve İki Ülke
Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim
İngilizce Dersi Öğretim Programlarının
Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin
Bulgular

Kapsayıcılık Açısından Türkiye ve
Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi
Öğretim Programlarının Kuramsal
Çerçeveleri/Yaklaşımlarına İlişkin
Bulgular

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim
İngilizce Dersi Öğretim Programlarının
Kapsayıcılık İle İlgili Konu
Dağılımları/Temaları ve Kazanımlarına
İlişkin Bulgular

2. Türkiye ve Almanya'nın
Ortaöğretim İngilizce Ders
Kitaplarının Kapsayıcılık Açısından
Görünümü ve İki Ülke Arasındaki
Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye'deki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce
Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında
İncelenmesine İlişkin Bulgular

Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce
Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında
İncelenmesine İlişkin Bulgular

Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11.
Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı
Eğitim Bağlamında Karşılaştırılmasına İlişkin
Bulgular

Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11.
Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı
Eğitim Bağlamında Yazılı ve Görsel
İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Görsel
ve Yazılı İfadeler ile Oranına İlişkin Bulgular

Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11.
Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Kapsayıcı
Eğitim Bağlamında Görsel ve Yazılı
İfadelerde Ele Alınan Farklılıklara Yönelik
Örnekler

3. Türkiye ve Almanya'da Görev
Yapan Ortaöğretim İngilizce Dersi
Öğretmenlerinin Kapsayıcı
Öğretim Uygulamalarına İlişkin
Görüşleri

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin
Tanımına İlişkin Görüşlerinden Elde
Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır
Olma Durumları ve Deneyimlerine
Yönelik Açıklamalarından Elde Edilen
Bulgular

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim
Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden
Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Ortaöğretimde Kapsayıcı
Eğitime İlişkin Görüşlerinden Elde
Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim
Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Dersi
Öğretim Programına İlişkin
Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim
Bağlamında Mevcut Ortaöğretim
İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin
Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Etkili ve Verimli
Kapsayıcı Eğitime Yönelik
Önerilerinden Elde Edilen Bulgular

**Şekil 4.1. Bulguların
genel görünümü**

4.1. TÜRKİYE VE ALMANYA’NIN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAPSAYICILIK AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ VE İKİ ÜLKE ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR

İlk olarak Türkiye ve Almanya’daki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının genel anlamda benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular yer verilmiştir. Daha sonra kapsayıcılık açısından Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kuramsal çerçeveleri/yaklaşımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ayrıca Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılıkla ilgili konu dağılımları/temalarına ilişkin bulgular ile iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılıkla ilgili kazanımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Aşağıda, ilk olarak Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Benzerlik ve Farklılıkları

	Türkiye	Almanya
Benzerlikler	➤ Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nın (The Common European Framework, CEFR) ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. ➤ İngilizce’nin uluslararası ve ortak bir dil olduğunun altı çizilmiştir. ➤ Ortaöğretim İngilizce dersi bir önceki kademedede edinilen yeterliklerin genişleyerek devam etmesi üzerine kurulmuştur. ➤ Dil öğrenme motivasyonunun önemi vurgulanmıştır. ➤ İçerik düzenleme yaklaşımı olarak sarmal programlama yaklaşımı benimsenmiştir.	
	Ortaöğretim (lise) 9, 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır.	Ortaöğretim (lise-Abitur) 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır (bazı eyaletlerde ve okullarda 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır).

	Eğitim sistemi, merkezi yönetim ilkesi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğundadır. Bu nedenle merkezi bir program düzenlenmiştir ve program tüm ortaöğretim kurumları için ortaktır.	Eğitim sisteminin sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler (Bundesländer) arasında bölünmüştür. Bu nedenle eyaletten eyalete öğretim programları farklılık göstermektedir.
Farklılıklar	Türkiye’de açık öğretim lisesi, Anadolu lisesi, akşam lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, imam hatip lisesi, mesleki açık öğretim lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi gibi farklı lise türleri bulunmaktadır. Ancak bahsi geçen bu farklı ortaöğretim kurumları için farklı programlar ve hedefler geliştirilmemiştir.	Almanya’da temel eğitim okulu (Hauptschule), ortaöğretim okulu (Sekundarschule), ortaokul (Realschule), çok amaçlı/kapsamlı/karma okullar (Gesamtschule), lise (Gymnasium [ileri dereceli ortaöğretim okulu]) gibi farklı ortaöğretim okul türleri bulunmaktadır. Bu farklı ortaöğretim kurumları için farklı programlar ve hedefler geliştirilmiştir.
	Program, dört temel dil becerisi, telaffuz ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir.	Program, dört temel dil becerisine uygun ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde geliştirmiştir fakat dört dil becerisine ek olarak farklı yeterlilik alanları tanımlamıştır.
	Program daha ayrıntılı ve geniş tasarlanmıştır. Daha az hareket ve karar alanı (esneklik) bırakmaktadır.	Program ayrıntılı olmayıp, genel çerçeveyi belirtmektedir. Böylece geniş bir hareket ve karar alanı bırakacak şekilde tasarlanmıştır.

Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının benzerlikleri incelendiğinde, her iki programda da İngilizcenin günümüz küresel dünyasında kullanılan ortak ve uluslararası bir dil olarak görüldüğü vurgulanmaktadır. İki ülkenin programı da Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (The Common European Framework, CEFR) ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Her iki programda da ortaöğretim İngilizce dersinin bir önceki kademede edinilen yeterliklerin genişleyerek devam etmesi üzerine kurulduğu belirtilmiştir. Ortaokulun sonunda ulaşılan seviye temel alınmakta ve lisede İngilizce derslerinde yabancı dil becerileri geliştirilmekte ve derinleştirilmektedir. Her iki ülkede de içerik düzenlenmesinde kullanılan yaklaşım sarmal programlama yaklaşımıdır. Bu sayede öğrencilere ve öğretmenlere aynı konuyu farklı zamanlarda ele alma, tekrarlama ve pekiştirme imkânı sağlanmaktadır. Ayrıca her iki programda da dil öğrenme motivasyonunun öneminden bahsedilmiştir.

Türkiye’de ortaöğretim (lise) 9, 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır. Almanya’da ise ortaöğretim (Abitur) 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır (bazı eyaletlerde ve okullarda 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır). Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının farklılıklarına bakıldığında, Türkiye’de merkezi bir programın düzenlendiği ve uygulanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı tüm ortaöğretim

kurumları için ortak olduğu gör÷lmektedir. Günümüzde Almanya Federal Cumhuriyeti'nde ise eğitim sisteminin sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler (Bundesländer) arasında bölünmüştür. Bu nedenle eyaletten eyalete öğretim programları farklılık göstermektedir.

Türkiye'de ortaöğretim okulları; açık öğretim lisesi, Anadolu lisesi, akşam lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, imam hatip lisesi, mesleki açık öğretim lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi gibi farklı lise türleri bulunmaktadır. Ancak bahsi geçen bu farklı ortaöğretim okulları için farklı programlar ve hedefler geliştirilmemiştir. Almanya'da ise temel eğitim okulu (Hauptschule), ortaokul (Realschule/Mittelschule), lise (Gymnasium), çok amaçlı entegre okullar (Gesamtschule), gibi farklı ortaöğretim okul türleri bulunmaktadır. Bu farklı ortaöğretim kurumları için de farklı programlar ve hedefler geliştirilmiştir.

Ayrıca Türkiye'deki programda kazanımlar dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma), telaffuz ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir. Almanya'daki program da dört temel dil becerisine uygun ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde geliştirmiştir fakat dört dil becerisine ek olarak farklı yeterlilik alanları (işlevsel iletişim yeterliliği, kültürlerarası iletişim yeterliliği, metin ve medya okuryazarlığı, dil öğrenme yeterliliği ve dil farkındalığı) tanımlanmıştır.

Bununla birlikte Türkiye'deki program daha ayrıntılı ve geniş olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle içerik üretimi ve seçiminde okullara ve öğretmenlere daha az hareket ve karar alanı (esneklik) bırakmaktadır. Almanya'daki program ise ayrıntılı olmayıp, genel çerçeveyi belirterek öğretmenlere ve okullara geniş bir hareket ve karar alanı bırakacak şekilde tasarlanmıştır. Programlar, bölgesel özellikler ve okul özellikleri dikkate alınarak, okul idaresi ve öğretmenlerin alacağı kararlar doğrultusunda oluşturulabilmektedir. Almanya'daki programların esnek olması ve öğretmenlere geniş hareket alanı bırakması kapsayıcı eğitimin ilkeleri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

4.1.2. Kapsayıcılık Açısından Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kuramsal Çerçeveleri/Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda, kapsayıcılık açısından Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kuramsal çerçeveleri/yaklaşımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Kapsayıcılık Açısından Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kuramsal Çerçeveleri/Yaklaşımları

	Türkiye	Almanya
Benzerlikler	➤ İletişim odaklı dil öğrenme yaklaşımı (gerçek yaşam; etkileşim) ➤ Kültürel farklılıklara değer verme ilkesi ➤ Değerler eğitimi	
Farklılıklar	Eylem odaklı dil öğrenme yaklaşımı (daha çok gündelik yaşamdaki kullanımı vurgulanmakta) & eklektik yaklaşım İş birliği, öğrenen özerkliği, öz değerlendirme gibi ilkelerin altı çizilmiştir.	Kültürlerarası eylemde bulunma becerisi (hem özel hem de profesyonel yaşamdaki [iş, kariyerdeki] kullanımı vurgulanmakta) Toplumsal cinsiyet eşitliği, kültürel kalıp yargılar üzerine eleştirel düşünme, empati, dayanışma, iş birliği, bireysel destek gibi farklı becerilerin ve değerlerin altı çizilmiştir.

İki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde, kuramsal çerçeve bölümlerinin genel olarak kapsayıcı eğitim ilkeleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Her iki programda da iletişim odaklı dil öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. İletişim odaklı dil öğrenme yaklaşımı öğrencilerin başkalarıyla etkileşim kurma, dili etkileşimli bir bağlamda yani gerçek iletişim gerektiren faaliyetlerde (gerçek yaşamda) özgün kullanmayı ifade etmektedir. Ayrıca her iki programda da kültürel farklılıklara değer verme ilkesi ve değerler eğitimi vurgulanmaktadır. Kültürel engelleri azaltmak ve çok kültürlü/kültürlerarası farkındalığı teşvik etmek için özellikle medya ve öğretim teknolojileri kullanımının altı çizilmiştir. Her ne kadar Almanya'daki öğretim programında değerler eğitimine yer verilse de, Türkiye'deki öğretim programında değerler eğitimine özellikle vurgu yapılmaktadır. Değerler eğitimi kapsamında “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” gibi

kök değerler belirtilmiş, öğretim programının içinde temalarla harmanlanmış şekilde ele alınmıştır. Bu değerlerin, öğretim programının kapsayıcılığını güçlendirici nitelikte olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki öğretim programında eylem odaklı dil öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. İngilizce ortaöğretim programı, evrensel, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerler ve etik bilinci ile sözlü ve yazılı iletişim becerilerindeki yetkinliği artırmayı amaçlamaktadır. Programda, öğrencilerin kendi fikir ve kültürlerini farklı kültür ve ülkelerden diğer insanlarla paylaşabilmeleri için İngilizceyi aktif, üretken ve iletişimsel olarak kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. İngilizce çalışılması gereken bir dersten çok iletişim için gerekli araç olarak görülmüş ve program eylem odaklı dil öğrenme yaklaşımı bağlamında hazırlanmıştır. Ayrıca Türkiye'deki İngilizce öğretim programının tasarlanmasında dil öğretme ve öğrenme yöntemlerinde eklektik bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir. Bu yaklaşım, farklı öğretim yaklaşımlarının ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışında da farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin kullanılması dikkate alındığından, eklektik yaklaşımın kapsayıcı eğitim anlayışı ile örtüştüğü söylenebilir.

Almanya'daki öğretim programında ise kültürlerarası eylemde bulunma becerisinin üzerinde özellikle durulmaktadır ve program bu becerinin geliştirilmesine yöneliktir. Programda, özel ve profesyonel yaşamda uygun ve başarılı eylem için önemli bir ön koşul olan dilsel, iletişimsel ve kültürlerarası becerilerin kazandırılması hedeflendiği belirtilmektedir. Kültürlerarası eylemde bulunma becerisi, İngilizce konuşulan ülkelerdeki yaşamın kültürü ve gerçekliğiyle, özellikle sosyal olgular, yapılar ve söylemler, edebiyat ve medya ile yetkin bir şekilde ilgilenmeyi amaçlamaktadır. Hayatın diğer gerçekleriyle uğraşmak, öğrencilerin kendini yansıtmadaki istekliliğini teşvik etmekte ve onlara kendi bakış açılarından ve tutumlarından uzaklaşma, hayatın kültürel olarak şekillendirilmiş gerçeklerini, normları ve değerleri anlama ve bunları kültürlerarası faaliyetlerinde uygun şekilde dikkate alma fırsatı vermektedir.

Türkiye'deki programda *öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve iş birliği* gibi ilkelerin altı çizilmiştir. Türkiye'deki programda, öğrenciler arasındaki iş birliği rekabetten

daha fazla teşvik edilmekte çünkü iş birlikçi etkinlikler, dil öğreniminin doğal süreciyle daha uyumludur; burada öğrenciler anlam müzakeresi yapmak için birbirleriyle etkileşim kurmak ve gerekli olan kişilerarası becerileri uygulamak zorundadırlar. Öğrenci özerkliğini teşvik etmek, İngilizce öğretim programında benimsenen önemli bir diğer ilkedir. Programda, İngilizce öğrencilerinin öğretmenlerinden, akranlarından, öğrenme materyallerinden ve öğrenme görevlerinden destek ve rehberlik almaları amaçlanır, böylece güvenli bir öğrenme ortamında iş birliği, etkileşim ve iletişim yoluyla öğrenen özerkliğinde kademeli bir artış olacağı ifade edilmiştir. Ek olarak, öğrenciler kendi öğrenmelerinin etkili yöneticileri olarak kendi ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak ve değerlendirerek kendi öğrenmelerinde yansıtıcı olmaya teşvik edilirler. Öğrenciler arasında özerkliği arttırmanın bir başka yolu da, özellikle sınıfta öğrenci motivasyonunu artırabilen tamamlayıcı dil öğrenme materyalleri sağlamada onları karar verme sürecine dahil etmek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Türkiye’deki programda, önerilen materyaller ve görevler ile örnek kullanımların, farklı düzey ve yeteneklerdeki öğrencilere hitap edebilecek şekilde geniş bir yelpazede sunulduğu, bunun da programın kapsayıcı eğitime uyarlanması sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca programda, eğitim paydaşlarının, öğretim sürecinde kullanılacak olan metinlerin, görsellerin, karakterlerin seçiminde öğrencilerin yaşlarını, psikolojik ve sosyolojik seviyelerini dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır. Çeşitlilik, kültürel açıdan duyarlılık, öğrenenlerin/diğerlerinin kültürlerine/cinsiyetlerine karşı tarafsızlık, çoklu duyusallık gibi ilkeler materyal seçiminde ve sunumunda benimsenmesi gereken önemli ilkeler olarak vurgulanmıştır. Tüm bu ifadelerden hareketle, programın hazırlanmasında kapsayıcı eğitimin göz önüne alındığı söylenebilir.

Almanya’daki öğretim programında ise ortaöğretimdeki İngilizce derslerinin özellikle *bireysel desteğe* yönelik olduğu vurgulanmaktadır. Amaç, her bir öğrencinin potansiyelini tanımak, onu geliştirmek ve teşvik etmek ve sistematik bireysel tavsiye ve destek yoluyla eğitim sürecine eşlik etmektir. Bu, ortaöğretim İngilizce derslerinde aktif, iş birliğine dayalı ve bağımsız öğrenme ilkesine karşılık gelmektedir. Programda, tüm derslerin yerine getirmesi gereken kesitsel görevler içinde, özellikle İngilizce derslerinin, toplumsal cinsiyet ve kültürel kalıp yargılar üzerine eleştirel düşünme, değerler eğitimi, empati ve dayanışma, sosyal sorumluluk inşa etme, demokratik bir toplum oluşturmak,

yaşamın doğal temellerini güvence altına almak için, gelecek nesiller için de sürdürülebilir kalkınma açısından kültürel katılıma katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, yeterliliklerin sosyal ve doğa bilimleri alanları ile disiplinler arası bağlantısına ve ayrıca eğitim, çalışma, iş ve mesleğe hazırlanmaya katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Tüm bu ifadelerin kapsayıcı eğitim ilkeleri ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.3. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Konu Dağılımları/Temaları ve Kazanımlarına İlişkin Bulgular

İlk olarak aşağıda, Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılık ile ilgili konu dağılımlarına/temalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Konu Dağılımları/Temaları

Sınıf Düzeyi	Türkiye: Kapsayıcılıkla İlgili Konu Dağılımları/Temalar	Almanya: Kapsayıcılıkla İlgili Konu Dağılımları/Temalar
9. sınıf	- Yurt Dışında Okumak - Kenetlenen Kültürler - Dünya mirası	-
10. sınıf	- Gelenekler - Yemekler ve Festivaller - Alışveriş	-
11. sınıf	- Değerler ve Normlar	Genç Yetişkinlerin Gündelik Gerçekleri ve Gelecek Perspektifleri - İngilizce konuşulan ülkelerde (dil) öğrenme, yaşama ve çalışma Siyasi, Sosyal ve Kültürel Gerçekler - Dijital çağda birlikte yaşama, iletişim ve kimlik oluşumu Küresel Zorluklar ve Gelecek Vizyonları - “Küresel köy”de değer yönelimi ve gelecek planları
12. sınıf	- İnsan Hakları - Görgü Kuralları	Genç Yetişkinlerin Gündelik Gerçekleri ve Gelecek Perspektifleri
13. sınıf	-	- Yaşam planları, yüksek öğrenim, meslek öğrenimi, uluslararası meslek-ortak dil olarak İngilizce

Siyasi, Sosyal ve Kültürel Gerçekler

- 21. yüzyılda Birleşik Krallık-gelenek ve değişim arasındaki anlayış
- Amerikan rüyası-ABD'deki vizyonlar ve hayatın gerçekleri
- Postkolonyalizm-başka bir Anglofon kültürel alandaki hayatın gerçekleri
- Medyanın birey ve toplum için önemi

Küresel Zorluklar ve Gelecek Vizyonları

- Küreselleşmenin fırsatları ve riskleri

Türkiye ortaöğretim (9.-12. sınıf) İngilizce dersi öğretim programında toplam tema sayısı 40 (her sınıf bazında 10 tema işlenmektedir); kapsayıcılığa ilişkin tema sayısının ise toplamda 9 olduğu görülmüştür. 9. sınıfta 10 temadan 3'ü ("yurt dışında okumak"; "kenetlenen kültürler"; "dünya mirası"); 10. sınıfta 10 temadan 3'ü ("gelenekler"; "yemekler ve festivaller"; "alışveriş"); 11. sınıfta 10 temadan 1'i ("değerler ve normlar") ve 12. sınıfta ise 10 temadan 2'si ("insan hakları"; "görgü kuralları") kapsayıcı eğitimle ilgili konu dağılımları/temalar olduğu görülmüştür. Almanya ortaöğretim (11.-13. sınıf) İngilizce dersi öğretim programında 11. sınıfta 3 tema ("genç yetişkinlerin gündelik gerçekleri ve gelecek perspektifleri"; "siyasi, sosyal ve kültürel gerçekler"; "küresel zorluklar ve gelecek vizyonları") üzerinden 3 konu örneklerine ("İngilizce konuşulan ülkelerde (dil) öğrenme, yaşama ve çalışma"; "dijital çağda birlikte yaşama, iletişim ve kimlik oluşumu"; "küresel köy"de değer yönelimi ve gelecek planları"), 12.-13. sınıflarda ise aynı 3 tema üzerinden 6 farklı konu örneklerine ("yaşam planları, yüksek öğrenim, meslek öğrenimi, uluslararası meslek - ortak dil olarak İngilizce"; "21. yüzyılda Birleşik Krallık - gelenek ve değişim arasındaki anlayış"; "Amerikan rüyası - ABD'deki vizyonlar ve hayatın gerçekleri"; "postkolonyalizm (postkolonyalizm, sömürgeciliğin ilişki örüntülerinin devamlılığını ve sonrasında ortaya çıkan etkilerini ele almaktadır) - başka bir anglofon (anglofon, ana dili İngilizce olan veya birden fazla dilin yaygın olarak konuşulduğu bölgelerdeki İngilizce konuşan topluluklar için kullanılan bir ifadedir) kültürel alandaki hayatın gerçekleri"; "medyanın birey ve toplum için önemi"; "küreselleşmenin fırsatları ve riskleri") yer verilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki programda temalar daha kesin ve somut ifade edilirken, Almanya programında daha genel, derin ve soyut ifadeler dikkat çekmektedir. İki programının kapsayıcı eğitimle ilgili konu sayısının eşit ama Almanya'daki programın içeriğinin daha geniş olduğu söylenebilir.

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kapsayıcılıkla İlgili Tema ve Kazanımların, Toplam Tema ve Kazanımlara Oranları

Aşağıdaki tabloda, her iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan kapsayıcı eğitimle ilgili tema ve kazanımların, toplam tema ve kazanımlara olan oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4. *Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kapsayıcılıkla İlgili Tema ve Kazanımların, Toplam Tema ve Kazanımlara Oranları*

Ülke	Sınıf	Toplam Tema Sayısı	Kapsayıcılıkla İlgili Tema Sayısı	Oran (%)	Toplam Kazanım Sayısı	Kapsayıcılıkla İlgili Kazanım Sayısı	Oran (%)
Türkiye	9	10	3	30	88	7	8
	10	10	3	30	79	8	10,1
	11	10	1	10	68	4	5,9
	12	10	2	20	87	7	8,1
Toplam		40	9	22,5	322	26	8,1
Almanya	11	3	3	100	58	10	17,2
	12,13	6	6	100	59	11	18,6
Toplam		9	9	100	117	21	17,9

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Türkiye’de her sınıf düzeyi için ayrı ayrı kazanımlar sunulurken, Almanya’da 11. sınıf için ayrı, 12 ve 13. sınıflar için birleştirilerek yeterlilikler ve kazanımlar sunulmuştur. Türkiye 9.-12. sınıf ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında toplamda 322 kazanım bulunmaktadır. Her sınıf bazında toplamda 10 tema işlenmektedir. 9. sınıfta 10 tema kapsamında 88 kazanım; 10. sınıfta 10 tema kapsamında 79 kazanım; 11. sınıfta 10 tema kapsamında 68 kazanım ve 12. sınıfta 10 tema kapsamında 87 kazanım bulunmaktadır. Almanya’da ise, 11.-13. sınıf ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında toplamda 117 kazanım bulunmaktadır. 11. sınıfta 3 tema üzerinden 3 konu örnekleri ve 58 kazanıma yer verilmiştir. 12.-13. sınıflarda ise aynı 3 tema üzerinden 6 farklı konu örneklerine ve 59 kazanıma yer verilmiştir.

Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan toplam 322 kazanımdan 26'sı yani %8,1'i kapsayıcı eğitimle ilişkili iken, Almanya programında 117 kazanımdan 21'i yani %17,9'u kapsayıcılığa yöneliktir. Temalar/konular incelendiğinde ise, Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan toplam 40 temadan 9'u yani %22,5'i kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğu, Almanya programında ise 9 temanın 9'u yani %100'ü kapsayıcılığa yönelik olduğu görülmektedir. Almanya'da temaların (konuların) hepsinin sosyo-kültürel bağlamda düzenlendiği ve içerik seçiminde öğrencilere daha derin bir sosyo-kültürel anlayış geliştirmeye yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle Almanya programında kapsayıcılığa yönelik daha çok hassasiyetin olduğu söylenebilir.

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Kazanımları

Aşağıdaki tabloda ise, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan kapsayıcı eğitimle ilişkili kazanımlara ve ilgili temalara detaylı olarak yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık İle İlgili Kazanımları

Türkiye: Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımlar	Almanya: Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımlar
9. Sınıf	11. Sınıf
Tema 1: Yurt Dışında Okumak Dinleme - E9.1.L2. Öğrenciler, işler/ülkeler/milliyetler hakkında belirli bilgileri tespit edebileceklerdir. Okuma - E9.1.R2. Öğrenciler, basit bir metinde meslekler/milliyetler/ülkeler hakkında belirli bilgileri bulabileceklerdir. Tema 6: Kenetlenen Kültürler Konuşma - E9.6.S4. Öğrenciler, ziyaret ettikleri yerlerin bazı temel kültürel farklılıkları hakkında konuşabileceklerdir. Okuma - E9.6.R1. Öğrenciler, belirli bilgiler için dünyadaki	Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Öğrenciler, hem doğrudan kişisel karşılaşmalarda hem de İngilizce metinleri ve medyaları kullanırken kültürlerarası iletişim durumlarında hareket edebilirler. Kültürel olarak şekillendirilmiş gerçekleri, durumları ve tutumları anlayabilir ve kültürlerarası eylemlerinde kültürel gelenekleri ve farklılıkları dikkate alabilirler. Bunu yaparken, temel sosyo-kültürel yönelim bilgilerine geri dönerler ve cinsiyete duyarlı, saygılı kültürlerarası iletişim konusundaki tutumları ve farkındalıkları tarafından yönlendirilirler. a) Sosyo-Kültürel Yönelim Bilgisi Öğrenciler, anglofon referans kültürlerinin aşağıda belirtilen konu alanlarına ilişkin temel yönelim bilgilerinden yararlanırlar: -Genç yetişkinlerin gündelik gerçekleri ve gelecek perspektifleri İngilizce konuşulan ülkelerde (dil) öğrenme, yaşama ve

bazı ünlü şehirleri anlatan kısa metinleri tarayabileceklerdir.

- E9.6.R2. Öğrenciler, kültürlerarası farklılıklara ilişkin bilgilendirici metinlerin ana hatlarını kavrayabileceklerdir.

Tema 7: Dünya Mirası

Konuşma

- E9.7.S2. Öğrenciler, daha önce araştırdıkları eski bir uygarlık hakkında kısa ve basit bir sunum yapabileceklerdir.

Okuma

- E9.7.R1. Öğrenciler, dünya mirası ile ilgili bir metinle ilgili soru sorabilecek ve cevaplayabileceklerdir.

10. Sınıf

Tema 4: Gelenekler

Konuşma

- E10.4.S1. Öğrenciler, geleneklerle ilgili görselleri kullanarak kısa bir konuşma yapabileceklerdir.

Okuma

- E10.4.R1. Öğrenciler, dünyadaki insanların geçmişteki sosyal, eğitimsel ve teknolojik yaşamlarına ilişkin kısa metinlerle ilgili soruları yanıtlayabileceklerdir.

Yazma

- E10.4.W1. Öğrenciler, dünyadaki gelenekleri karşılaştıran kısa bir paragraf yazabileceklerdir.

Tema 7: Yemekler ve Festivaller

Konuşma

- E10.7.S1. Öğrenciler, ulusal ve uluslararası festivallerin tanıtılması konusunda diyalog içinde yer alabileceklerdir.
- E10.7.S2. Öğrenciler, ulusal ve uluslararası festivallerle ilgili bir sürecin aşamalarını betimleyebileceklerdir.

Okuma

- E10.7.R1. Öğrenciler, dünyadaki çeşitli mutfakları sınıflandırmak için bir metni değerlendirebileceklerdir.
- E10.7.R2. Öğrenciler, dünyanın her yerindeki farklı festivallerle ilgili bir metni şematize edebileceklerdir.

Tema 10: Alışveriş

Okuma

- E10.10.R1. Öğrenciler, farklı kültürlerde giyim üzerine yazılmış bir metnin anlama sorularını cevaplayabileceklerdir.

11. Sınıf

çalışma

-Siyasi, sosyal ve kültürel gerçekler

- Dijital çağda birlikte yaşama, iletişim ve kimlik oluşumu

-Küresel zorluklar ve gelecek vizyonları

- “Küresel köy”de değer yönelimi ve gelecek planları

Öğrenciler,

- mevcut bilgilerini bir araya getirerek ve dili İngilizce olan kaynaklardan yeni bilgiler edinerek temel sosyo-kültürel yönelim bilgilerini genellikle bağımsız olarak pekiştirebilir ve genişletebilirler,
- temel sosyo-kültürel yönelim bilgilerini sorgulayabilir ve ilgili kültürel bakış açısını dikkate alabilirler.

b) Kültürlerarası Tutum ve Farkındalık

Öğrenciler,

- kültürel çeşitliliğin ve bununla ilgili fırsat ve zorlukların farkına varabilir ve yabancı bir kültürle yeni deneyimlere genel olarak açık fikirli ve öğrenme isteğiyle yaklaşabilirler,
- barış ve saygı içinde bir arada yaşamının temel ilkelerini ihlal etmemek kaydıyla, yabancı kültürel değerlerin, normların ve kendi fikirlerinden ayrılan davranışların farkına varabilir ve hoşgörü gösterebilirler,
- kültürel olarak şekillendirilmiş kendi algı ve tutumlarının farkına varabilir ve bunları toplumsal cinsiyet perspektifinden de sorgulayabilirler.

c) Kültürlerarası Anlayış ve Eylem

Öğrenciler,

- Anglofon referans kültürlerdeki insanların politik, sosyal ve kültürel olarak şekillenen yaşam koşullarını ele alırken kültüre özgü değerleri, tutumları ve yaşam biçimlerini anlayabilir ve kendi fikirleriyle karşılaştırabilirler,
- diğer kültürlerden insanların düşünce ve davranış biçimleriyle aktif bir şekilde empati kurabilir (perspektif değişikliği) ve spesifik farklılık deneyiminden yola çıkarak diğer kişiye karşı anlayış ve gerekirse eleştirel mesafe veya empati geliştirebilirler,
- resmi ve gayri resmi kültürlerarası karşılaşma durumlarında tipik kültüre özgü gelenekleri ve özellikleri genelde dikkate alabilirler,
- olası dilsel-kültürel yanlış anlamaların ve çatışmaların genelde üstesinden gelebilirler,
- İngilizce konuşan iletişim partnerleriyle kültürel benzerlikler ve farklılıklar hakkında fikir alışverişinde bulunabilirler.

12./13. Sınıf

Kültürlerarası İletişim Yeterliliği

Öğrenciler, hem doğrudan kişisel karşılaşmalarda hem de İngilizce metinleri ve medyaları kullanırken kültürlerarası **ve dilsel olarak zorlu** iletişim durumlarında **emin** hareket edebilirler. Kültürel olarak şekillendirilmiş gerçekleri, durumları ve tutumları anlayabilir ve

Tema 10: Değerler ve Normlar

Konuşma

- E11.10.S2. Öğrenciler, farklı kültürlerdeki ahlaki değerler ve normlar hakkında yorum yapabileceklerdir.

Okuma

- E11.10.R1. Öğrenciler, değerlerin toplumlar üzerindeki etkilerini konu alan bir metinde ana fikri destekleyici ayrıntılardan ayırt edebileceklerdir.

Yazma

- E11.10.W1. Öğrenciler, toplumdaki değer ve normların önemi ve etkileri hakkında bir makale yazabileceklerdir.
- E11.10.W2. Öğrenciler, manevi, ahlaki ve toplumsal değerlerle ilgili sloganlar yazabileceklerdir.

kültürlerarası eylemlerinde kültürel gelenekleri ve farklılıkları dikkate alabilirler. Bunu yaparken, **genişletilmiş** sosyo-kültürel yönelim bilgilerine geri dönerler ve cinsiyete duyarlı, saygılı kültürlerarası iletişim konusundaki tutumları ve farkındalıkları tarafından yönlendirilirler.

a) Sosyo-Kültürel Yönelim Bilgisi

Öğrenciler, anglofon referans kültürlerinin aşağıda belirtilen konu alanlarına ilişkin genişletilmiş yönelim bilgilerinden yararlanırlar:

-Genç yetişkinlerin gündelik gerçekleri ve gelecek perspektifleri

- Yaşam planları, yüksek öğrenim, meslek eğitimi, uluslararası meslek - ortak dil olarak İngilizce

-Siyasi, sosyal ve kültürel gerçekler

- 21. yüzyılda Birleşik Krallık - gelenek ve değişim arasındaki anlayış
- Amerikan rüyası – ABD'deki vizyonlar ve hayatın gerçekleri
- Postkolonyalizm - başka bir anglofon kültürel alandaki hayatın gerçekleri
- Medyanın birey ve toplum için önemi

-Küresel zorluklar ve gelecek vizyonları

- Küreselleşmenin fırsatları ve riskleri

12. Sınıf

Tema 3: İnsan Hakları

Konuşma

- E12.3.S1. Öğrenciler, insan haklarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunabileceklerdir.
- E12.3.S2. Öğrenciler, dünyadaki dezavantajlı insanların sorunlarını/zorluklarını tartışabileceklerdir.

Okuma

- E12.3.R1. Öğrenciler, dünyadaki insan haklarına ilişkin iyi uygulamalarla ilgili bir metinde destekleyici fikirleri bulabileceklerdir.
- E12.3.R2. Öğrenciler, paragrafları doğru ifadelerle/görsellerle (çocuk hakları/cinsiyet eşitliği/hayvan hakları/dezavantajlıların hakları vb.) eşleştirebileceklerdir.

Yazma

- E12.3.W1. Öğrenciler insan hakları ile ilgili motto/slogan yazabileceklerdir.
- E12.3.W2. Öğrenciler, dezavantajlı kişilerin sorunlarına yönelik çözümler içeren tartışmacı bir makale yazabileceklerdir.

Öğrenciler,

- mevcut bilgilerini bir araya getirerek ve dili İngilizce olan kaynaklardan yeni bilgiler edinerek, **genişletilmiş** sosyo-kültürel yönelim bilgilerini **ihtiyaç üzerine** bağımsız olarak pekiştirebilir ve genişletebilirler,
- ilgili kültürel, **ideolojik ve tarihsel** perspektifi dikkate alarak, **genişletilmiş** sosyo-kültürel yönelim bilgilerini **eleştirel olarak yansıtabilirler.**

b) Kültürlerarası Tutum ve Farkındalık

Öğrenciler,

- kültürel çeşitliliğin ve bununla ilgili fırsat ve zorlukların farkına varabilir ve yabancı bir kültürle yeni deneyimlere ve **dil açısından zorlayıcı durumlara** genel olarak açık fikirli ve öğrenme isteğiyle yaklaşabilirler,
- barış ve saygı içinde bir arada yaşamının temel ilkelerini ihlal etmemek kaydıyla, yabancı kültürel değerlerin, normların ve kendi fikirlerinden ayrılan davranışların farkına varabilir ve hoşgörü ile karşılayabilirler,
- yabancı ve kendi değerlerini, tavır ve tutumlarını uluslararası geçerliliği olan sözleşmelere göre sınıflandırabilirler,
- kültürel olarak şekillendirilmiş kendi algı ve tutumlarının farkına varabilir ve bunları toplumsal cinsiyet perspektifinden de sorgulayabilir **ve gerekirse göreceleştirebilir veya revize edebilirler.**

c) Kültürlerarası Anlayış ve Eylem

Öğrenciler,

- Anglofon referans kültürlerdeki insanların politik, sosyal ve kültürel olarak şekillenen yaşam koşullarını ele alırken

Tema 10: Görgü Kuralları

Konuşma

- E12.10.S2. Öğrenciler, farklı kültürlerdeki görgü kurallarını tartışabileceklerdir.

kültüre özgü değerleri, tutumları ve yaşam biçimlerini anlayabilir, bunları kendi fikirleri ve diğer fikirlerle karşılaştırabilir ve uygun iletişimsel tepkiler verebilirler.

- diğer kültürlerden insanların düşünce ve davranış biçimleriyle aktif ve vansıtıcı bir şekilde empati kurabilir (perspektif değişikliği) ve spesifik farklılık deneyiminden yola çıkarak diğer kişiye karşı anlayış ve gerekirse eleştirel mesafe (kişinin kendi kültürüne de) veya empati geliştirebilirler,
- resmi ve gayri resmi kültürlerarası karşılaşma durumlarında – gerekirse ortak dil konuşanlarla da – kültüre özgü gelenekleri ve özellikleri hassas bir şekilde dikkate alabilir ve uygun bir şekilde etkileşim kurabilirler.
- olası dilsel-kültürel yanlış anlamaları ve çatışmaları açıklığa kavuşturabilir ve bunların üstesinden gelebilirler,
- İngilizce konuşan iletişim partnerleriyle benzerlikler, farklılıklar ve kültürel olarak şekillendirilmiş tutumların arka planı ile kültürel karşılaşmaların fırsatları ve zorlukları hakkında hassas (gerekirse tartışmalı) bir şekilde bir kültürlerarası söylev yürütebilirler.

Kapsayıcılıkla İlgili Toplam Kazanım Sayısı:	26	Kapsayıcılıkla İlgili Toplam Kazanım Sayısı:	21
--	----	--	----

Türkiye ve Almanya İngilizce dersi öğretim programlarının kazanımları bakımından karşılaştırılması sonucu iki programın farklı bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Türkiye ortaöğretim İngilizce programında kazanımlar sınıf (9, 10, 11, 12), tema numarası (1-10), dört farklı dil becerisi ve telaffuza göre belirlendiği görülmektedir. Türkiye’deki program dört temel dil becerisi ve telaffuza önem vermekte; her temada beceriler ve telaffuz için ayrı başlıklar açılmıştır. Programda genel olarak, her sınıf için 10 temaya yer verilmiş, her tema için ise üç sütun oluşturulmuştur. İlk sütun öğrencilere kazandırılması hedeflenen kelime öbekleri ve dil yapılarına ilişkin örneklerin yer aldığı “işlevler ve pratik dil” sütunundan oluşmaktadır. İkinci sütun dört temel dil becerilerini ve telaffuzu dikkate alarak “dil becerileri ve öğrenme hedefleri”nden oluşurken, son sütunda “önerilen materyaller ve görevler”in yer aldığı görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere Almanya programında içeriğin “kültürlerarası iletişim yeterliliği” etrafında şekillendiği ve belirlenen tema ve konu örnekleri sosyo-kültürel yönelim bilgisi başlığı altında ele alındığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili kazanımların da Türkiye’deki programdan farklı olarak “kültürlerarası iletişim yeterliliği” kapsamında ele alındığı gözlemlenmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği; “sosyo-kültürel yönelim bilgisi”, “kültürlerarası tutum ve farkındalık”, “kültürlerarası

anlayış ve eylem” alt alanlarına ayrılmaktadır. Kazanımlar, bu alt alanların altında sıralanmıştır. Türkiye programında kazanımlar sınıf bazında ayrışırken Almanya’da 11. sınıf için ayrı, 12 ve 13. sınıflar için birleştirilerek kazanımlar sunulmuştur.

Kapsayıcılık açısından Türkiye ortaöğretim programında Almanya ortaöğretim programına göre sayısal olarak daha fazla kazanım yer almaktadır. Türkiye programında kapsayıcılıkla ilgili 26 kazanım bulunurken, Almanya programında kapsayıcılığa yönelik 21 kazanım bulunmaktadır. Ancak toplam kazanımlara ilişkin oranlar incelendiğinde, Türkiye’deki programda yer alan kazanımlardan %8,1’i kapsayıcı eğitimle ilişkili iken, Almanya’daki programda yer alan kazanımlardan %17,9’u kapsayıcılığa yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kazanım sayısındaki farkın sebebi Türkiye programında kazanımların daha ayrıntılı verilmesi; Almanya programında ise bazı kazanımların birleştirilerek tek bir kazanım altında ele alınması durumudur. Almanya programında yer alan bir kazanım ifadesi Türkiye programında iki ya da üç farklı kazanım cümlesi ile ifade edilmektedir. Yani Almanya programında bir kazanım ifadesi birçok kazanım içermektedir. Bu nedenle kazanımların niceliksel değil niteliksel karşılaştırılması uygun görülmektedir. Örneğin Almanya programında yer alan “Öğrenciler, mevcut bilgilerini bir araya getirerek ve dili İngilizce olan kaynaklardan yeni bilgiler edinerek temel sosyo-kültürel yönelim bilgilerini genellikle bağımsız olarak pekiştirebilir ve genişletebilirler” kazanımı Türkiye programında “Öğrenciler, işler/ülkeler/milliyetler hakkında belirli bilgileri tespit edebileceklerdir.”, “Öğrenciler, basit bir metinde meslekler/milliyetler/ülkeler hakkında belirli bilgileri bulabileceklerdir.” ve “Öğrenciler, kültürlerarası farklılıklara ilişkin bilgilendirici metinlerin ana hatlarını kavrayabileceklerdir” şeklinde birden fazla kazanımda karşılık bulmaktadır. Başka bir örneğe bakılacak olursa, Türkiye programında yer alan “Öğrenciler, farklı kültürlerdeki ahlaki değerler ve normlar hakkında yorum yapabileceklerdir.”, “Öğrenciler, değerlerin toplumlar üzerindeki etkilerini konu alan bir metinde ana fikri destekleyici ayrıntılardan ayırt edebileceklerdir”, ve “Öğrenciler, toplumdaki değer ve normların önemi ve etkileri hakkında bir makale yazabileceklerdir.” kazanımları Almanya programında yer alan “barış ve saygı içinde bir arada yaşamanın temel ilkelerini ihlal etmemek kaydıyla, yabancı kültürel değerlerin, normların ve kendi fikirlerinden ayrılan davranışların farkına varabilir ve hoşgörü gösterebilirler” kazanımı ile bir kazanımda ifade edildiği gözlemlenmiştir.

Genel olarak Türkiye’deki programda kazanımlar daha kesin, kısa ve somut ifade edilirken, Almanya programında daha genel, derin ve soyut bir şekilde ifade edilmektedir. Almanya programında kapsayıcı eğitimle ilgili kazanımların az ama içeriğinin daha geniş olduğu söylenebilir.

Nitekim her iki programın kazanımlarında kültürel farklılıklarla ilgili durumlara değinildiği, bunun yanı sıra toplumsal birliktelik, toplumsal cinsiyet eşitliği, değerler ve normlar gibi unsurlara yer verildiği görülmektedir. Ancak Almanya programında her ne kadar kapsayıcılığın bir alt boyutu olan çokkültürlülük, kültürlerarasılık, toplumsal cinsiyet eşitliği vurgulansada, kapsayıcılığın diğer boyutlarına örneğin; özel gereksinimli çocuklara, engeli olan çocuklara, insan hakları gibi konulara ve kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. Türkiye programında ise insan hakları (çocuklar hakları, cinsiyet eşitliği, hayvan hakları, dezavantajları grupların hakları vs.) gibi konulara ve kazanımlara az da olsa yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Almanya’daki programın tema ve kazanımlarında hedef kültürler ile ilgili ifadeler yer alırken, Türkiye’de programında hedef kültürler genel bir yaklaşımla ele alınmış olup, temalar ve kazanımlarda hedef kültür ifadelerine rastlanmamıştır.

Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Yeterlilik Alanları/Beceriler

İki ülkede de dört temel dil becerisine uygun olarak program geliştirilmiş fakat dört dil becerisine ek yeterlilik alanları Almanya tarafından tanımlanmıştır.

Tablo 4.6. *Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Yeterlilik Alanlarının/Becerilerin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu*

Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yeterlilik Alanları/Beceriler	Almanya Ortaöğretim II. Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yeterlilik Alanları/Beceriler
İletişimsel Yeterlilik: • <i>Dilbilgisi yeterliliği</i> • <i>Söylem yeterliliği</i> • <i>Sosyolingüistik yeterlilik</i>	İşlevsel İletişim Yeterliliği: • <i>Dinlediğini-/dinlediğini-gördüğünü anlama</i> • <i>Konuşma</i> • <i>Okuduğunu anlama</i>

• <i>Stratejik yeterlilik</i>	• <i>Yazma</i> • <i>Dil arabuluculuğu</i> • <i>İfade ve iletişim stratejisine sahip olma</i>
Dört Temel Dil Becerileri ve Telaffuz:	
• <i>Dinleme</i> • <i>Konuşma</i> • <i>Okuma</i> • <i>Yazma</i> • <i>Telaffuz</i>	
-	Kültürlerarası İletişim Yeterliliği: • <i>Sosyo-kültürel yönelim bilgisi</i> • <i>Kültürlerarası tutum ve farkındalık</i> • <i>Kültürlerarası anlayış ve eylem</i>
-	Metin ve Medya Okuryazarlığı: • <i>Sözlü</i> • <i>Yazılı</i> • <i>Medial</i>
-	Dil Öğrenme Yeterliliği
-	Dil Farkındalığı

Almanya'daki programda kazanımların yukarıda belirtilen beş farklı yeterlilik alanına (işlevsel iletişim yeterliliği, kültürlerarası iletişim yeterliliği, metin ve medya okuryazarlığı, dil öğrenme yeterliliği ve dil farkındalığına) göre şekillendiği görülmüştür. Almanya programı Türkiye'den farklı olarak dil becerilerine olduğu kadar "kültürlerarası iletişim yeterliliği"ne de oldukça önem vermiştir. Söz konusu dört temel dil becerileri Almanya programında daha çok "işlevsel iletişim yeterliliği" kapsamında ele alınmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilişkili kazanımların ise Türkiye'deki programdan farklı olarak "kültürlerarası iletişim yeterliliği" kapsamında ele alındığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Almanya'daki programda Türkiye'den farklı olarak metin ve medya okuryazarlığı, dil farkındalığı ve dil arabuluculuğuna yer verilmektedir. Türkiye programında ise Almanya'dan farklı olarak dört dil becerisine ek olarak telaffuza önem verilmektedir. Ayrıca Türkiye'deki öğretim programının başında iletişimsel yeterliliğin dört ana yönünden bahsedilmektedir. Bunlar; a) dilbilgisi yeterliliği, b) söylem yeterliliği, c) sosyolinguistik yeterlilik ve d) stratejik yeterliliktir. Programın dilin işlevlerini ve dört becerisini bütünleşik bir şekilde ele alacak şekilde tasarlandığı belirtilmiştir.

Aşağıdaki şema yukarıda belirtilen Almanya ortaöğretim İngilizce programındaki yeterlilik alanlarının etkileşimini göstermektedir.

Dil Öğrenme Yeterliliği	Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Anlama Harekete Geçme Bilgi Tutum Farkındalık	Dil Farkındalığı
	İşlevsel İletişim Yeterliliği Dinlediğini-/ Dinlediğini-Gördüğünü Anlama Okuduğunu Anlama Yazma Konuşma Dil Arabuluculuğu İfade ve İletişim Stratejisine Sahip Olmak	
	Metin ve Medya Okuryazarlığı Sözlü Yazılı Medial	

Şekil 4.2. *Almanya ortaöğretim II. kademe İngilizce dersi öğretim programı yeterlilik alanları (Kaynak: MSB NRW, 2014, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch)*

Bu yeterlilikler her kademe için ortak hedefler olarak yer almaktadır. Programda bu başlıkların her biri için genel açıklamalar yapılmıştır. Bununla birlikte her yeterlilik alanının altında kazanımların da ayrıntılı bir şekilde açıklandığı görülmektedir. Bu yeterliliklerin tek başına ulaşılabilecek bireysel beceriler değil, birbirine kenetlenen ve dinamik bir etkileşim içinde olan yeterlilikler olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye programında kazanımlar dört farklı dil becerisine ve telaffuza göre belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda, Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan kapsayıcılıkla ilgili kazanımların daha çok hangi becerilerde yoğunlaştığı gösterilmektedir.

Tablo 4.7. *Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımların Dört Temel Dil Becerileri ve Telaffuza Göre Dağılımı*

Dört Temel Dil Becerisi ve Telaffuz	Toplam Kazanım Sayısı (F)	Kapsayıcılıkla İlgili Kazanım Sayısı (F)	Oran (%)
Dinleme	61	1	1,6
Konuşma	93	9	9,7
Okuma	67	11	16,4
Yazma	61	5	8,2
Telaffuz	40	0	0

Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan toplam 26 kapsayıcılıkla ilişkili kazanımların içerisinde en çok %16,4 ile “okuma” dil becerisine yönelik kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Diğer dil becerileri incelendiğinde ise, sırasıyla kapsayıcılıkla ilişkili kazanımların %9,7 ile “konuşma” dil becerisi, %8,2 ile “yazma” dil becerisi ve %1,6 ile “dinleme” dil becerisine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan telaffuza yönelik kapsayıcılıkla ilişkili kazanımların olmadığı görülmüştür.

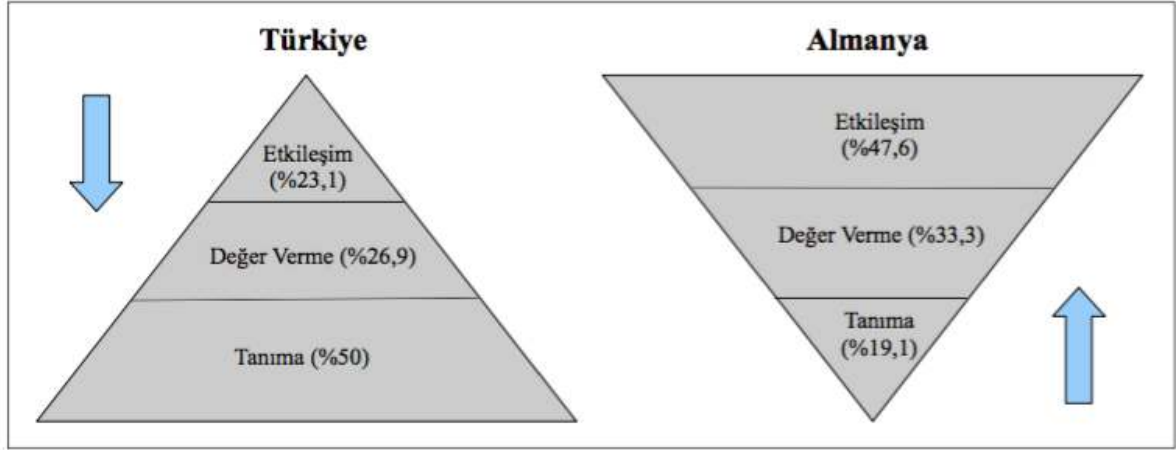
Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımların Farklılıkları “Tanıma“, “Değer Verme“ ve “Etkileşim“ Temalarında/Boyutlarında İncelenmesi

Bu araştırmada ayrıca iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan kapsayıcılık ile ilgili kazanımları “*farklılıkları tanıma*“, “*farklılıklara değer verme*“ ve “*farklılıklarla etkileşim*“ (Koçyiğit ve Şimşek, 2019) boyutlarında da incelenmiştir.

Tablo 4.8. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Kapsayıcılıkla İlgili Kazanımların Farklılıkları “Tanıma“, “Değer Verme“ ve “Etkileşim“ Temalarına Göre Frekans Dağılımları ve Oranları

Tema	Türkiye (F)	Türkiye (Oran %)	Almanya (F)	Almanya (Oran %)
<i>Tanıma</i>	13	50	4	19,1
<i>Değer Verme</i>	7	26,9	7	33,3
<i>Etkileşim</i>	6	23,1	10	47,6
Toplam	26	100	21	100

Aşağıdaki şekilde, kapsayıcılıkla ilişkili kazanımların farklılıkları “*tanıma*“, “*değer verme*“ ve “*etkileşim*“ temalarına göre oranları, daha net anlaşılabilmesi için görselleştirilmiştir.



Şekil 4.3. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında kapsayıcılıkla ilgili kazanımların farklılıkları “tanıma“, “değer verme“ ve “etkileşim“ temalarına göre oranları

Tablo ve şekilde yer alan bulgular incelendiğinde, Türkiye İngilizce ortaöğretim programlarında yer alan kapsayıcılık ile ilgili 26 kazanım içerisinde 13 kazanım ile daha çok farklılıkları tanıma (%50) kazanımları olduğu tespit edilmiştir. Değer verme (%26,9) boyutunda 7, etkileşim (%23,1) boyutunda ise 6 kazanım olduğu görülmüştür. Tabloda Almanya İngilizce ortaöğretim programlarında yer alan toplam 21 kazanıma bakıldığında ise bunların sadece 4’ü farklılıkları tanımaya (%19,1) yönelik kazanımlar olduğu görülmüştür. En çok kazanım 10 kazanım ile etkileşim (%47,6) boyutunda iken, farklılıklara değer verme (%33,3) boyutunda 7 kazanım bulunmaktadır.

Tabloya bakıldığında Türkiye programında %50 ile daha çok farklılıkları tanımaya yönelik bir hassasiyetin olduğu söylenebilir. Almanya programında ise %47,6 ile daha çok etkileşim temasına yönelik bir hassasiyetin olduğu gözlemlenmiştir.

Farklılıkları “tanıma“ temasına ilişkin bazı kazanım ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

- Türkiye: “Öğrenciler, basit bir metinde meslekler/milliyetler/ülkeler hakkında belirli bilgileri bulabileceklerdir.”
- Almanya: “Öğrenciler, mevcut bilgilerini bir araya getirerek ve dili İngilizce olan kaynaklardan yeni bilgiler edinerek temel sosyo-kültürel yönelim bilgilerini genellikle bağımsız olarak pekiştirebilir ve genişletebilirler.”

Farklılıklara “değer verme“ temasına ilişkin bazı kazanım ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

- Türkiye: “Öğrenciler, farklı kültürlerdeki ahlaki değerler ve normlar hakkında yorum yapabileceklerdir.”
- Almanya: “Öğrenciler, kültürel çeşitliliğin ve bununla ilgili fırsat ve zorlukların farkına varabilir ve yabancı bir kültürle yeni deneyimlere genel olarak açık fikirli ve öğrenme isteğiyle yaklaşabilirler.”

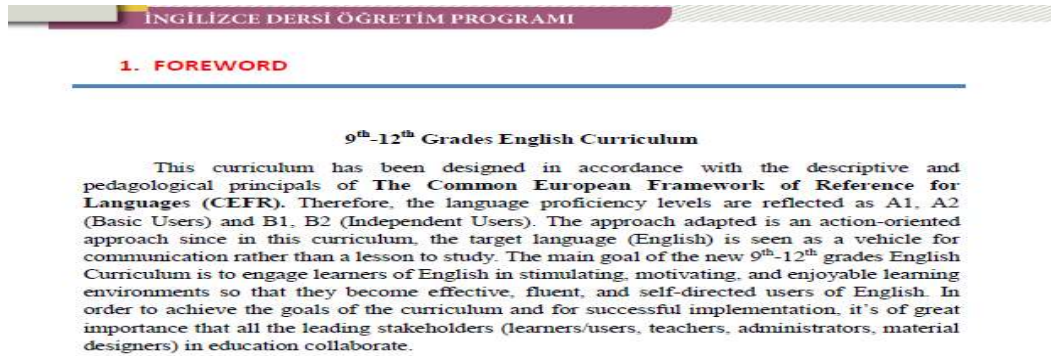
Farklılıklarla “etkileşim“ temasına ilişkin bazı kazanım ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

- Türkiye: “Öğrenciler, dezavantajlı kişilerin sorunlarına yönelik çözümler içeren tartışmacı bir makale yazabileceklerdir.”
- Almanya: “Öğrenciler, diğer kültürlerden insanların düşünce ve davranış biçimleriyle aktif bir şekilde empati kurabilir (perspektif değişikliği) ve spesifik farklılık deneyiminden yola çıkarak diğer kişiye karşı anlayış ve gerekirse eleştirel mesafe veya empati geliştirebilirler.”

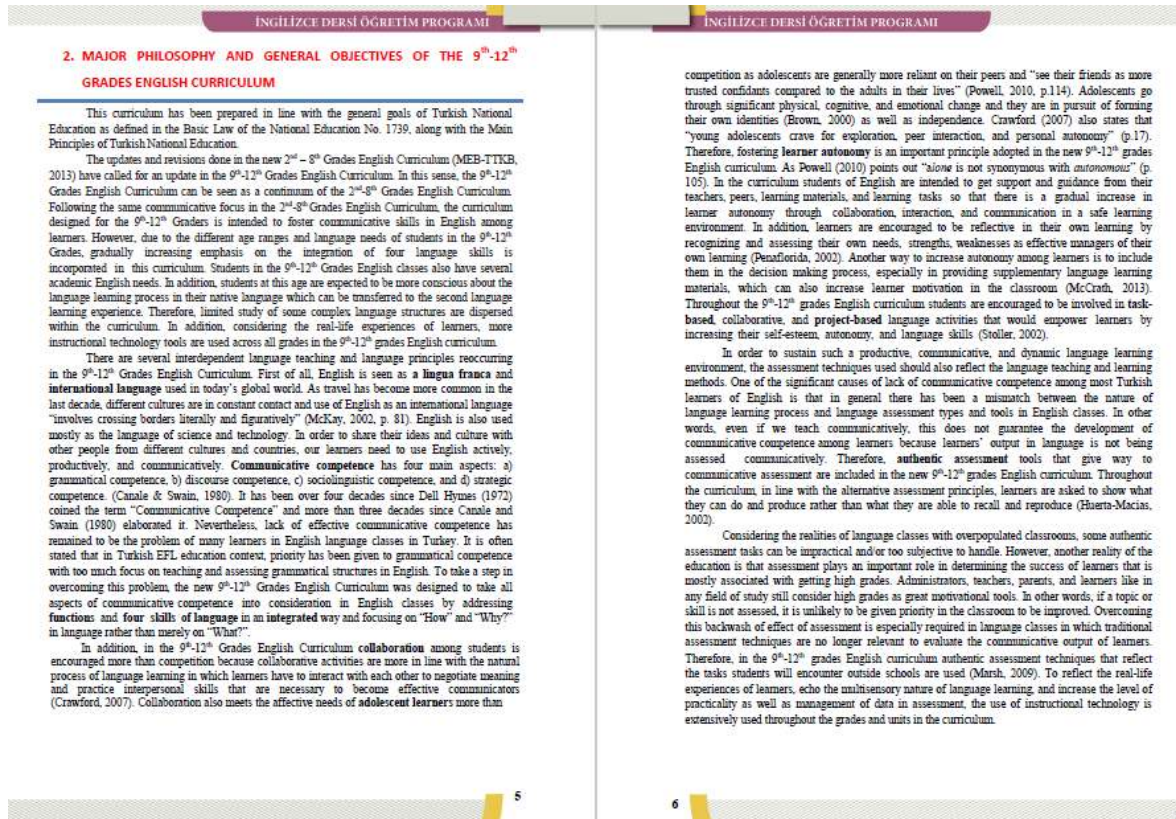
Türkiye ve Almanya’daki Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Örnekler

Aşağıda, iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığı örneklerle desteklenerek sunulmuştur. İlgili örnekler aşağıda görsel ve doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir.

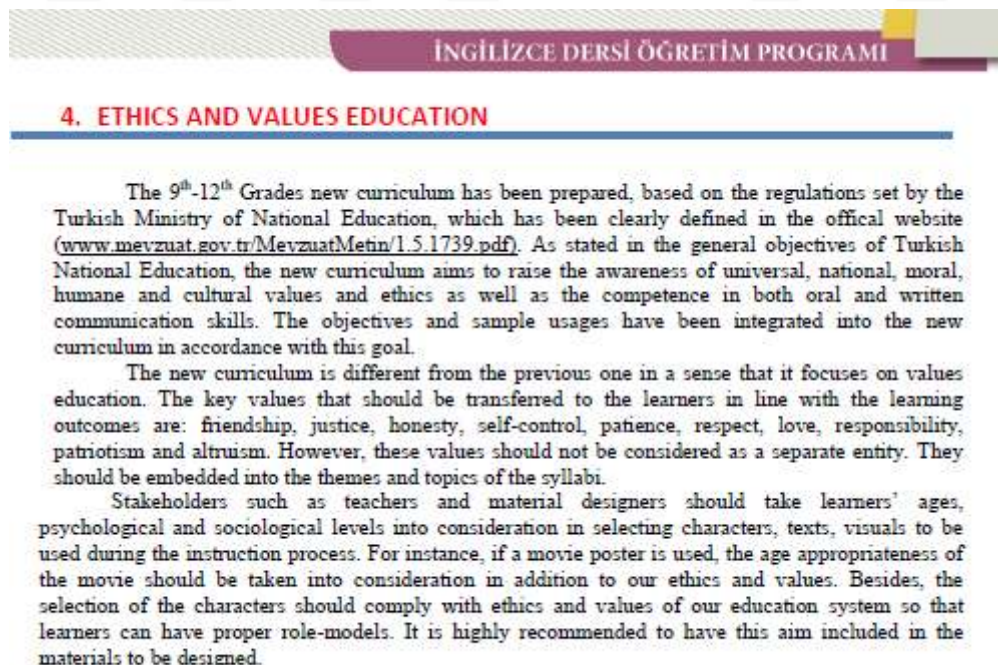
Türkiye’deki Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Örnekler:



Resim 4.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 4



Resim 4.2. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 5-6



Resim 4.3. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 9

7. ORGANIZATION OF THE 9th-12th GRADES ENGLISH CURRICULUM

In designing the new 9th-12th grades English curriculum an eclectic approach to language teaching and learning methods was adopted. No single teaching method was entirely followed or left out during the development of the curriculum. Different teaching techniques and learning tasks were incorporated to the curriculum and their selection was done in relation to the theme of each unit as well as the functions presented in the unit. Another criterion for the selection of the mixture of methods was the profile of language learners in the 9th-12th grades, especially regarding learner age, interests, and language level. The curriculum is divided into 10 units organized around **interrelated themes** for each grade. Thematic unit organization encourages adolescent learners to make thematic connections related to language, social issues, and personal concerns (Crawford, 2007). The themes for each grade were selected with the help of a focus group of learners in the 9th-12th grades who stated the themes of their interests for learning English in their classes via a survey in which learners were asked to prioritize the themes based on their preferences and by numbering them from the most preferred to the least one.

In addition to the thematic organization of the units, language functions, all language skills (listening, speaking, reading, writing), and limited focus on language structures as well as some focus on explicit pronunciation are included in each unit. The selection of the functions for each unit was carried out in accordance with the descriptors of the *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. The categories of the CEFR were adhered in a flexible way as functions of the language cannot be strictly ordered in real-life use. In addition, many functions of language were recycled throughout the whole curriculum to ensure permanent learning. In integration of the four skills, an emphasis is given to speaking and listening skills to enable learners to practice communication and real-life use of language. Sample usages of functions, language structures, and pronunciation are provided in the curriculum to reflect the formality/informality of the language that is expected to be introduced and practiced in material design that is in line with the principles of the curriculum. Special focus on sample vocabulary items are not given in the 9th-12th grades English curriculum to avoid the use of long word lists isolated from real-life use contexts which typically end up being the subject of rote memorization for exams. However, the number of new words to be learnt in each lesson is limited to seven to ensure meaningful learning and active use of vocabulary. Material designers and teachers can select the vocabulary items depending on the themes of the units and the needs of learners and all vocabulary should be taught in context with reference to meaning, form, pronunciation, collocation, and example sentences. Furthermore, the vocabulary items to be selected in the syllabus must be commonly and frequently used in daily life and this must be taken into consideration by material designers while preparing all the instructional materials.

Overall, the new 9th-12th grades English curriculum can be regarded as a "multi-syllabus" (McDonough & Shaw, 2003) containing different elements of other syllabus types at varying degrees. The eclectic approach adopted in the curriculum comprises elements of mostly functional syllabus and skill-based syllabus while integrating other aspects of language such as structures, pronunciation, and vocabulary relevant to the themes, functions, and skills of the units presented.

Instructional Design:

The curricular model in English 9th-12th grades is different from the one in 2nd-8th grades in that it is not divided into several stages. Considering the close age range of students across different grades in high school, the instruction throughout the four grades is seen as a continuum without strict boundaries. The 9th Grade Syllabus is intended to revise most of the content learnt up to the 8th Grade English Syllabus. In addition, limited new language functions and use were introduced to make a smooth transition to the 10th Grade Syllabus. There is limited focus on language structures in the 10th Grade and 11th Grade English Syllabi as students at these levels of English have academic language needs as well as communicative needs. However, the integration of four language skills as well as functions of the language still remains to be the main focus in instruction. The 12th Grade English Syllabus can be viewed as an overall synthesis of what students have learned up to this grade. No new language structures have been introduced; however, the complexity of language structures and vocabulary items are expected to increase while using the functions in the units. In all grades, communicative, experiential, and task-based language activities are promoted. Overall, the curriculum is designed based on weekly four English lesson hours in all grades. If different or additional hours are offered in different institutions, adaptations can be made by the groups of English teachers in the institutions.

Instructional Materials:

In the new 9th-12th Grades English Curriculum preferred instructional materials are the ones that are attractive in presentation, authentic in context/use, culturally sensitive, unbiased toward learners' others' cultures/genders (Tomlinson, 1998), and multisensory in design. In addition, variety as well as self-discovery is an important principle underlying the selection of instructional materials. Moreover, in the curriculum it is desired to promote **experiential learning** and learning-by-doing among learners via the chosen instructional materials. The materials are selected in such a way that there is not too much controlled practice of language structures (Tomlinson, 1998) and it is strongly recommended that material designers take this goal into consideration while creating teaching and learning course books, teachers' guides, and supplementary materials to go with the curriculum. Each English lesson and/or unit should also be sequenced to **simulate the natural process of first language acquisition** and start with listening and speaking activities and then proceed to reading and writing materials. Rather than only using audio materials in listening, movies or short documentaries are suggested in the curriculum in order to expose learners to nonverbal communication as well as verbal communication in English. With the help of movies, learners can learn multiple aspects of language such as culture, gestures, facial expressions (Brown, 2000), and pragmatics simultaneously.

The format of the materials in the 9th-12th Grades English Curriculum is a combination of print and **multimedia**. The new curriculum encourages the integration of technology in all aspects of English language teaching and learning because technological tools match the dynamic and interactive nature of the language as well as the adolescents' interests and real-life experiences. Learning tools and materials are increasingly being delivered electronically (Tomlinson, 2012) through digital cameras, mobile devices, and Tablet PCs and the new curriculum of English is designed to be in synch with the recent developments in education and

13

14

Resim 4.4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 13-14

11th Grade

THEME 10: VALUES AND NORMS		
Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks
1. Expressing opinions 2. Exchanging ideas 3. Making comments Turkish people are not only hospitable but also... Nasreddin Hodja is not only a great humorist but also a great philosopher and a man of wisdom. I think that all societies... What do you think about the values of the modern World? I believe... Good company supports both good morals and humanity. Neither men nor women deserve inequality. "We love all the created for the sake of the Creator." Yunus Emre "Either seem as you are, or be as you seem." Mevlana Celaleddin-i Rumi Peace begins within each one of us. How do people feel when they are exposed to discrimination, humiliation, violation...?	Listening E11.10.L1. Students will be able to identify the topic and the main idea of a recorded text/video. Pronunciation E11.10.P1. Students will be able to practice the sounds of /t/ and /s/. e.g. <i>neither /'naɪðər/, either /'iðər/</i> Speaking E11.10.S1. Students will be able to exchange ideas about values and practices. E11.10.S2. Students will be able to make comments about moral values and norms in different cultures. Reading E11.10.R1. Students will be able to distinguish the main idea from supporting details in a text about the effects of values on societies. Writing E11.10.W1. Students will be able to write an essay about the importance and effects of values and norms in society. E11.10.W2. Students will be able to write slogans about spiritual, moral and social values.	Movies Interviews Roleplays Family Albums Pictures of the past and present Surveys Debates IDIOMS/PROVERBS OF THE WEEK DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Assessment

Resim 4.5. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 54

Almanya'daki Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programna Yönelik Örnekler:

1 Aufgaben und Ziele des Faches

Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit gewinnt angesichts der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung Europas und der Globalisierung stetig an Bedeutung. Der Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe vermittelt sprachlich-kommunikative und interkulturelle Kompetenzen, die eine wichtige Voraussetzung für angemessenes und erfolgreiches Handeln im privaten wie beruflichen Leben sind. Englisch als Weltverkehrssprache nimmt in diesem Zusammenhang eine herausgehobene Rolle ein.

Den gesellschaftlichen Anforderungen an Studierfähigkeit, Berufsorientierung und vertiefte Allgemeinbildung entsprechend ist der Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe dem Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichtet. Er ist wissenschafts- und berufspropädeutisch sowie persönlichkeitsbildend.

Dabei wird die fachpädagogische Arbeit der Sekundarstufe I fortgesetzt: Die Schülerinnen und Schüler bauen im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe systematisch kommunikative und interkulturelle Kompetenzen auf. Sie werden durch die Vertiefung und Erweiterung ihrer Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen insbesondere auf die Anforderungen vorbereitet, die eine zunehmend international ausgerichtete Hochschulausbildung und eine globalisierte Lebens- und Arbeitswelt an sie richten. Der systematische Kompetenzaufbau und die Vernetzung unterschiedlicher Einzelkompetenzen erfolgt in der Auseinandersetzung mit komplexen, realitätsnahen und anwendungsorientierten Aufgabenstellungen. Dabei wird Englisch in allen Phasen des Unterrichts als Arbeits- und Kommunikationssprache verwendet. Auf diese Weise vertiefen die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe auch die notwendigen Kompetenzen, die ihnen das fach- und anwendungsorientierte Lernen im bilingualen Unterricht und in bilingualen Modulen bzw. bilingual akzentuierten Phasen ermöglichen.

Als Orientierung für das Fremdsprachenlernen dient der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*¹ (GeR); er ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die zu vermittelnden kommunikativen Kompetenzen.

¹Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, hrsg. v. Goethe-Institut Inter Nationes u.a., Langenscheidt: Berlin u.a. Der Text ist abrufbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.

11

Resim 4.6. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 11

Aufgaben und Ziele des Faches

Interkulturelle Handlungsfähigkeit zielt auf den kompetenten Umgang mit der Kultur und Lebenswirklichkeit englischsprachiger Länder, insbesondere den gesellschaftlichen Phänomenen, Strukturen und Diskursen, der Literatur sowie den Medien. Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe behandelt deshalb soziokulturell und global bedeutsame Themen und deren Darstellung in authentischen und anspruchsvollen englischsprachigen Texten und Medien. Durch den Umgang mit Texten und Medien der Zielkulturen erweitern die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht ihre schulisch und außerschulisch erworbenen Einblicke in die Vielfalt anglophoner Kultur- und Sprachräume. Die Auseinandersetzung mit anderen Lebenswirklichkeiten, sowohl aus historisch erklärender als auch aus geschlechterdifferenzierender Perspektive, fördert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Selbstreflexion und eröffnet ihnen die Möglichkeit, Distanz zu eigenen Sichtweisen und Haltungen herzustellen, kulturell geprägte Lebenswirklichkeiten, Normen und Werte zu verstehen und in ihrem interkulturellen Handeln angemessen zu berücksichtigen. Dabei stärkt der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe – im Einklang mit den anderen Fächern des sprachlich-literarischen Aufgabenfeldes – kontinuierlich die Text- und Medienkompetenz.

Durch die Beschäftigung mit der literarisch-ästhetischen Dimension soll den Schülerinnen und Schülern außerdem Freude an der englischen Sprache, am Sprachenlernen und am Sprachgebrauch vermittelt und ihre Motivation erhöht werden, sich auch außerhalb der Schule und über die Schulzeit hinaus neuen Sprachenerfahrungen zu stellen. Damit unterstützt der Englischunterricht die bei der Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile. Das geschieht auch, indem – wie bereits in der Sekundarstufe I angebahnt – der Sprachlernkompetenz (*language learning awareness*) besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Kompetenzen sowie Einstellungen und Haltungen, welche die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit (Fremd-)Sprachen erworben haben, sollen ihnen helfen, weitere Sprachen zu erlernen.

Die englische Sprache befindet sich weltweit im Umbruch. Aufbauend auf der historischen gewachsenen Vielfalt sprachlicher Varietäten des Englischen führt der Globalisierungsprozess zur verstärkten Verwendung des Englischen als *lingua franca*. Ein stärkeres Bewusstsein hinsichtlich der großen Zahl von Varietäten und Verwendungsformen sowie vertiefte Einsichten in die Struktur und den Gebrauch der sich wandelnden englischen Sprache (*Sprachbewusstheit: language awareness*) setzen einen oberstufenmäßigen Akzent im Bereich der Sprachbeherrschung und fördern die interkulturelle Handlungsfähigkeit.

Der Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe ist in besonderer Weise der individuellen Förderung verpflichtet. Dabei geht es darum, die Potenziale jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers zu erkennen, zu entwickeln, zu fördern und

12

Aufgaben und Ziele des Faches

den Bildungsverlauf durch systematische individuelle Beratung und Unterstützung zu begleiten.

Dies korrespondiert im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe mit dem Leitbild des aktiven, kooperativen und selbstständigen Lernens. In diesem Sinne bietet der Englischunterricht vielfältige und anregungsreiche Lerngelegenheiten, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr Können und Wissen in gut organisierter und vernetzter Weise erwerben, vertiefen und reflektieren sowie zunehmend mehr Verantwortung für den Erwerb von Kompetenzen übernehmen können. Dazu tragen auch Vorhaben bei, die den Unterricht für das Umfeld der Schule und Möglichkeiten persönlichen grenzüberschreitenden Austausches öffnen, etwa zeitlich begrenzte Projektphasen sowie den Unterricht begleitende Vorhaben (z. B. Exkursionen, Studienfahrten, internationale Begegnungen, Korrespondenzprojekte, Teilnahme an Wettbewerben, Felduntersuchungen).

Innerhalb der von allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben trägt insbesondere auch der Englischunterricht im Rahmen der Entwicklung von Gestaltungskompetenz zur kritischen Reflexion geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnungen, zur Werteerziehung, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, und zur kulturellen Mitgestaltung bei. Darüber hinaus leistet er einen Beitrag zur interdisziplinären Verknüpfung von Kompetenzen, auch mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Feldern, sowie zur Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf.

Das Fach Englisch wird in der gymnasialen Oberstufe als fortgeführte Fremdsprache unterrichtet. Aufbauend auf dem am Ende der Sekundarstufe I errichteten Niveau erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe.

In der **Einführungsphase** treffen die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Lerngelegenheiten, die sie auf die Anforderungen der Qualifikationsphase vorbereiten. Am Ende der Einführungsphase erreichen die Schülerinnen und Schüler die Niveaustufe B1 des GeR mit Anteilen an der Niveaustufe B2.

Die fortgeführte Fremdsprache Englisch wird in der **Qualifikationsphase** als dreistündiger Grundkurs und als fünfstündiger Leistungskurs unterrichtet. Sowohl der dreistündige **Grundkurs** als auch der fünfstündige **Leistungskurs** verfolgen die oben genannten Aufgaben und Ziele des Faches jeweils in der gesamten Breite. Im **Grundkurs** erwerben die Schülerinnen und Schüler eine verlässliche Basis interkultureller fremdsprachlicher Handlungskompetenz. Dies gilt gleichermaßen für den **Leistungskurs**. Darüber hinaus

13

Resim 4.7. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 12-13



18

Resim 4.8. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 18

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

Die Schülerinnen und Schüler können in interkulturellen Kommunikationssituationen sowohl in direkten persönlichen Begegnungen als auch im Umgang mit englischsprachigen Texten und Medien handeln. Sie können kulturell geprägte Sachverhalte, Situationen und Haltungen verstehen und kulturelle Konventionen und Unterschiede in ihrem interkulturellen Handeln berücksichtigen. Dabei greifen sie auf ihr grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen zurück und werden geleitet von ihren Einstellungen und ihrer Bewusstheit für eine gendersensible, respektvolle interkulturelle Kommunikation.

Resim 4.9. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 22

Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Einführungsphase

SOZIOKULTURELLES ORIENTIERUNGSWISSEN

Sie greifen auf ihr grundlegendes Orientierungswissen zu folgenden Themenfeldern anglophoner Bezugskulturen zurück:

Alltagswirklichkeiten und Zukunftsperspektiven junger Erwachsener:

(Sprachen-)Lernen, Leben und Arbeiten im englischsprachigen Ausland

Politische, soziale und kulturelle Wirklichkeiten:

Zusammenleben, Kommunikation und Identitätsbildung im digitalen Zeitalter

Globale Herausforderungen und Zukunftsvisionen:

Wertorientierung und Zukunftsentwürfe im „global village“

Sie können

- ihr grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen im Allgemeinen selbstständig festigen und erweitern, indem sie ihre Wissensbestände vernetzen und sich neues Wissen aus englischsprachigen Quellen aneignen,
- ihr grundlegendes soziokulturelles Orientierungswissen hinterfragen und dabei die jeweilige kulturelle Perspektive berücksichtigen.

INTERKULTURELLE EINSTELLUNGEN UND BEWUSSTHEIT

Sie können

- sich kultureller Vielfalt und der damit verbundenen Chancen und Herausforderungen bewusst werden und neuen Erfahrungen mit fremder Kultur grundsätzlich offen und lernbereit begegnen,
- sich fremdkultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen, bewusst werden und Toleranz zeigen, sofern Grundprinzipien friedlichen und respektvollen Zusammenlebens nicht verletzt werden,
- sich ihrer eigenen kulturgeprägten Wahrnehmungen und Einstellungen bewusst werden und sie auch aus Gender-Perspektive in Frage stellen.

INTERKULTURELLES VERSTEHEN UND HANDELN

Sie können

- in der Auseinandersetzung mit den politisch, sozial und kulturell geprägten Lebensumständen von Menschen der anglophonen Bezugskulturen kulturspezifische Wertvorstellungen, Einstellungen und Lebensstile verstehen und mit eigenen Vorstellungen vergleichen,

23

Resim 4.10. Almanya Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, s. 23

4.2. TÜRKİYE VE ALMANYA’NIN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ KAPSAYICILIK AÇISINDAN GÖRÜNÜMÜ VE İKİ ÜLKE ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye ve Almanya ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ilk olarak Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabı kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle incelenmiş, elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Daha sonra Almanya’daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabı kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle incelenmiş, elde edilen bulgular yine aynı şekilde tablolaştırılarak sunulmuştur. Yapılan bu analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması açısından iki ülkenin incelenen kitaplarında kapsayıcı eğitim bağlamında görsel ve yazılı ifadelerde ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiği frekans dağılımları ve oranları bakımından tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte Türkiye ve Almanya’daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında yazılı ve görsel ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam görsel ve yazılı ifadeler ile oranları tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca iki ülkenin İngilizce ders kitaplarında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığı örneklerle desteklenerek belirlenen kategorik veriler / boyutlar altında sunulmuştur.

4.2.1. Türkiye’deki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesine İlişkin Bulgular

İlk olarak Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabı kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle incelenmiş, elde edilen bulgular tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Türkiye'deki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Farklılıklara Duyarlılık Yönüyle İncelenmesi (Ders Kitabı: Ortaöğretim Sunshine English 11 Student's Book, 2018).

Kapsayıcılık Alanları	Yazılı İfade	Görsel İfade	Frekans (F)	Oran (%)
Dil ve Etnik Köken Farklılığı	21	24	45	44,1
Din/İnanç Farklılığı	5	14	19	18,6
Cinsiyet Farklılığı (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği)	4	11	15	14,7
Özel Gereksinimli/Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler	10	11	21	20,6
Göç Eden Bireyler (Göçmen)	0	0	0	0
Sosyoekonomik Düzey Farklılığı	1	1	2	2
Toplam	41	61	102	100

Tabloda görüldüğü gibi, Türkiye'deki 11. sınıf ortaöğretim İngilizce ders kitabında kapsayıcı eğitim bağlamında 41 yazılı ifade ve 61 görsel ifade olmak üzere toplam 102 yazılı ve görsel ifade tespit edilmiştir. Türkiye'deki 11. sınıf ortaöğretim İngilizce ders kitabında yazılı ve görsel ifadelerden tespit edilen farklılıkların sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre en çok yer verilen farklılığın, 21 yazılı ifade ve 24 görsel ifade ile toplamda 45 kez tekrar eden “dil ve etnik köken farklılığı” (%44,1) olduğu görülmüştür. “Dil ve etnik köken farklılığı”dan sonra ise “özel gereksinimli bireyler”e yönelik 10 yazılı ve 11 görsel ifade olmak üzere toplamda 21 ifade (%20,6) tespit edilmiştir. Bu farklılıkları sırasıyla 5 yazılı ve 14 görsel ifade olmak üzere toplamda 19 ifade ile “din/inanç farklılığı” (%18,6) ve 4 yazılı ve 11 görsel ifade olmak üzere toplamda 15 ifade ile “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” alanı (%14,7) takip etmektedir. Bulgulara göre, kitapta 1 yazılı ve 1 görsel ifade olmak üzere toplamda 2 ifade ile “sosyoekonomik düzey farklılığı” (%2) yönünden farklılıklara çok az yer verildiği, “göç eden bireyler”e ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre kitapta dil ve etnik köken yönünden farklılıklara en çok yer verildiği, özel gereksinimli bireylere, farklı din/inanca sahip bireylere ve cinsiyet farklılığına (toplumsal cinsiyet eşitliği alanına) ise çok sık olmamakla beraber dengeli bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

4.2.2. Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabı kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle incelenmiş, elde edilen bulgular tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Farklılıklara Duyarlılık Yönüyle İncelenmesi (Ders Kitabı: Green Line Transition, 2018)*

Kapsayıcılık Alanları	Yazılı İfade	Görsel İfade	Frekans (F)	Oran (%)
Dil ve Etnik Köken Farklılığı	166	62	228	81,7
Din/İnanç Farklılığı	4	3	7	2,5
Cinsiyet Farklılığı (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği)	2	1	3	1,1
Özel Gereksinimli/Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler	5	1	6	2,2
Göç Eden Bireyler (Göçmen)	20	4	24	8,6
Sosyoekonomik Düzey Farklılığı	8	3	11	3,9
Toplam	205	74	279	100

Tabloda görüldüğü üzere, Almanya'daki 11. sınıf ortaöğretim İngilizce ders kitabında kapsayıcı eğitim bağlamında 205 yazılı ifade ve 74 görsel ifade olmak üzere toplam 279 yazılı ve görsel ifade tespit edilmiştir. Almanya'daki 11. sınıf ortaöğretim İngilizce ders kitabında yazılı ve görsel ifadelerden tespit edilen farklılıkların sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgulara göre en çok yer verilen farklılığın, 166 yazılı ifade ve 62 görsel ifade ile toplamda 45 kez tekrar eden “dil ve etnik köken farklılığı” (%81,7) olduğu görülmüştür. “Dil ve etnik köken farklılığı”dan sonra ise “göç eden bireyler”e yönelik 20 yazılı ve 4 görsel ifade olmak üzere toplamda 24 ifade (%8,6) tespit edilmiştir. Bu farklılıkları sırasıyla 8 yazılı ve 3 görsel ifade olmak üzere toplamda 11 ifade ile “sosyoekonomik düzey farklılığı” (%3,9), 5 yazılı ve 1 görsel ifade olmak üzere toplamda 6 ifade ile “özel gereksinimli bireyler” (%2,2), 4 yazılı ve 3 görsel ifade olmak üzere toplamda 7 ifade ile “din/inanç farklılığı” (%2,5) ve 2 yazılı ve 1 görsel ifade olmak üzere toplamda 3 ifade ile “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” alanı (%1,1) takip etmektedir. Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgulara göre kitapta dil ve etnik köken yönünden farklılıklara baskın bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Diğer yandan farklı

din/inanca sahip bireylere, özel gereksinimli bireylere ve cinsiyet farklılığına çok az sayıda yer verilmiş olması dikkat çekmektedir.

4.2.3. Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Önceki bölümlerde yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması açısından iki ülkenin incelenen kitaplarında kapsayıcı eğitim bağlamında görsel ve yazılı ifadelerde ele alınan farklılıklara ne düzeyde yer verildiği frekans dağılımları ve oranları bakımından aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11. Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Görsel ve Yazılı İfadelerde Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ele Alınan Farklılıklara İlişkin Frekans Dağılımlarının ve Oranlarının Karşılaştırılması

Kapsayıcılık Alanları	Türkiye (F)*	Türkiye (%)*	Almanya (F)*	Almanya (%)*
Dil ve Etnik Köken Farklılığı	45	44,1	228	81,7
Din/İnanç Farklılığı	19	18,6	7	2,5
Cinsiyet Farklılığı (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği)	15	14,7	3	1,1
Özel Gereksinimli/Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler	21	20,6	6	2,2
Göç Eden Bireyler (Göçmen)	0	0	24	8,6
Sosyoekonomik Düzey Farklılığı	2	2	11	3,9
Toplam	102	100	279	100

*Ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıkların toplam frekans ve oranları.

İncelenen kitaplarda görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıkların frekans dağılımları ve oranlarına bakıldığında, “dil ve etnik köken farklılığı” her iki ülkede de en çok rastlanılan kapsayıcılık alanı olduğu görülmüştür. Söz konusu kapsayıcılık alanı Türkiye’deki kitapta toplam 45 kez (%44,1) bulunurken, Almanya’daki kitapta 228 kez (%81,7) bu alana rastlanılmıştır. Almanya’daki kitabın “dil ve etnik köken farklılığı”na oldukça önem verdiği söylenebilir. Bununla birlikte Almanya’daki kitapta %8,6 ile “göç eden bireyler“ ((F)=24), “dil ve etnik köken farklılığı”dan sonra en fazla yer verilen kapsayıcılık alanı olurken, Türkiye’deki kitapta bu bireylere veya gruplara yönelik hiç bir bulguya rastlanılmamıştır. Türkiye’deki kitapta %

20,6 oran ile ikinci sırada “özel gereksinimli bireyler” ((F)=21) yer alırken, üçüncü sırada %18,6 oranla “din/inanç farklılığı“ ((F)=19) alanı yer almaktadır. Almanya’da ise “sosyoekonomik düzey farklılığı” (%3,9), “din/inanç farklılığı“ (%2,5), “özel gereksinimli bireyler” (%2,2) ve “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” (%1,1) alanlarına çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Türkiye’deki kitapta “özel gereksinimli bireyler (%20,6)”, “din/inanç farklılığı“ (%18,6) ve “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” (%14,7) alanlarına dengeli bir şekilde yer verildiği, ancak “sosyoekonomik düzey farklılığı” (%2) yönünden farklılıklara çok az yer verildiği, “göç eden bireyler“e ise hiç yer verilmediği görülmüştür.

4.2.4. Türkiye ve Almanya’daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Yazılı ve Görsel İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Görsel ve Yazılı İfadeler ile Oranına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkiye ve Almanya’daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında yazılı ve görsel ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam görsel ve yazılı ifadeler ile oranları tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır. İlk olarak ilgili kitaplarda yazılı ifadelerde çıkan sonuçların toplam yazılı ifadeler ile oranları sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Türkiye ve Almanya’daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Yazılı İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Yazılı İfadelerle Oranı*

Ülke	Toplam Yazılı İfade	Kapsayıcılıkla İlgili Yazılı İfade	Oran (%)
Türkiye	513	41	8
Almanya	728	205	28,2

Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında yazılı ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam yazılı ifadelerle oranı incelendiğinde, toplam 513 yazılı ifadenin tespit edildiği, bunlardan 41’nin kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğu, bunun da oran olarak %8’e tekabül ettiği ortaya çıkmıştır.

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında yazılı ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam yazılı ifadelerle oranına bakıldığında ise, toplam 728 yazılı ifadenin tespit edildiği, bunlardan 205'inin kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğu, bunun da oran olarak %28,2'ye tekabül ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce ders kitabında kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara yazılı ifadelerde daha fazla yer verdiğini ve kapsayıcı eğitime daha fazla hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak, Almanya'daki kitapta kapsayıcı eğitimin bazı alanlarına ağırlıklı olarak yer verilmesi, diğer alanlara az ve yüzeysel değinilmesi, bu konuda daha kapsayıcı ve çeşitlendirilmiş yaklaşımların geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Aynı durum Türkiye'deki kitap için de geçerlidir. Genel olarak kapsayıcılık alanlarına daha az yer verilmesinin yanı sıra, bazı durumların veya konuların derinlemesine işleniş sınırlı kalmış, bunlara daha çok yüzeysel değinilmiştir.

Aşağıda, söz konusu kitaplarda görsel ifadelerle çıkan sonuçların toplam görsel ifadeler ile oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. *Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Görsel İfadelerle Çıkan Sonuçlarının Toplam Görsel İfadelerle Oranı*

Ülke	Toplam Görsel ifade	Kapsayıcılıkla İlgili Görsel İfade	Oran (%)
Türkiye	227	61	26,9
Almanya	226	74	32,7

Türkiye'deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında görsel ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam görsel ifadelerle oranı incelendiğinde, toplam 227 görsel ifadenin tespit edildiği, bunlardan 61'nin kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğu, bunun da oran olarak %26,9'a tekabül ettiği ortaya çıkmıştır.

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında görsel ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam görsel ifadelerle oranına bakıldığında ise, toplam 226 görsel ifadenin tespit edildiği, bunlardan 74'ünün kapsayıcı

eğitimle ilişkili olduğu, bunun da oran olarak %32,7'ye tekabül ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel ifadelerden çıkan sonuçlar, her ne kadar Almanya'daki kitapta kapsayıcılığa yönelik daha fazla görsellerin olduğunu ortaya koysa da, genel anlamda oranların birbirine yakın olduğunu ve büyük bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

4.2.5. Türkiye ve Almanya'daki Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Görsel ve Yazılı İfadelerde Ele Alınan Farklılıklara Yönelik Örnekler

Aşağıda, iki ülkenin İngilizce ders kitaplarında kapsayıcı eğitimin nasıl ele alındığı örneklerle desteklenerek belirlenen kategorik veriler/boyutlar altında sunulmuştur. İlgili örnekler aşağıda görsel ve doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir.

Dili ve Etnik Kökeni Farklı Olan Bireyler

Türkiye'deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında dil ve etnik köken farklılığı olan bireylerle ilgili olarak 21 yazılı ifade, 24 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 45 (%44,1) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Türkiye'deki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.



Resim 4.11. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 113

9. Read the texts and insert the following sentences.

- a. When I went home, she was cooking dinner for me.
- b. He got married at the age of fifty and had five children.
- c. After I had graduated from high school, I entered the university.



Hi, I'm Susan from Canada. I was born in 1995. I lived in Quebec with my family until 2005. After my father had a new job in Toronto, we moved there. I started high school in Toronto and had great friends. I attended all summer camps during my high school years and had a lot of fun. We stayed in tents, walked many miles, did some research together and conducted some experiments. They were all fascinating and enjoyable. My favorite subject at high school was Chemistry and Physics, so I chose Chemistry department at the University of Toronto.

Hello, my name is Alain and I am from Paris. Last week, something funny happened. I went to school in the morning and in the afternoon, after school, I played basketball with my friends. Before we finished the game, my mom had called, but I didn't hear the phone. My parents had an important dinner to attend, so they wanted to inform me, but they couldn't talk to me. Therefore, I went upstairs without talking to her and studied for an exam. Meanwhile, my parents left for the dinner. When I went to the kitchen, the house was empty and I felt nervous. I called them many times, but they didn't answer, so I got very scared. I waited for an hour and then, I called the police. When the police arrived, my parents came back home and they were shocked.





Hi, I am Malik from Pakistan. I would like to talk about my grandpa. He was an amazing person. He lived in Islamabad all his life. He grew up in an orphanage. He was very intelligent, so he finished high school as an honor student. Then, he couldn't attend university because he didn't have money. But, this didn't stop him. He worked hard to save enough money for his university studies. He worked for ten years and saved enough money. After he enrolled in medical department, he went on working part-time to get by. When he graduated from university, he started working as a doctor at an international hospital. He loved his children a lot and also helped other children at the orphanages until his death.

Resim 4.12. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 52

10. Read the text and match the main ideas with the paragraphs.

- a. Public benefit and united behavior shape this kind of society.
- b. There are different values in different cultures.
- c. Members of this type of society only consider their own profit.

(....) 1. Social values and principles are shaped and transferred to the next generations in a national culture, and this is done unconsciously. People might be unaware of their own values until they encounter someone who has different attitudes. In example, working with a colleague from another country may turn into a challenging experience as values may vary immensely. Thus, it is important to learn and embrace these differences in order to communicate effectively with people from other cultures. To do this, understanding the differences between individualistic and collectivistic societies is essential.

(....) 2. Individualistic societies are formed by people who define themselves in terms of 'I' and they are mostly focused on themselves. The mostly valued norms are not only autonomy but also independent thought in these societies. Behaviors are shaped by both the personal needs and aims. Bonds between members are not strong and nuclear families are more common than extended families. Although social relations seem more frequent, they are neither intimate nor close.

Western societies are a good example. Therefore, while communicating with a person from European countries, these characteristics should be considered and understand that person without judgement.

(....) 3. Collectivistic societies are formed by people who define themselves in terms of 'we' and they are focused on the members of the society. The mostly valued norms are both social interdependence and collective benefit. Behaviors are shaped by not only interactive bonds but also responsibilities; hence, shared living is underlined. To them, many a little makes a mickle. Extended families such as close relationships with uncles, aunts, and grandparents are common so loyalty is not questioned within family. People favor group activities and relationships are intimate. Turkey is a good example. Turkish people have shared values and they lead a decent life acting accordingly. To illustrate, while hosting guests, Turkish people are not only hospitable but also generous. They serve the best to their guests to share what they possess as this is a collectivistic society regulation: shared living.

INDIVIDUALIST

collectivist

Resim 4.13. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 131

1. In pairs, complete the chart with the following concepts.

WE SHOULD RESPECT THE OLDER PEOPLE.
PEACE BEGINS WITHIN EACH ONE OF US.
DON'T INTERRUPT SOMEONE SPEAKING.

PLURALITY
EQUALITY
HOMIETY

Cultural Values	Social Norms

2. In groups of four, discuss the following topic and share your ideas with the class.

The importance of preserving the values and norms of a society



12. In pairs, prepare a survey chart about moral values and norms in different cultures. Walk around the class, discuss and complete the survey chart with another pair. Then, share your answers with the rest of the class.



Resim 4.14. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 127

Resim 4.15. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 133

11. Read again and answer the questions.

1. What is the significance of national culture?
2. Why is it important to learn the different cultural values?
3. How do you think cultural values are transferred to next generations?
4. Describe individualistic societies in your own words in terms of:
 - Valued norms:
 - Family structure:
 - Social interactions:
5. Describe collectivistic societies in your own words in terms of:
 - Valued norms:
 - Family structure:
 - Social interactions:
6. Which type of society do you appreciate more? Why?

Resim 4.16. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 132

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında dil ve etnik köken farklılığı olan bireylerle ilgili olarak 166 yazılı ifade, 62 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 228 (%81,7) kez yer aldığı görülmüştür. Almanya'daki kitapta dil ve etnik köken farklılığı ile ilgili yazılı ve görsel ifadelerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

 **Black Lives Matter**



- 1  **WORKING WITH VISUALS → S12**
Describe one of the photos to your partner. Explain how the photographer conveys their message. Share your findings in class.
- 2 **RESEARCH → S37**
Do research about the Black Lives Matter movement and give a 3-minute presentation in class.
- 3  **LISTENING: ACTIVIST VOICES**
Listen to the podcast on #BLM-activism and sum up what the movement means to the three women.
- 4 **WRITING A LETTER**
Write a letter to the founders of the #BLM movement Alicia Garza, Patrisse Cullors and Opal Tometi and comment why or why not this movement is important for America's society.

Resim 4.17. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 58

- 3 **EVALUATION: THINK-PAIR-SHARE**
 - a) Sum up the fact file about superdiversity in your own words.
 - b) Is superdiversity a blessing or a curse for your society?
Make a list of pro and con arguments.
 - c)  Exchange your arguments with a partner.
 - d)  In groups of four discuss whether superdiversity is a blessing or a curse.
- 4  **CREATIVE TASK: POSTER PRESENTATION → ▲ 146/1**
Is racism an issue in your society? Discuss why racism is or is not an issue and write down your results on a poster. Present your posters in class.

FACT FILE

Superdiversity

The UK and the US are superdiverse societies. Recently, migrants from more varied countries of origin are immigrating to these countries as more asylum seekers, international students, and workers search for places that are safer and offer more opportunity. This influx of migrants is transforming social landscapes, resulting in an unprecedented variety of cultures, cuisines, identities, politics, faiths, languages and immigration statuses.

Resim 4.18. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 51

VIP FILE

Michelle Obama

- born in Chicago, Illinois in 1964
- an American lawyer and writer
- wife of Barack Obama and the first African-American First Lady of the United States (2009–2017)



- 08 economy here: Wirtschaftssystem
17 nuclear weapons Atomwaffen
18 to confront sth to face sth
21 habit sth that you do on a regular basis
23 misconception wrong idea

1 BEFORE YOU READ

Have you ever been on a school exchange? If so, say whether you enjoyed it or not, and why. If not, explain whether you would like to go, and why.

The importance of student exchanges

On a visit to China in 2014, former First Lady Michelle Obama gave a speech at Peking University about cross-cultural understanding and the importance of studying abroad. Here is a short extract from it.

Through the wonders of modern technology, our world is more connected than ever before. Ideas can cross oceans with the click of a button. Companies can do business and compete with companies across the globe. And we can text, email, Skype with people on every continent. So studying abroad isn't just a fun way to spend a semester; it is quickly becoming the key to success in our global economy. Because getting ahead in today's workplaces isn't just about getting good grades or test scores in school, which are important. It's also about having real experience with the world beyond your borders – experience with languages, cultures and societies very different from your own. Or, as the Chinese saying goes: "It is better to travel ten thousand miles than to read ten thousand books."

But let's be clear, studying abroad is about so much more than improving your own future. It's also about shaping the future of your countries and of the world we all share. Because when it comes to the defining challenges of our time – whether it's climate change or economic opportunity or the spread of nuclear weapons – these are shared challenges. And no one country can confront them alone. The only way forward is together.

That's why it is so important for young people like you to live and study in each other's countries, because that's how you develop that habit of cooperation. You do it by immersing yourself in one another's culture, by learning each other's stories, by getting past the stereotypes and misconceptions that too often divide us.

From: Remarks by the First Lady at Stanford Center at Peking University, March 2014

2 COMPREHENSION

Outline the reasons Michelle Obama gives for studying abroad.

3 CREATIVE TASK: AN INTERCULTURAL GALLERY WALK

Does this extract motivate you to go abroad? Share your ideas with a partner, then in class.

Resim 4.19. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 98

Living between two cultures

Living in two different cultures has its benefits and challenges. Although I was born in America, my parents emigrated to the US from Sri Lanka. Sri Lanka is an island off the coast of India. The customs, traditions, and culture are the same in India as in Sri Lanka. When my parents came to the US, they continued to practise their customs and hold onto their beliefs and traditions. This has influenced me in several ways.

Although my family and I live in the US, we follow the customs and traditions of Sri Lanka and India. I have learned to speak three languages, including English. I eat a variety of foods and celebrate different holidays that have to do with my religion and culture. It is fun when I get to interact with people of my nationality and speak to them in a different language. It is also a benefit because I get to celebrate with all my family and have different foods and learn new things about my culture. Sharing my culture and information about my nationality with others is very important to me. I feel that people should have a good understanding of who I am and what my life is like. I always try to incorporate both American and Indian traditions, customs, and foods.

Even though this can be a major advantage, there are many disadvantages to being part of two cultures. All of my family were born in Sri Lanka so I am not a part of several different nationalities, such as Greek, Italian, German and others. My cousins, my siblings, and I are the only ones born outside of Sri Lanka. Speaking one language at home and speaking another language in school can get confusing. This is because I sometimes have trouble expressing my thoughts in English because they can only be said in the other language I speak. I have trouble getting my thoughts out in English at times, and this has been difficult. I have also used the two languages together when speaking. At home I speak both English and Tamil but I mostly speak Tamil. I am also trying to learn another north Indian language, Hindi. Many of my friends from India speak this language, so I feel it is important to learn this language.

Sometimes my culture makes me feel left out because I feel too different. I am closer to my culture in Sri Lanka than I am here in the US. I do not listen to English music as much as I listen to Indian music. This has been difficult because I feel separated from my friends when I do not know who or what song they are talking about. Some people may view us in a negative way which concerns me a lot. This forces me to feel that I have to be more kind, polite, and responsible. I have felt stuck between the two cultures at times. I try not to think of two cultures as being a disadvantage, but as an advantage as I am able to participate in different celebrations and be a part of my American and Indian friends.

Lakshika R, Teen Ink website, 2017

1 COMPREHENSION

- Collect as much information as possible for the CV of the author.
- Make a list of the benefits and challenges of living between two cultures that are mentioned in the text.

2 CREATIVE TASK: AN INTERCULTURAL GALLERY WALK

In small groups, you are going to compare three different cultures: that of an English-speaking country, an Asian or African country and your own country. Choose three aspects from the box. Think of how you can present your findings in an attractive way and organise a gallery walk. Be prepared to answer any questions that visitors to your part of the gallery might have.

TIP

Aspects you can focus on: dress • food • gestures • social activities • music • (a few main) traditions and customs • gender roles • language



Resim 4.20. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 92

Yukarıda sunulan yazılı ve görsel ifadeler, iki ülkenin İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitimin “dil ve etnik köken farklılığı” bağlamında çeşitliliğe ve farklı kimliklere nasıl yaklaştığını örneklendirmektedir. Dil ve etnik köken farklılığı bağlamında Türkiye’deki İngilizce ders kitabında Almanya’ya kıyasla çok fazla oranda olmamakla beraber kitapta farklı ırk ve etnik kökene sahip bireylere (örneğin Resim 4.2.) en fazla yer verilen kapsayıcılık alanı olduğu görülmektedir. Çok sayıda olmamakla beraber siyahi ırka ait görsellerin, okuma metinlerinin yer aldığı ancak beyaz ırkın baskın olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgulara örnek olarak değişik ülkelerden sanatçıların, farklı ülkelerden öğrencilerin ve bilim insanlarının (düşünürlerin) tanıtıldığı bölümler verilebilir. Bu bulgular kitabın farklı ırk ve etnik gruplardan örnekler içermeye çalışan bir çaba gösterdiğini göstermektedir. Almanya’daki İngilizce ders kitabı incelendiğinde ise farklı ırk ve etnik kökene sahip bireylere (örneğin Resim 4.7.) oldukça fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer kültürlerle ve etnik kökenlere ait bilgilerin sıklıkla paylaşılması kitabın yazılı ve görsel ifadeler açısından zenginleşmesini sağlamıştır. Görsel ve yazılı ifadeler, öğrencilere farklılıkların sadece kabul edilmesinin ötesinde bu farklılıkların toplumun bir parçası olduğunu göstererek kapsayıcı eğitim perspektifinin somut bir yansımasını sunmakta ve öğrencilerin toplumdaki çeşitliliğe saygılı bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Özel Gereksinimli/Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler

Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında özel gereksinimli olan bireylerle ilgili olarak 10 yazılı ifade, 11 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 21 (%20,6) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Türkiye’deki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.



Resim 4.21. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 109



Resim 4.22. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 38

24. Look at the chart and talk about past and present abilities of Beytullah Eroğlu.



Beytullah Eroğlu, who is a Paralympic national athlete, won the gold medal in 2017 World Championship in Mexico for his breathtaking performance in butterfly style swimming.

Past	Present
receive special education	travel to other countries
swim well when he was 15	meet famous people
join national teams	win medals for his country

Can Do Club

Resim 4.23. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 34

20. Discussion Time

1. Do you think amputee sports people deserve more? Why / Why not?
2. How do you think sports bring all nations together?



Resim 4.24. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 110

22. Read the texts and insert the sentences.

- a. However, this disability never stopped him.
- b. Eventually, she could make herself known by other people and Turkey could hear their voices.
- c. Then, he continued his studies at Cambridge University to do research in Cosmology.
- d. After she had married to a man from Arslanköy, Mersin, she moved there.

Stephen Hawking, who was an English theoretical physicist, was born in 1942 in Oxford, England. He was a hardworking student; therefore, after successful high school years, he enrolled in Oxford University. He studied Physics there although his father wanted him to become a doctor.

1. When he completed his PhD, he left the Institute of Astronomy and came to the Department of Applied Mathematics and Theoretical Physics. Meanwhile, he was diagnosed with ALS, a rare neurological disease, at the age of 21 and in time he lost his motor abilities. Although he was bound to wheelchair and dependent on a computerized voice system, he could combine a good family life with three children and his academic career. Stephen Hawking could walk when he was young but then he lost this ability.

2. Considering his condition, it is obvious that it was blood, sweat and tears which brought him that success.



Resim 4.25. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 32

24. Answer the questions.

1. What kind of a student was Stephen Hawking?
2. Which universities did he attend?
3. When did his illness start? How did his illness develop?
4. Which abilities did he lose due to his illness?
5. Why couldn't Ümmiye Koçak go to school?
6. What was her goal when she established "Arslanköy Women Theatre Community"?
7. Describe "Yün Bebek".
8. How do you think she became that successful?
9. Do you think Hawking's and Koçak's choices affected their lives? In what ways?



Resim 4.26. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 33

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında özel gereksinimli olan bireylerle ilgili olarak 5 yazılı ifade, 1 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 6 (%2,2) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.



2 WORKING WITH A FILM SCRIPT

a) Match the following labels with the appropriate elements in the text:

- **action** (in italics): describes the setting, who is in the scene, what is happening
- **slug lines** (in capital letters): indicate a change in location and time; with each slug line, a new scene begins; abbreviations like INT = interior and EXT = exterior show whether the scene is located inside or outside
- **dialogue** (centred; character names written in capital letters)
- **scene number**

b) What do you learn about the three main characters (Simon, Mark and Gemma)? Take notes in a grid, concentrating on the following aspects: outward appearance, behaviour, thoughts/feelings, actions.

- 1 EXT. PARK - NIGHT
Dusk. Simon, 16. Peers through the fence. Shops and streetlights offer an ocean of blurred light behind him. Street smart teenagers hang out. A GIRL stands out. Beautiful. 17 years old. Simon's fingers grip the fence. Lonely. Waiting. A lost soul as he watches on. The girl's attention focuses on the fence. Empty. Simon has gone.
- 2 INT. FLAT KITCHEN - NEXT DAY - MORNING
Steam. Kettle boiled. Unpacked boxes litter the room. MARK. 18. Fragile X Syndrome. Struggles to make a cup of tea. Simon instructs his every step. Too much milk. It overflows. Simon mops up.



SUE. Late 30s. Hard boiled. Rushes in wearing a blue uniform. Her bag on the table. She rummages.

- 15 SIMON:
You working again?
SUE:
Yeah. If they need me every day I'm not gonna complain.
SUE (CONT'D):
Can you get the shopping in please?
20 She kisses Mark on the forehead. A weak smile for Simon as she hands him some cash.
SUE (CONT'D):
It would be nice if you two actually went out today.
25 She leaves hurriedly. Clasp her bag under her arm.
- 3 INT. BATHROOM - MORNING
Simon urinates in the toilet bowl. Mark in the bath. Rocking gently. Simon catches Mark's glance. A smile on Mark's face.
SIMON:
What you laughing at?
30 Simon grins. Mark is embarrassed.
Moments later Mark is out of the bath and Simon helps dry him. He glimpses at the clock on the cramped shelf. 08:45.
- 4 EXT. FLAT BALCONY - MOMENTS LATER
35 Simon leans over the rail. First floor. A row of bland flat doors behind him. He waits. A girl walks below.
The girl from the park. Beautiful. Informed type. Headphones in. Bag on shoulder. She owns Simon's attention but doesn't see him. The front door opens behind him. Mark. Half dressed. Startled.
40 Simon shuffles Mark off the balcony through the door. Out of sight. He peers out from the door. Voyeuristic. She didn't see.
- 5 INT. BEDROOM - AFTERNOON
Sunlight invades the dark room. Clothes and boxes down the floor. Simon, on the bed. Stares at the ceiling.
45 Bang. Thump. Off screen. Simon closes his eyes.
- 6 INT. KITCHEN - MOMENTS LATER
Simon goes into the kitchen. It's like crossing a border. Broken plates and glass mixed with food engulfs the floor. A contrast to before. Chaotic.
50 Mark slouched at the table. Sobbing. Foot shaking. Simon sinks to knees. Frustration. He picks up the debris.
- 7 INT. SHOP - LATER - AFTERNOON
Down-at-heel. Glowing shelves and yellow strip lights. Simon picks up a basket. He looks through the dirty glass. MARK. On the steps. Forlorn figure. Hand shakes gently.
55 Simon wanders the tight aisles. He sees the girl from earlier working behind the counter. Angelic. Dowdy uniform. It doesn't matter she lights up the shop.
Simon puts his basket on the counter. Eyes fixed on her. Painted nails. Silken skin as she scans his items.
60 Her name badge pinned at a slant. GEMMA. She catches his stare.

Resim 4.27. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 28-29

7 YOUR CHOICE: CREATIVE TASK → 142/12

Choose one of the following tasks:

- Both key scenes on the bus (05:39–08:10 and 13:27–14:46) do not include long dialogues or other sub-text that might help people with visual disabilities to understand fully what is going on in these scenes. Create an audio commentary which describes the situation and helps visually impaired audiences to understand the characters' reactions on the bus.
- Watch the last sequence of the film again (17:09–17:29) and write a dialogue between Simon and his mother in which he explains what has changed his attitude towards his brother and the way he deals with Mark's disability in public.

Resim 4.28. *Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 30*

Kitaplarda yazılı ve görsel ifadelerde özel gereksinimli bireylere dair içeriklere Türkiye'deki kitapta Almanya'daki kitaba kıyasla daha çok rastlanılmıştır. Ders kitaplarında özel gereksinimli bireylerin temsili ve bu temsillerin nasıl sunulduğu incelendiğinde, Türkiye'deki kitapta yazılı ve görsel ifadelerde özel gereksinimli bireylerin sosyal hayatın bir parçası olarak ve farklı engel türleriyle birlikte sunulduğu görülmüştür. Kitapta yer alan yazılı ve görsel ifadeler özel gereksinimli bireylerin toplum içindeki çeşitliliğine ve onlara saygı duyulması gerektiğine vurgu yaparak özel gereksinimli bireylerin sosyal hayatta aktif roller üstlenebileceklerini gösteren olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yaklaşımlar, özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatta farklılıklarının kabul edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulayan bir perspektif sunmaktadır. Örneğin, Ampute Futbol Milli Takımının başarılarından bahsedilerek takım oyuncularını tanıtılmıştır (Resim 4.14.). Bu tür görsel ve yazılı ifadeler öğrencilerin dezavantajlı gruplardan biri olan özel gereksinimli veya engeli olan bireylerin yaşadıkları zorlukların, farklı ihtiyaçlarının ve gereksinimlerinin üzerine odaklanarak öğrencilere toplumdaki farklılıklara saygı duyma, çeşitli durumların ve farklılıkların bir zenginlik olduğu ve empati kurma konusunda yol göstermektedir. Almanya'daki kitapta ise özel gereksinimli bireylere/engellilik konusuna hemen hemen hiç değinilmediği, sadece birkaç örnekte (örneğin Resim 4.17.) engelli insanlara yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, toplumda büyük oranlarda yer almalarına rağmen engeli olan bireylerin Almanya'daki kitapta yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Bu nedenle, bu durumun kapsayıcı eğitim açısından farkındalık yaratma konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Genel olarak, özel gereksinimli bireylerin / grupların ders kitaplarında temsil edilmesi, İngilizce dersinin sadece dil öğrenme eğitimi ile sınırlı kalmayıp öğrencilere

toplumsal durumlar hakkında düşünme ve bunlara duyarlı olma becerilerini kazandırmaya yönelik olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet Farklılığı (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği)

Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında cinsiyet farklılığı (cinsiyet eşitliği) ile ilgili olarak 4 yazılı ifade, 11 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 15 (%14,7) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Türkiye’deki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.



Resim 4.29. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 79



Resim 4.30. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 121



In the interview, Yasemin Dalkılıç says that all the women can achieve their goals. She also says that if they have self-confidence and self-regulation, every difficulty can be sorted out.

She also adds that she was born in Ankara. She tells Mehmet that since she was 14 years old, she has been diving professionally. She says that she achieved her first record in 1999 and till 2004, she broke 7 records before she retired.

She finally says that she is a cancer survivor so she became an activist to help raise awareness about this illness.

Resim 4.31. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 104

Attention

Neither men nor women deserve inequality.

How do people feel when they are exposed to discrimination, humiliation, violation?

Good company supports both good morals and humanity.

Nasreddin Hodja is not only a great humorist but also a great philosopher and a man of wisdom.

Resim 4.32. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 138



Resim 4.33. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 70 (olumsuz örnek)

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında cinsiyet farklılığı (cinsiyet eşitliği) ile ilgili olarak 2 yazılı ifade, 1 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 3 (%1,1) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.

6 Look at the picture and say what you think about women's football. Use the phrases below and use gerunds.

Example: to be interested in: I am interested in watching a women's football match.

to be interested in •
bad at • clever at •
crazy about •
disappointed in •
excited about •
famous for • fond of •
glad about • good at •
impressed by • keen on •
proud of • sorry about •
tired of



angry about/at •
capable of • devoted
to • bored of • fan of •
great at • known for •
skilled at • succeeded
at • failed at • think
about • dream of •
great at • afraid of •
used to • fond of •
assisted in • worried
about • dedicated to

Resim 4.34. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 65



Resim 4.35. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 64

İncelenen kitaplarda yazılı ve görsel ifadelerde kadın-erkek cinsiyet rollerine ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair içeriklere Türkiye'deki kitapta Almanya'daki kitaba kıyasla daha çok rastlanılmıştır. Türkiye'deki kitapta kadın ve erkeklerin geleneksel rollerde yansıtıldığı bazı örnekler de olsa (örneğin Resim 4.23.'te kadınların evde yemek hazırlaması, erkeklerin ise çalışması gibi), kullanılan yazılı ve görsel ifadelerde bu rollerden bağımsız, kadın ve erkek genel olarak eşit olarak gösterilmektedir. Yukarıdaki bazı görsellerde (Resim 4.19.) çalışan bireyler tanıtılırken kadın-erkek sayısındaki eşitlik göze çarpmaktadır. Kadın ve erkeklerin sayısının eşit olması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte Almanya'daki kitapta kadın ve erkekler hakkındaki kalıplaşmış fikirleri yıkmaya yönelik örnekler (örneğin Resim 4.24.'te kadınların futbol oynaması gibi) az da olsa ele alınmaktadır. Bu yazılı ve görsel ifadeler ile öğrencilerin özellikle ayrımcılığa maruz kalan kadınları anlamaları ve toplumsal yaşamda çok sık kullanılan kalıp yargıları fark edebilmeleri ve farkındalık kazanmaları adına az da olsa örnekler sunmaktadır. Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği boyutunun her iki ülkenin kitaplarında daha derin ve geniş bir şekilde ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Göç Eden Bireyler

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında göç eden bireyler (göçmenler) ile ilgili olarak 20 yazılı ifade, 4 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 24 (%8,6) kez yer aldığı görülmüştür. Türkiye'deki kitapta ise bu konuya yönelik hiçbir bulguya rastlanılmamıştır. Aşağıda, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.

Understanding migration and diversity

Migration is the movement of people across political or administrative boundaries in order to settle in another place. Living in another place can be temporary or permanent. People entering a country are called immigrants. People leaving their home country are called emigrants.

Some migrants leave their home countries in search of better living conditions; one example is the mid-19th century migration of many Irish people because of a large-scale famine. They migrated to America to escape hunger and poverty and in the search of better living conditions. The American Dream – the idea of freedom, equality and opportunity, still attracts immigrants to the US today.

Reasons for forced migration are the slave trade, ethnic cleansing and fleeing war and persecution. Officially, slavery is abolished, but it still exists illegally as a consequence of human trafficking. Often children and women are victims of trafficking.

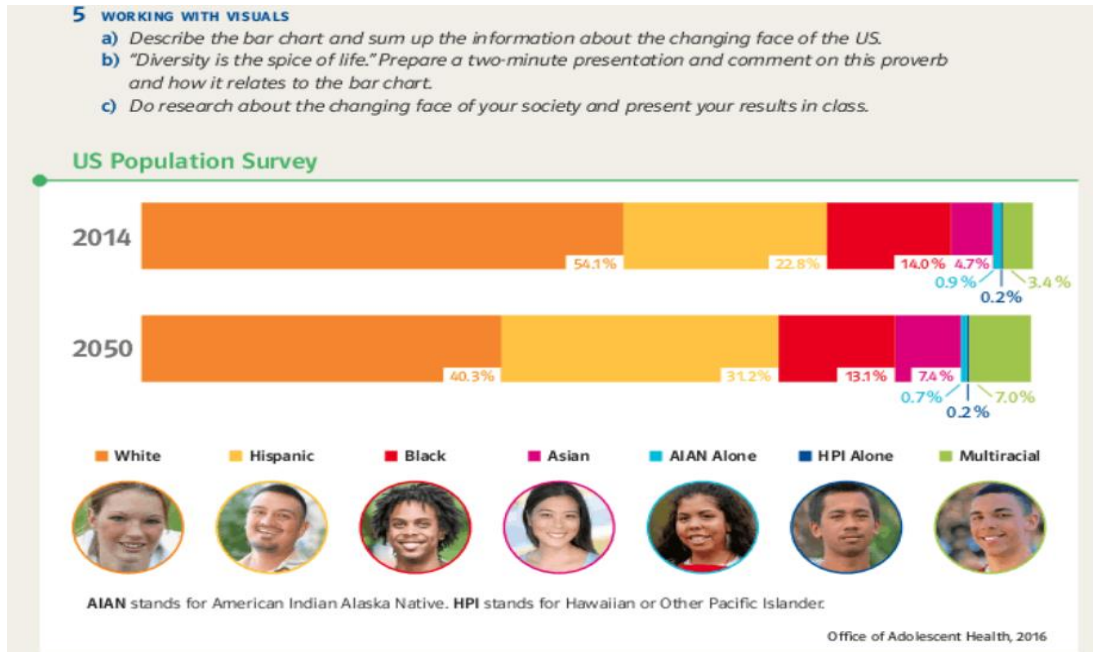
In the course of globalisation, migration has become easier because of the availability of safe transport, modern communications, media and information about economic facts.

According to new UN statistics, 244 million international migrants were living abroad worldwide in 2015. Immigrants often end up shaping the countries they come to with their customs and traditions. This leads to diversity.

1 COMPREHENSION
Summarise in your own words the reasons for migration over time.

2 LANGUAGE
a) Collect words and expressions that are connected with "migration" and draw a concept map.
b) Present your mind map to your partner. Take turns giving each other feedback and add to your maps as you read the other texts about migration.

Resim 4.36. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 52



Resim 4.37. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 53

Türkiye’deki İngilizce dersi kitabında kültürel çeşitlilik konuları işlenmiş olsa da göçmenler/sığınmacılar/mülteciler gibi grupların doğrudan temsiline yer verilmemiştir. Genel olarak Türkiye’deki kitapta, bu grupların temsilinin ya eksik kaldığı ya da belirli bir derinlikten yoksun olduğu, çoğunlukla milli kültüre odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Almanya’daki kitapta ise öğrencilere, dezavantajlı gruplardan biri olarak görülen göçmenler konusunda farkındalık yaratmak amacıyla bazı örneklerle yer verildiği gözlemlenmiştir. Almanya’daki kitapta bu grupların temsiline çok fazla oranda olmamakla beraber kitapta göçmen konusunun (örneğin Resim 4.27.) yer aldığı görülmüştür. Ayrıca farklı ülkelerin kültürlerine atıfta bulunularak bir çeşitlilik vurgusu yapılmıştır. İki ülke arasındaki bu farkın, Almanya’nın göç ile çok uzun zaman önce karşılaşmış olması ve göçmen sayısının çok fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Dini/İnancı Farklı Olan Bireyler

Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında din/inanç farklılığı ile ilgili olarak 5 yazılı ifade, 14 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 19 (%18,6) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Türkiye’deki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.



Resim 4.38. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 15



Resim 4.39. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 30



Resim 4.40. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 91

22.

Discussion Time

1. What are the most famous mosques that you know or visited?
2. What makes these mosques unique and beautiful?
3. What is the significance of Ramadan in Turkey?

23.

Read the text and insert the sentences.

- a. He ordered this main church of Orthodox Christianity converted into a mosque.
- b. It attracts almost 3.3 million visitors annually.
- c. It was then opened as a museum on 1 February 1935.
- d. The Byzantine architecture of the Hagia Sophia served as inspiration for many other Ottoman mosques such as the Blue Mosque and the Süleymaniye Mosque.

Hagia Sophia was built as a Greek Orthodox Christian church which was later converted into an Ottoman mosque and today, it serves as a museum in Istanbul, Turkey. It was constructed in 537 AD, and, it was used as an Orthodox cathedral and the Patriarch of Constantinople's seat until 1453. The building was a mosque from 29 May 1453 until 1931.

1. It is famous for its massive dome and considered the embodiment of Byzantine architecture and is considered to have "changed the history of architecture". It remained the world's largest cathedral for nearly a thousand years, until Seville Cathedral was completed in 1520.

In 1453, the Ottoman Turks under the command of Sultan Mehmed II conquered Constantinople. 2. Thus, the Christian relics were removed and the mosaics portraying Jesus, his Mother Mary, Christian saints and angels were also taken away. Finally, Islamic features such as the mihrab, minbar and four minarets were added for the conversion.

Until the construction of nearby Sultan Ahmed Mosque in 1609, it was the principal mosque of Istanbul. 3. These unique mosques are also considered to be as magnificent as Hagia Sophia all around the world. Especially on holy days like Ramadan, a lot of Muslim people visit these mosques to pray. Ramadan life in Turkey is a social ritual to revive the communal relationship apart from a spiritual practice.

Today, serving as a museum of the Republic of Turkey, Hagia Sophia is one of the most visited museums in Turkey. 4. The Turkish Culture and Tourism Ministry announced that Hagia Sophia was Turkey's most visited tourist attraction in 2015.



Resim 4.41. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 97

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında din/inanç farklılığı ile ilgili olarak 4 yazılı ifade, 3 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 7 (%2,5) kez yer aldığı görülmüştür. Aşağıda, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel ifadelerden örnekler yer almaktadır.



Resim 4.42. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 126



Resim 4.43. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 126



Vauxhall by Gabriel Gbadamosi

Young Michael is growing up in Vauxhall, South West London. His mother is Irish Catholic and his father is a black Nigerian Muslim. Michael grows up with a mixed identity as a Catholic-Muslim-Irish-Nigerian.

It started when she came home one day and told everyone she was Kate. Katherine, Kathleen, Kitty, we'd all heard, but Kate was new. And anyway, her name was Busola. But everyone stopped a minute and thought about it.

"You're not English," was all Connor said, and walked off.

"That's as maybe," my mum said, smoothing her dress down over her knees, which was saying your skirt's too short, and putting her hand up to her chest which meant you were showing too much up top, "but if God wanted us to go naked, he wouldn't have invented clothes. So, girls – we always blushed at that and left them to it, "smooth down, cover up."

But Busola said she was going to choose her own clothes from now on and she didn't care what anyone thought.

"You've been doing that for years," my mum said.

Manus shook his head and got up, like he'd heard it before, "Why d'you always have to cause trouble?"

"Why don't you go on lugging an African name?" Busola said as he went out. She turned on my mum, "None of them do!"

"What's wrong with your name?" my mum said.

"It's bush," she said.

I wasn't sure what she meant. Like it was rubbish, or she was tired of it? I could feel it, but it could be she got the word wrong. All of us had African names. Jimoh for me, Manus was Yemi, Connor Yinka – only our dad called us that any more.

When we stepped out the door to go to school they switched our names and said, "By the way, you're Michael." You had to get used to that being your name when they called the register and your mates called round for you to play. But Busola didn't change. She went on being Busola. You had to go round her. My mum said because she had a strong will. Only Nana could call her Kathleen, or Kit, or Kitty. But Busola gave my mum a hard time, even calling her Alannah! which all of us were



when we fell over or got hurt. My dad said it was because they were just like each other. My mum said it was because she was like him, a daddy's girl, it was him who called her Busola. Anyway, she was changing now.

"Bush?" my mum said, looking at her.

"African," she said. "Backward."

"Where did you get that idea?" my mum said.

It turned out Busola was getting teased at school. Some of the girls asked if her dad had a tail on him from Africa. Could you see it coming out the back of his trousers?

"And what did you tell them?" my mum said, as if she knew it was going to be difficult.

"I said he did."

Busola smirked and fell over backwards off the sofa on to the floor and rolled over trying to get her breath back. My mum pursed her lips. I could see but Busola couldn't, my mum wasn't trying to stop herself from laughing even though it was funny. She was watching Busola roll around on the floor and her eyes were still.

Busola got her breath back and went on, "I said he did –" but she lost it again and struggled. She took a deep breath, "... but it wasn't at the back of his trousers, it was at the front!"

I could have told her, *Please, Busola, stop!* but she wouldn't have heard me, she was arching over on her back. And then she did it in an Irish accent, "It's at the front, not the back!"

She got slapped. My mum reached out and bent down and slapped her hard on the side of the cheek, "Wipe that smirk off your face!"

It was only when I felt the slap I got the shock of what it meant – *at the front ...* Everything stopped.

Busola sat up. "You slapped me."

"Oh God, no, I'm sorry!"

"You slapped me."

From: *Vauxhall*, by Gabriel Gbadamosi

Resim 4.44. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 55-56

4 EVALUATION → S20

- Discuss whether changing names would improve Busola's situation and collect ideas how to improve her situation at school.
- Compare Hayat's and Busola's experiences in the UK and USA and discuss how this affects their sense of belonging.
- Discuss whether some ethnic groups face more discrimination than others when they immigrate to the US and UK.

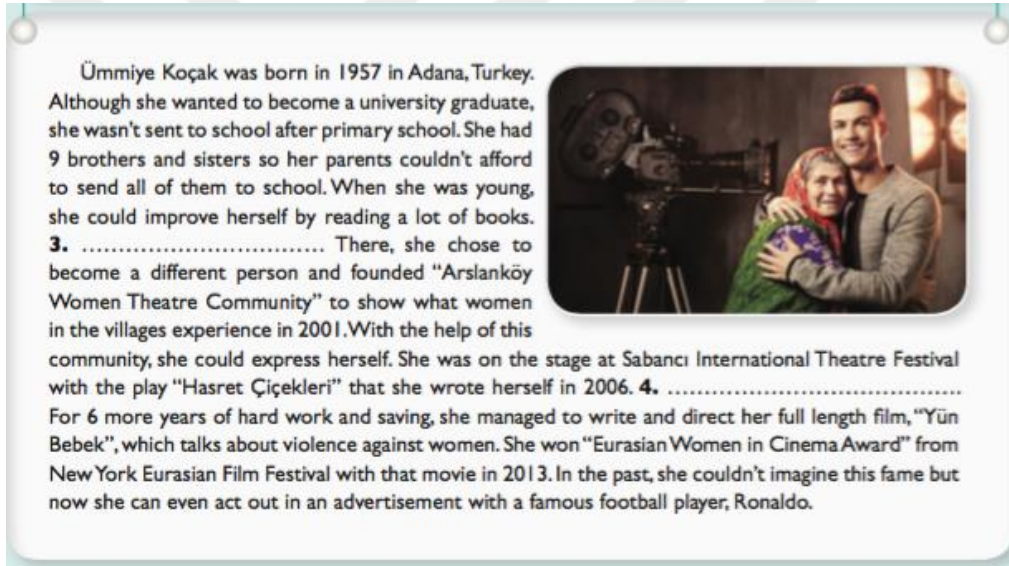
Resim 4.45. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 56

İki ülkenin kitapları din/inanç farklılığına duyarlılık yönünden incelendiğinde, Almanya'daki kitapta bu konuya çok az değinildiği, Türkiye'deki kitapta ise az da olsa bazı örneklerle yer verildiği tespit edilmiştir. Türkiye'deki kitapta, İslam dinine ait bazı öğelere yer verildiği (örneğin İslam dinine mensup olduğu varsayılan başörtülü kadın bireyler, Resim 4.28. ve Resim 4.29.), Hristiyanlık dinine ait de çok az sayıda öğelere yer verildiği (örneğin eski kilise, Resim 4.30.) görülmüştür. Yahudilik ve diğer dinlere ait

öğelere ise yer verilmediği görülmüştür. Almanya'daki kitapta da sayıca az olmakla beraber İslam dini ve Hristiyanlık dini ile ilgili bazı unsurlara (başörtülü kadın bireyler, Resim 4.32.; katolik-müslüman olduğu belirtilen birey, Resim 4.34.) yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak genel anlamda bu grupların temsili yüzeysel kalmış, bu konunun derinlemesine işleniş sınırlı olmuştur.

Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Olan Bireyler

Türkiye'deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında sosyoekonomik düzey farklılığı ile ilgili olarak 1 yazılı ifade, 1 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak sadece 2 (%2) kez yer aldığı görülmüştür.



Resim 4.46. Türkiye Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 32

Almanya'daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabında sosyoekonomik düzey farklılığı ile ilgili olarak 8 yazılı ifade, 3 görsel olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 11 (%3,9) kez yer aldığı görülmüştür.

Global issues



The fact that we are now so interconnected means that we are much more aware of what is going on in different parts of the world. Some global problems have a direct impact on all of our lives, whether we are rich or poor. Others affect certain parts of society or developing countries. Some of the most pressing global issues in the 21st century are: climate change, poverty, the growing population, how our food is produced, human rights, lack of access to drinking water and basic sanitation, the situation of refugees and the easy spread of pandemics.

¹⁰ sanitation (no pl) sanitäre Anlagen

¹⁰ refugee [ˈrefjʊdʒiː] person who must leave his/her country

Did you know?

- 795 million people, or 1 in 9 of the world's population, were chronically undernourished in 2014–2016.
- More than one billion people live on less than \$1 per day; 2.7 billion live on less than \$2 per day.
- More than 2.4 billion people do not have basic sanitation.
- Around the world 114 million children do not get a basic education.

UN website, 2015; WHO website, 2015

¹¹ pandemic disease that affects people over a large area

¹² undernourished [ˌʌndəˈnʌrɪʃt] not getting enough food

Resim 4.47. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 74

1 BEFORE YOU READ

Describe the photo in detail.



Resim 4.48. Almanya Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, s. 100

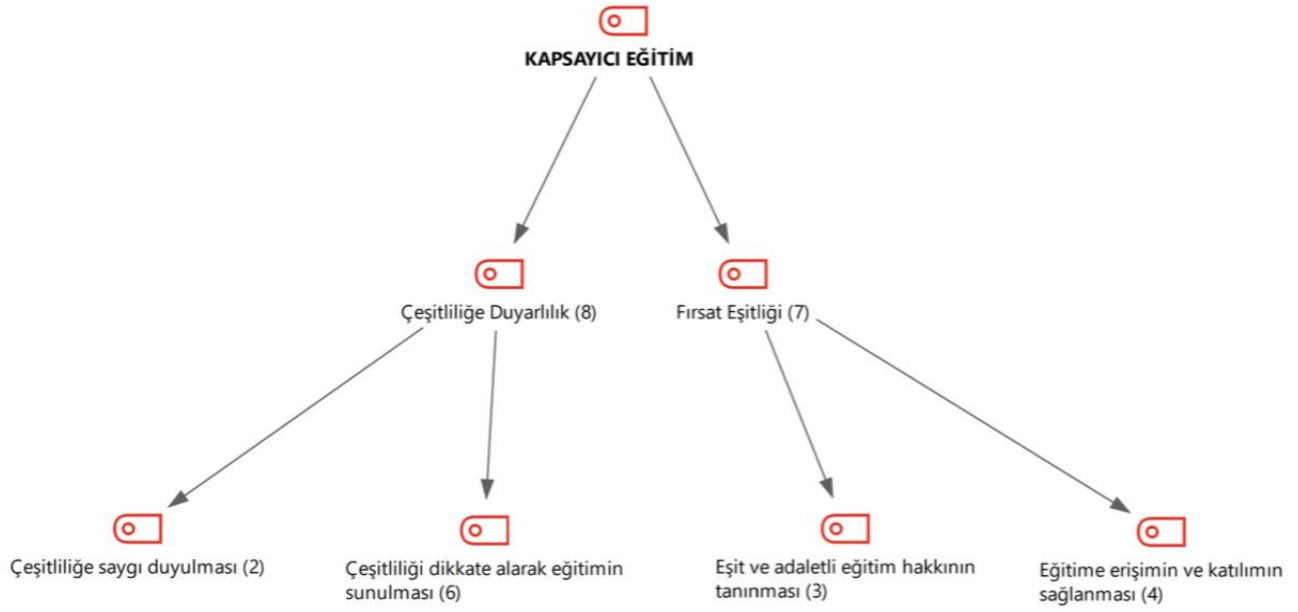
İki ülkenin kitapları sosyoekonomik düzey farklılığına duyarlılık yönünden incelendiğinde, Türkiye’deki kitapta bu konuya çok az değinildiği, Almanya’daki kitapta ise az da olsa Türkiye’deki kitaba kıyasla daha fazla örneklerle yer verildiği tespit edilmiştir. Genel olarak kitaplarda üst (zengin ünlüler gibi) ve orta (öğretmen, iş adamları, bilim insanları gibi) sosyoekonomik düzeyde bireylerin çoğunlukla yer almasına karşın bazı kısımlarda alt sosyoekonomik düzeyde insanların da hayatlarına dair örneklerde bulunulduğu görülmüştür. Türkiye’deki kitapta alt sosyoekonomik statüye ve farklı yaşam tarzlarına sahip bireyler açısından incelendiğinde sayıca çok az olduğu veya bu grupların derinlemesine işlenişinin yüzeysel kaldığı görülmüştür. Buna örnek olarak Türkiye’deki kitapta yer alan Ümmiye Koçak (Resim 4.36.) örneği verilebilir. Almanya’daki kitapta da sosyoekonomik düzey açısından genel olarak üst sınıf ya da orta sınıfa dair örneklerle yer verilse de, alt sosyoekonomik seviyelerdeki bireylerin veya grupların yaşamları ile ilgili örneklerle (örneğin Resim 4.37.) Türkiye’ye kıyasla daha fazla yer verildiği görülmüştür.

4.3. TÜRKİYE VE ALMANYA'DA GÖREV YAPAN ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

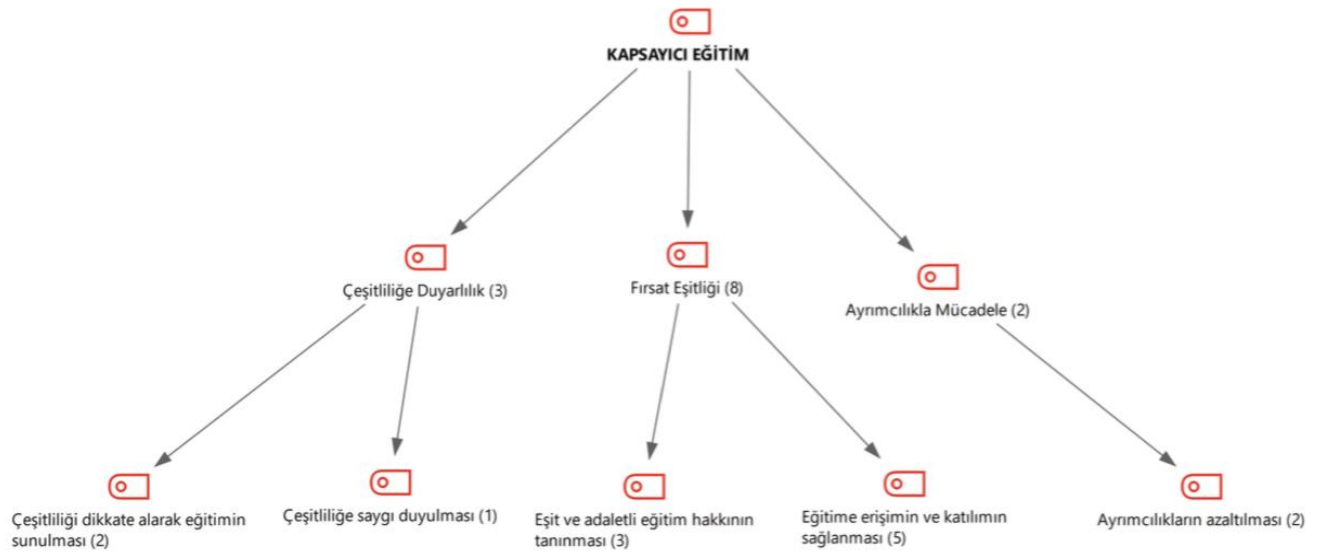
Araştırmanın bu bölümünde, 7'si Türkiye ve 7'si Almanya'da görev yapan toplam on dört ortaöğretim İngilizce öğretmeninin kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgular; temalar, alt temalar, kodlar ve doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılırken Türkiye'de görev yapan öğretmenler TÖ1, TÖ2 vb. şeklinde, Almanya'da görev yapan öğretmenler ise AÖ1, AÖ2 vb. şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ayrıca tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubundaki 7'si Türkiye ve 7'si Almanya'dan olmak üzere toplam on dört ortaöğretim İngilizce öğretmenine ilk olarak *"Size göre "kapsayıcı eğitim" nedir? Kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?"* soruları sorularak öğretmenlerin zihinlerindeki kapsayıcı eğitim algılarının nasıl olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya'da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.4. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.5. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.14. Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Tanımına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları

TEMA: KAPSAYICI EĞİTİM			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
Çeşitliliğe Duyarlılık	Çeşitliliğe saygı duyulması	2	1
	Çeşitliliği dikkate alarak eğitimin sunulması	6	2
Fırsat Eşitliği	Eşit ve adaletli eğitim hakkının tanınması	3	3
	Eğitime erişimin ve katılımın sağlanması	4	5
Ayrımcılıkla Mücadele	Ayrımcılıkların azaltılması	-	2

“Size göre “kapsayıcı eğitim” nedir?” sorusuna ilişkin Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tamamının kapsayıcı eğitim hakkında tanım yaptıkları ve bu konuda görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin birden fazla tanım söylemesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına yönelik görüşleri “KAPSAYICI EĞİTİM” teması altında “Çeşitliliğe Duyarlılık“, “Fırsat Eşitliği“ ve “Ayrımcılıkla Mücadele“ olmak üzere üç alt tema etrafında toplanmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar verinin içinden ve alanyazın incelenerek ortaya çıkmıştır.

Tabloda Almanya’da görev yapan öğretmenlerin tamamının her alt temaya yönelik görüşü bulunurken, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “Ayrımcılıkla Mücadele” dışında iki alt temaya yönelik görüşleri bulunmaktadır. Tablodan da anlaşılabacağı üzere, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin en çok “Çeşitliliğe Duyarlılık“ alt teması altında “Çeşitliliği dikkate alarak eğitimin sunulması“ (TÖ(F)=6) ve “Fırsat Eşitliği“ alt teması altında “Eğitime erişimin ve katılımın sağlanması“ (TÖ(F)=4) tanımlarını kullandıkları görülmüştür. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ise en çok “Fırsat Eşitliği“ alt teması altında “Eğitime erişimin ve katılımın sağlanması“ (AÖ(F)=5) ve “Eşit ve adaletli eğitim hakkının tanınması“ (AÖ(F)=3) tanımlarını yaptıkları görülmüştür. “Ayrımcılıkla Mücadele“ (AÖ(F)=1) ise Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinip Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin nitelendirmediği tanım olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca “Çeşitliliğe saygı duyulması“ (TÖ(F)=2+AÖ(F)=1) tanımı da iki ülkede görev yapan öğretmenlerin yaptıkları tanımların arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimin Amacı ve Felsefesi ile Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin neredeyse tamamının kapsayıcı eğitim amacının uygulamadan oldukça uzakta olduğu şeklindedir. Çoğu öğretmen, bu konuda çalışmaların yapılmış olmasını olumlu karşıladıklarını ancak bu çalışmaların daha çok teorik bazlı çalışmalar olduğunu, uygulamada ise yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler sınıflarda çok fazla öğrencinin olduğunu, bu nedenle bir öğretmenin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders işlemeye zaman ve fırsat bulamadıklarını açıklamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve deneyim eksikliği, okulların fiziki şartlarının uygun olmaması, kaynak ve materyal eksikliği, ders programlarının gereği gibi hazırlanmaması ve öğretmen sayısının az olması öğretmenlerin belirttikleri diğer olumsuz görüşlerdir. Bir öğretmen *“dezavantajları gruplara ait öğrencilerin derslere katılımını sağlamanın genellikle çok zor olduğunu (...) çünkü çok fazla zaman, emek ve dikkat”* gerektirdiğini, *“öğretmenlerin günlük okul yaşamında tüm öğrencilere ayrı ayrı adaletli davranması için yeterli zamanının”* olmadığını, bu durumun da öğretmenlerin iş yükümlülüklerini artırdığını ve strese yol açabileceğini vurgulamıştır (AÖ2). Başka bir öğretmen de *“kapsayıcı eğitimin (...) amaçlarının faaliyete geçebilmesi için özellikle öğretmenlerin bu konuda daha yoğun hizmet içi eğitimden geçmeleri gerektiğini (...)”* (TÖ4) düşünmektedir. Ayrıca *“(...) yeni ve eski öğretmenler arasındaki anlatım ve sunum farklılıkları uygulamada sorunlara yol açtığı için bu farklılıklar hizmet içi eğitimlerle giderilebilir.”* şeklinde ifadelere yer verilmiştir (TÖ4). Bir öğretmen de kapsayıcı eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için *“okulların hem öğretmenlere hem de öğrencilere sunmuş olduğu olanakların düzeltilmesi ve kapsayıcı eğitimi sağlamak için uygun koşulların sunulması”* (AÖ1) gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda daha çok çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Kapsayıcı eğitim öğrenci çeşitliliğine saygı duyan, tüm öğrencilere eşit ve adaletli eğitim hakkı tanıyan, olabilecek engelleri kaldıran, tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayan, farklı öğrenme ihtiyaçlarını öngören eğitimidir. Kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ne yazık ki eğitimde istenilen ölçüde uygulanamıyor.” (TÖ1)

“Kapsayıcı eğitim, bana göre eğitimde fırsat eşitliği oluşturmak için oluşturulan bir eğitim biçimidir. Her anlamda dezavantajlı öğrencilerin normal öğrencilerle aynı şartlarda eğitim alabilmesi için gerekli olanakların sağlanması çok iyi bir fikir ama iş uygulamaya gelince birçok faktörü düşünmek gerekir bunlardan en önemlileri okullarımızın fiziki şartlarının bu eğitim için yeterli olmaması ve ders programlarının gereği gibi hazırlanmamasıdır.” (TÖ5)

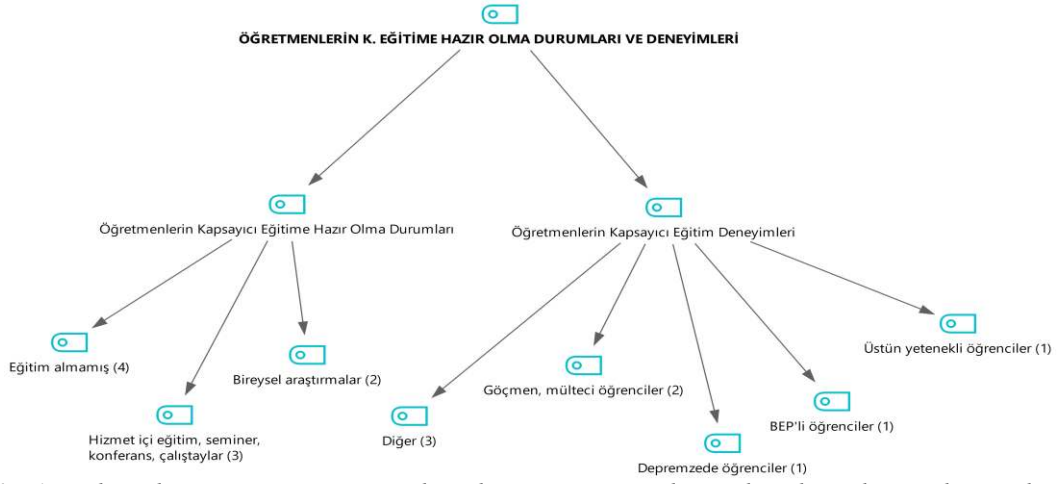
Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Bana göre kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eşit şartlar altında ve hep birlikte öğrenim gördüğü alandır (burada sınıf). Bu örgün sistemde öğrencilerin farklılıkları ilk aşamada gözetilmeden hep birlikte ,öğrenirler‘. Ayırıştırıcı sistemden uzaklaşılır ve birbirlerinden farklılıklarına rağmen aynı/benzer içerikleri herkesin yine kendi temposunda ancak birbirlerinin yardımlarıyla öğrenmeleri amaçlanır. Teorideki bu güzel amacın pratikte uygulanması o kadar da kolay değildir ne yazık ki. Amaç ve felsefe ne kadar ,iyi‘ olursa olsun günün sonunda göz önünde bulundurulması gereken gerçekler vardır ve bu sorunlar giderilmeden amaca ulaşmak mümkün değildir. İlk olarak kapsayıcı eğitim herkesin birlikte öğrenmesini kapsasa da öğretmenler (Almanya’da) belirli bir öğrenci kitlesine hitaben eğitim görmektedirler. Yani sınıf içindeki bazı ,farklılıklar‘ yalnızca öğrenci için değil, öğretmen için de yenidir ve bununla baş edebilmesi için ya üniversite döneminden itibaren bu eğitimi görmelidir ya da gerekli formasyonları yapması gerekmektedir. Öte yandan yine gerçekçi bir çerçeveden bakıldığında sınıflardaki dijital koşullar, sınıf büyüklükleri, öğrenci sayıları ama aynı zamanda öğretmen sayısının azlığı göz ardı edilemez. Tüm bu faktörler göz önünde bulundurulmadan ve sorunlar giderilmeden gerçek ve amaca yönelik bir kapsayıcı eğitim mümkün değildir.” (AÖ4)

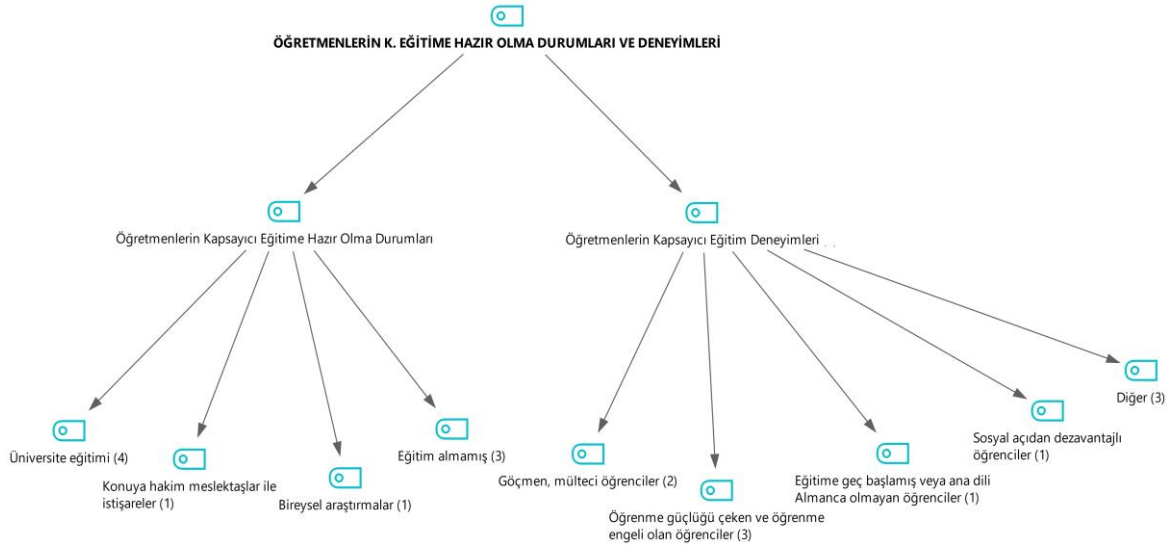
“Kapsayıcı eğitim bütün öğrencilerin (din, dil, ırk, engellilik durumu farklı öğrencilerin) eğitim hakkının olması ve bu eğitime uygun koşulların sağlanması demektir. Ancak bu gerçek hayatta (okullarda) uygulamaya hep geçemiyor çünkü yeterince zaman ve öğretmen bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin daha çok ilgiye ve zamana ihtiyaçları vardır ancak bir sınıfın içinde çok fazla öğrenci olduğu için bu çocuklara yeterince destek sağlanamıyor maalesef.” (AÖ7)

4.3.2. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır Olma Durumları ve Deneyimlerine Yönelik Açıklamalarından Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubundaki 7’si Türkiye ve 7’si Almanya’dan olmak üzere toplam on dört ortaöğretim İngilizce öğretmenine ikinci soru olarak *”Kapsayıcı eğitime dair deneyimlerinizi paylaşır mısınız? a) Dezavantajlı gruplara eğitim verme konusunda tecrübeniz oldu mu? b) Kapsayıcı eğitime ilişkin almış olduğunuz eğitimler var mı?”* soruları sorularak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.6. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimlerine yönelik açıklamalarına ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.7. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimlerine yönelik açıklamalarına ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.15. Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır Olma Durumları ve Deneyimlerine Yönelik Açıklamalarının Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları

TEMA: ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME HAZIR OLMA DURUMLARI VE DENEYİMLERİ			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır Olma Durumları	Üniversite eğitimi	-	4
	Hizmet içi eğitim, seminer, konferans, çalıştaylar	3	-
	Konuya hakim meslektaşlar ile istişareler	-	1
	Bireysel araştırmalar	2	1
	Eğitim almamış	4	3
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Deneyimleri	Göçmen, mülteci öğrenciler	2	2
	Depremzede öğrenciler	1	-
	Üstün yetenekli öğrenciler	1	-
	BEP’li öğrenciler	1	-
	Öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme engeli olan öğrenciler	-	3
	Eğitime geç başlamış veya ana dili Almanca olmayan öğrenciler	-	1
	Sosyal açıdan dezavantajlı öğrenciler ile eğitim	-	1
	Diğer	3	3

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler sonucunda “ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME HAZIR OLMA DURUMLARI VE DENEYİMLERİ” teması altında “Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Hazır Olma Durumları” ve “Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Deneyimleri” adlı alt temalar oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin hazır olma durumları incelendiğinde, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının bu konuda eğitim almadıkları (TÖ(F)=4), Almanya’daki öğretmenlerden de 3 kişinin bu konuda eğitim almadıkları (AÖ(F)=3) görülmektedir. Almanya’da görev yapan 4 öğretmenin konuyla ilgili “Üniversite eğitimi” (AÖ(F)=4) aldıkları, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin ise bu konuda üniversitede hiç eğitim almamış olmaları dikkat çekmektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları (TÖ(F)=3) “Hizmet içi eğitim, seminer, konferans, çalıştaylar” gibi eğitimlere katılarak kendilerini bu konuda geliştirdiklerini belirtirken, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ise üniversite eğitimi sonrasında eğitim almadıkları göze çarpmaktadır. Türkiye’de görev yapan iki, Almanya’da görev bir

öğretmen ise konuyla ilgili eğitim almamasına rağmen „Bireysel araştırmalar“ (TÖ(F)=2+AÖ(F)=1) yaptıklarını, bir diğer Almanya’da görev yapan öğretmen ise “Konuya hakim meslektaşlar ile istişareler“ (AÖ(F)=1) yaptıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimleri incelendiğinde ise araştırma kapsamında, kapsayıcı eğitime dair deneyimleri olan öğretmenler ile görüşme yapıldığından çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamının dezavantajlı gruplara eğitim verme konusunda tecrübelerinin olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları genel olarak deneyimleri olduklarını belirtirken, bazıları özellikle “Göçmen, mülteci öğrenciler“ (TÖ(F)=2), “Depremzede öğrenciler“ (TÖ(F)=1), “Üstün yetenekli öğrenciler“ (TÖ(F)=1) ve “BEP’li öğrenciler“e (TÖ(F)=1) ders verme konusunda deneyimlerinin olduklarını ifade etmişlerdir. Almanya’da görev yapan öğretmenler de yine aynı şekilde “Göçmen, mülteci öğrenciler“ (AÖ(F)=2) ile tecrübelerinin olduğunu, bununla birlikte özellikle “Öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme engeli olan öğrenciler“ (AÖ(F)=3), “Eğitime geç başlamış veya ana dili Almanca olmayan öğrenciler“ (AÖ(F)=1) ve “Sosyal açıdan dezavantajlı öğrenciler“e (AÖ(F)=1) ders verdiklerini dile getirmişlerdir.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“a) Üstün yetenekli öğrencilere eğitim verme konusunda deneyimlerim oldu. Sınıf içerisinde eğitim verme dışında okul saatleri dışında Destek Eğitim odasında da eğitimlerime devam ettim. b) Kapsayıcı eğitime ilişkin Özel Yetenekliler Destek Eğitim Odası Farkındalık Kursu ve Özel Eğitim Hizmetleri Semineri başlıkları altında eğitimler aldım.” (TÖ1)

“Kapsayıcı eğitime dair aldığım bir eğitim yoktur. Ama sınıflarımda birçok öğrencim olmuştur. Ders içinde kendi hazırladığım farklı aktiviteleri meslek hayatına başladığımdan beri uygulamaktayım. Literatürdeki ilgili makaleleri takip etmek ve ingilizce öğretiminde farklı teknikler konusunda aldığım eğitimlerin bu yönde faydalı olduğu görüşündeyim.” (TÖ2)

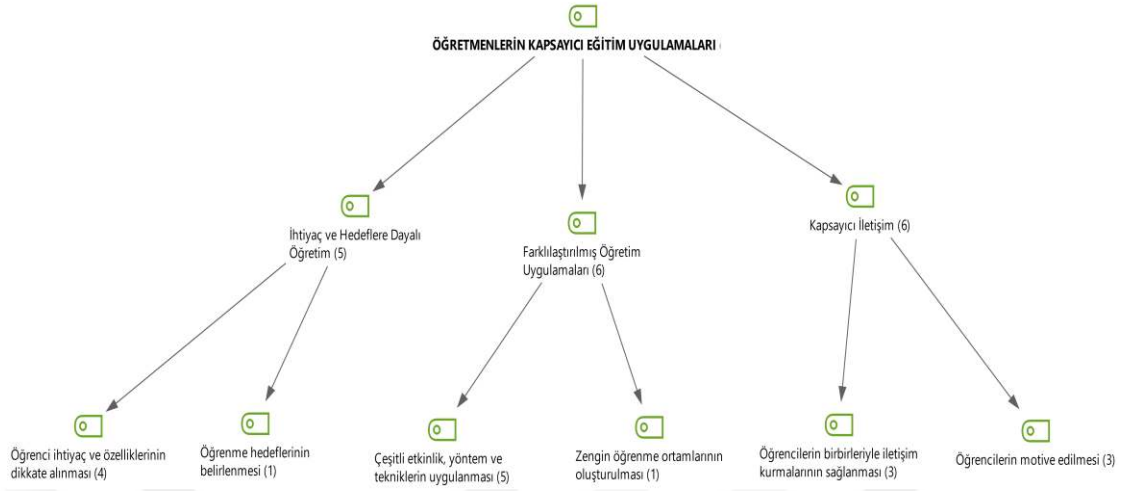
Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“a) Staj (Referendariat) yaptığım okulda bu gruplara ders verme şansım oldu. Örneğin savaş mağduru çocuklarla veya sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilerle çalıştım. Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ve öğrenme engeli olan öğrencilerim de oldu. Bu süreçte özellikle ilk zamanlar epey zorlandığımı hatırlıyorum. Çünkü teoride bana öğretilen ile pratikte benden beklenen bir değildi. Günün sonunda öğrenme bozukluğu yaşayan ve yaşamayan öğrencilere aynı şeyi öğretmeye çalışmak konusunda kendimi yetersiz hissettiğim zamanlar oldu. b) Üniversitede katıldığımız bazı seminerlerde kapsayıcı eğitimi, tanıtımını ve modelini öğrendik. Ancak yukarıda da belirttiğim gibi, bu kapsamlı bir eğitim değildi.” (AÖ4)

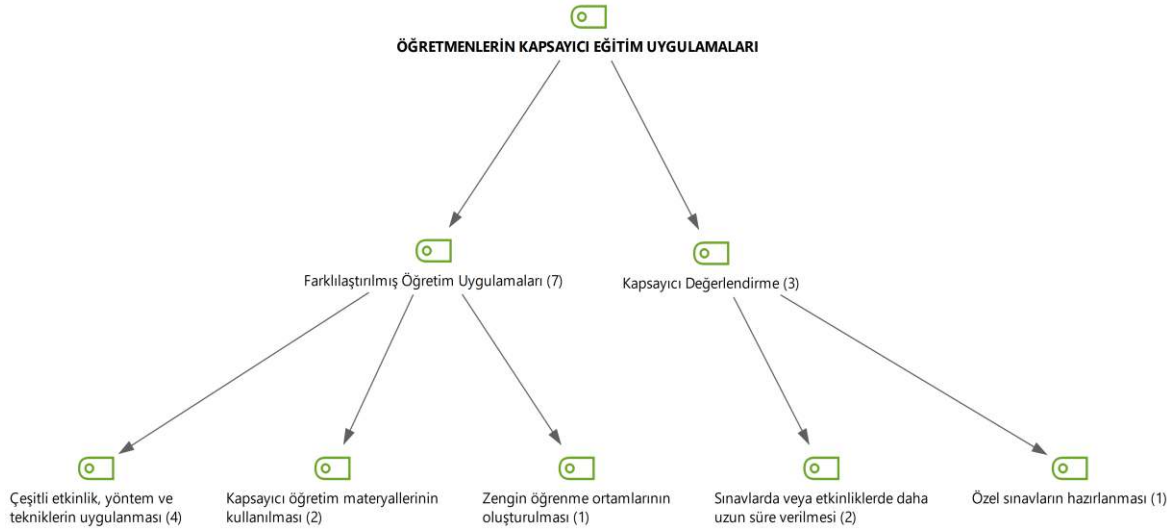
“a) Çoğunlukla göçmen öğrencilere, eğitime geç başlamış veya ana dili Almanca olmayan öğrencilere ders verme tecrübem oldu. b) Kapsayıcı eğitim hakkında çok fazla söylemler var, ancak bu konuda eğitim çok az. Okuldaki tek destek okul sosyal hizmet görevlileridir. Başka bir eğitim verilmemektedir. Bu nedenle genelde eğitimlerimize özel olarak devam etmek zorunda kalıyoruz ve bu da çok zaman alıcıdır.” (AÖ6)

4.3.3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerine üçüncü soru olarak *“İngilizce dersinde kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlanıyor musunuz, örnek verebilir misiniz?”* sorusu sorularak öğretmenlerin İngilizce derslerinde kapsayıcı eğitime yönelik kullandıkları uygulamalar belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.8. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.9. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.16. Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları

TEMA: ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
İhtiyaç ve Hedeflere Dayalı Öğretim	Öğrenci ihtiyaç ve özelliklerin dikkate alınması	4	-
	Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi	1	-
Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları	Çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerin uygulanması	5	4
	Zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması	1	1
	Kapsayıcı öğretim materyallerinin kullanılması	-	2
Kapsayıcı İletişim	Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarının sağlanması	3	-
	Öğrencilerin motive edilmesi	3	-
Kapsayıcı Değerlendirme	Özel sınavların hazırlanması	-	1
	Sınavlarda veya etkinliklerde daha uzun süre verilmesi	-	2

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri “ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI” teması altında “İhtiyaç ve Hedeflere Dayalı Öğretim“, “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları“, “Kapsayıcı İletişim“ ve “Kapsayıcı Değerlendirme“ olmak üzere dört alt tema etrafında gruplanmıştır.

İki ülkedeki öğretmenlerin çoğu derslerinde kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Tabloda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “Kapsayıcı Değerlendirme” hariç her alt temaya yönelik görüşleri bulunurken, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin sadece “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları“ ve “Kapsayıcı Değerlendirme” alt temalarına yönelik görüşleri bulunmaktadır. Tablodan da anlaşılabacağı üzere, Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler en çok “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları“ alt teması altında “Çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerin uygulanması“ ($TÖ(F)=5+AÖ(F)=4$) ifadelerine yer vermişlerdir. Ayrıca söz konusu alt tema altında her iki ülkeden birer öğretmen “Zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması“ndan ($TÖ(F)=1+AÖ(F)=1$) bahsetmişlerdir. Bununla birlikte Almanya’da görev yapan iki öğretmen “Kapsayıcı öğretim materyallerinin kullanılması“nı ($AÖ(F)=2$) vurgulamışlardır. Diğer yandan Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin “İhtiyaç ve Hedeflere Dayalı Öğretim“ alt teması altında “Öğrenci ihtiyaç ve özelliklerin dikkate alınması“ ($TÖ(F)=4$) ve “Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi“ ($TÖ(F)=1$) ile “Kapsayıcı İletişim“ alt teması altında “Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarının sağlanması“ ($TÖ(F)=3$) ve

“Öğrencilerin motive edilmesi“ (TÖ(f)=3) uygulamalarına yer verip, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik görüş bildirmemiş olması dikkat çekmektedir. “Kapsayıcı Değerlendirme“ alt temasına yönelik “Sınavlarda veya etkinliklerde daha uzun süre verilmesi“ (AÖ(F)=2) ve “Özel sınavların hazırlanması“ (AÖ(F)=1) şeklinde uygulamalar da Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinip Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin nitelendirmediği uygulamalar olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Birbirinden farklı düzeydeki öğrenciler için önce kendi aralarında sonra gruplar arası çalışmalar ve uygulamalar yapıyorum. Öğrencilerin ihtiyaçlarını öncelikle tespit edip dersi ona göre çeşitlendiriyorum. Duruma göre şarkı dinletiyordum, film izletiyorum. Özellikle göçmen öğrenciler ve yeni gelen öğrencilerin derse alışması için farklılıkları ortak etkinliklerle telafi ediyorum ayrıca ders dışında özel sohbetlerle de destek oluyorum.” (TÖ4)

“BEP’li öğrencilerimizin durumlarına göre değişiklik göstererek elimden geldiği kadar hem benimle hem de sınıf içinde arkadaşlarıyla aralarındaki bağı kuvvetlendirmeye çalışırım. Akademik anlamda durumlarına uygun seviyelerde çalışmalar yaparım. İngilizce dersinde kapsayıcı eğitim kapsamında ihtiyacı olan öğrencilerime faydası olacak şekilde sınıftaki dil aktivitelerine dahil etmeye çalışırım. Başarılarını överim. Yeni çalışmalara heves duymaları için desteklerim.” (TÖ5)

Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“ 'Kapsayıcı eğitim' uygulamalarından daha doğrusu kurallarından dersimde yararlanıyorum. Örneğin dezavantajlı çocuklara sınavda kolaylaştırılmış sınav yazdırıyorum ve daha fazla yazma süresi veriyorum. Bunun yanı sıra ders esnasında konuya bağlı olarak anlaşılması daha kolay tasarlanmış özel kitaplardan faydalaniyorum (differenzierte Ausgabe der Bücher). Bu kitaplar üç farklı zorluk seviyesinden oluşuyor. Dezavantajlı çocuklar bilgi ve ders anlayışına bağlı olarak benim tespitim sonrası bu üç

zorluk seviyesinden birine uygun kılınıyorlar ve görevlerini yapıyorlar. Maalesef bu kitaplar bazı zamanlar ders akışı için yetersiz kalıyor. Bu nedenle kendim bu tür çocuklara ders konusuna bağlı kalarak özel ders hazırlıyorum.” (AÖ1)

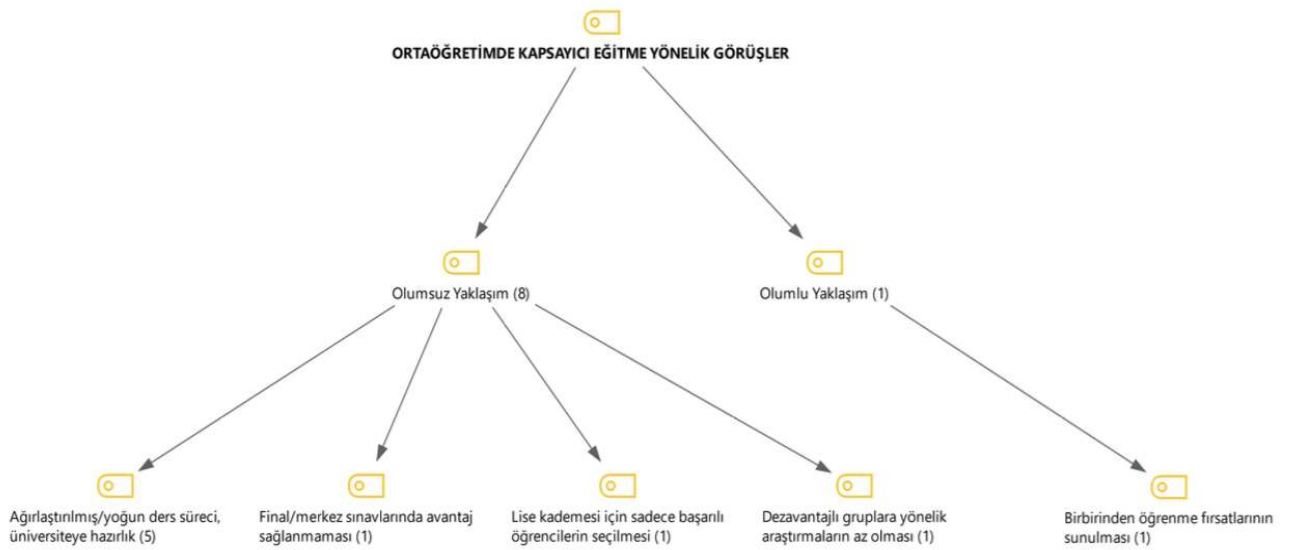
“İngilizce derslerinde özellikle didaktist Gallin ve Ruf’un yöntemini (Ben-Sen-Biz) kullanıyorum. Başlangıçta öğrencilere bir konu üzerinde çalışma fırsatı verilir. Daha sonra güçlü öğrenciler zayıf öğrenciler ile partner olur ve konu üzerinde birlikte çalışırlar. Son olarak, sonuçlar tüm sınıfa sunulur. Bu yöntem sayesinde, dersi sessizce takip edenler de dahil olmak üzere tüm öğrencileri harekete geçirir.” (AÖ5)

4.3.4. Öğretmenlerin Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerine dördüncü soru olarak *”Ortaöğretimde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”* sorusu sorularak öğretmenlerin özellikle ortaöğretimde kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamının bu konuda görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolastırılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.10. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.11. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.17. Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları

TEMA: ORTAÖĞRETİMDE KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLER			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
Olumlu Yaklaşım	Öğretmenlerin tutumu ve yaklaşımı	1	-
	Öğretmenlerle etkileşimin önemi	1	-
	Birbirinden öğrenme fırsatlarının sunulması	-	1
Olumsuz Yaklaşım	Öğretmenlerin bilgi/deneyim eksiklikleri	2	-
	Kalabalık sınıflar	2	-
	Dezavantajlı gruplara yönelik araştırmaların az olması	1	1
	Kültürel, bilişsel farklılıkların çok olması	1	-
	Öğretim ortamlarının yetersizliği	1	-
	İhtiyaç duyan öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde uygulanmalı	1	-
	Ağırlaştırılmış/yoğun ders süreci, üniversiteye hazırlık	-	5
	Final/merkez sınavlarında avantaj sağlanmaması	-	1
	Lise kademesi için sadece başarılı öğrencilerin seçilmesi	-	1

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri “ORTAÖĞRETİMDE KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLER“ teması altında “Olumlu Yaklaşım“ ve “Olumsuz Yaklaşım“ alt temaları etrafında toplanmıştır.

İki ülkedeki öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle Almanya’da görev yapan öğretmenlerin “Ağırlaştırılmış/yoğun ders süreci, üniversiteye hazırlık“ (AÖ(F)=5) nedeniyle kapsayıcı eğitimin ortaöğretimde uygulanmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Almanya’da “Final/merkez sınavlarında avantaj sağlanmaması“ (TÖ(F)=1) ve “Lise kademesi için sadece başarılı öğrencilerin seçilmesi“ (TÖ(F)=1) gibi durumların, kapsayıcı eğitimin ortaöğretimde uygulanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları da aynı şekilde olumsuz görüş bildirip, ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin “Öğretmenlerin bilgi/deneyim eksiklikleri“ (TÖ(F)=2), “Kalabalık sınıflar“ (TÖ(F)=2), “Kültürel, bilişsel farklılıkların çok olması“ (TÖ(F)=1) ve “Öğretim ortamlarının yetersizliği“ (TÖ(F)=1) nedenleriyle çok mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, Türkiye’de görev yapan bir öğretmen kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik “İhtiyaç duyan öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde uygulanmalı“ (TÖ(F)=1) şeklinde görüş bildirmiştir. Her iki

ülkeden birer öğretmen ise “Dezavantajlı gruplara yönelik araştırmaların az olması”ndan (TÖ(F)=1+AÖ(F)=1) şikayetçidir. Olumlu yaklaşıma sahip az sayıda öğretmen ise ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin uygulanmasının “Öğretmenlerin tutumu ve yaklaşımı”na (TÖ(F)=1) bağlı olduğunu ve “Öğretmenlerle etkileşimin önemi”nin (TÖ(F)=1) ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesinde önemli etkenler olduğunu belirtmişlerdir. Almanya’da görev yapan öğretmenlerden sadece biri olumlu yaklaşım benimseyip, ortaöğretimde de öğrencilere “Birbirinden öğrenme fırsatlarının sunulması”nın (AÖ(F)=1) ortaöğretim kademesi için önemli bir adım olduğunu vurgulamıştır.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin yaygınlaştığı ancak gerekli düzeyde olmadığı görüşündeyim. Proje okullarında bu önem sınıf mevcudiyetine bağlı olarak ve öğrenci başarısına bağlı olarak artmaktayken, birçok lisede sınıfın kalabalık olması ve öğrencilerde kültürel, bilişsel farklılıkların çok olması, bu eğitimin uygulanmasında engel oluşturmaktadır.” (TÖ2)

“Ortaöğretimde kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için özellikle bu eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimizin yoğun olduğu bölgeler öne alınarak hizmet içi eğitimlerin araştırılması gerektiğini düşünüyorum.” (TÖ5)

Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Ortaöğretimde kapsayıcı eğitimi olumsuz yönde sınıflandırıyorum çünkü derslerin daha ağırlaştığı ve yoğunlaştığı bir süreç olarak nitelendirmek zorundayım. Orta öğretimden sonra üniversiteye hazır hale gelmesi gerek öğrencilerin yanı sıra bir de kapsayıcı ders hazırlamak ve dezavantajlı çocukları bu yönde eğitmek oldukça zor hatta mümkün olan alışlagelmiş bir durum değil.” (AÖ1)

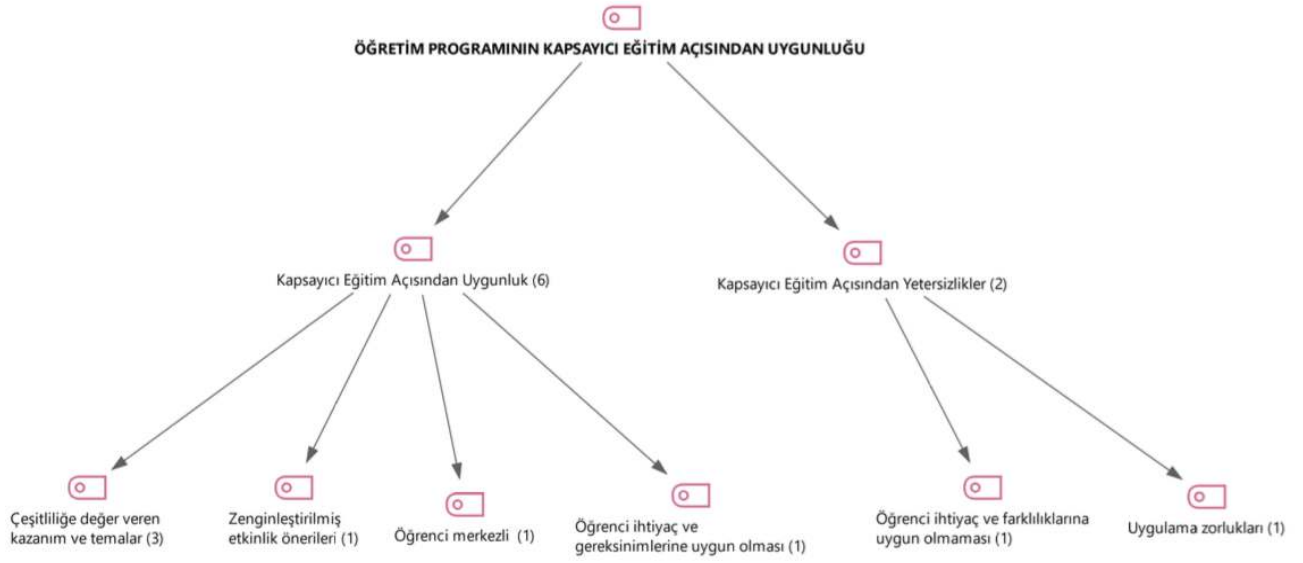
“İlköğretimde kapsayıcı eğitimin uygulanmasının ortaöğretimden daha kolay olduğunu düşünüyorum. Burada her ne kadar akran zorbalıkları göz önünde

bulundurulması gerekse de bu sınıfların içerikleri Abitur'a¹ göre daha kolay olduğu için, kapsayıcı eğitim uygulaması da bir o kadar mümkün oluyor. Öte yandan ders içeriklerinin zorlaşması, müfredata göre çabucak öğrenilmesi gereken konular var. Ve bunların kapsayıcı eğitim programında uygulanması zorlaşıyor. Burada hem öğretmen hem de öğrenciler daha çok yıpranıyor.” (AÖ4)

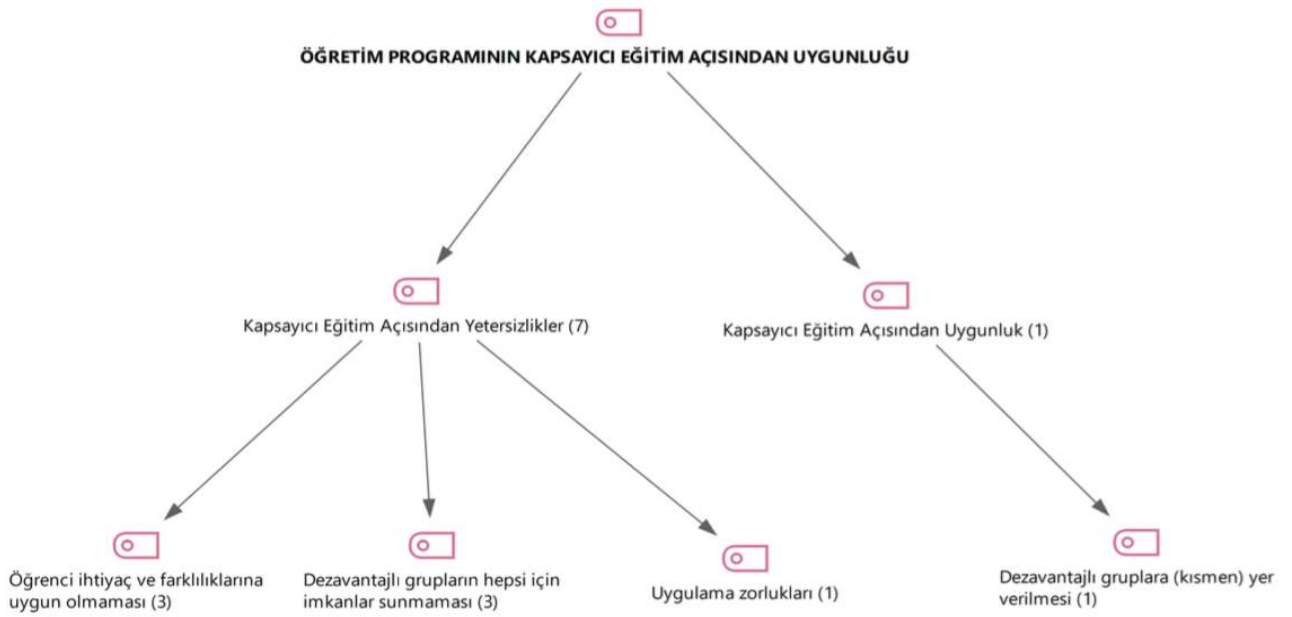
4.3.5. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerine beşinci soru olarak *”Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirebilir misiniz? Program, kapsayıcı eğitim yaklaşımına hizmet etmekte midir? Evet ise nasıl, hayır ise neden?”* soruları sorularak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolastırılarak karşılaştırılmıştır.

¹ Abitur, Almanya’daki en yüksek okul diplomasıdır ve yükseköğretime giriş yeterliliği sağlamaktadır.



Şekil 4.12. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.13. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.18. *Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin, Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları*

TEMA: ÖĞRETİM PROGRAMININ KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN UYGUNLUĞU			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
Kapsayıcı Eğitim Açısından Uygunluk	Çeşitliliğe değer veren kazanım ve temalar	3	-
	Zenginleştirilmiş etkinlik önerileri	1	-
	Öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun olması	1	-
	Öğrenci merkezli	1	-
	Dezavantajlı gruplara (kısmen) yer verilmesi	-	1
Kapsayıcı Eğitim Açısından Yetersizlikler	Öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarına uygun olmaması	1	3
	Uygulama zorlukları	1	1
	Dezavantajlı grupların hepsi için imkanlar sunmaması	-	3

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri “ÖĞRETİM PROGRAMININ KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN UYGUNLUĞU” teması altında “Kapsayıcı Eğitim Açısından Uygunluk” ve “Kapsayıcı Eğitim Açısından Yetersizlikler” alt temaları etrafında toplanmıştır.

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine bakıldığında, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının, kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu belirtmişlerdir. “Çeşitliliğe değer veren kazanım ve temalar” (TÖ(F)=3), “Zenginleştirilmiş etkinlik önerileri” (TÖ(F)=1), “Öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun olması” (TÖ(F)=1) ve “Öğrenci merkezli” (TÖ(F)=1) olması Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin olumlu buldukları noktalardır. Yalnızca iki öğretmen “Öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarına uygun olmaması” (TÖ(F)=1) ve “Uygulama zorlukları” (TÖ(F)=1) bakımından İngilizce ortaöğretim programını kapsayıcı eğitim açısından yetersiz bulmuşlardır. Almanya’da

görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ise öğretim programının, kapsayıcı eğitim açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. “Öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarına uygun olmaması“ (AÖ(F)=3), “Dezavantajlı grupların hepsi için imkanlar sunmaması“ (AÖ(F)=3) ve “Uygulama zorlukları“ (AÖ(F)=1) nedenleriyle öğretim programını kapsayıcı eğitim bağlamında yetersiz bulmuşlardır. Yalnızca bir öğretmen “Dezavantajlı gruplara (kısmen) yer verilmesi“ni (AÖ(F)=1) olumlu bir durum olarak nitelendirip, kapsayıcı eğitim açısından kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Programın amacı kapsayıcı eğitime hizmet etmektedir. Program kazanımları incelendiğinde, toplumun her kesiminden gelen farklı öğrenciler için hazırlandığı ve ortak değerlere yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim programının yıllık plan bölümünde önerilen film, anket çalışmaları, drama, şarkı, oyun, deyim/atasözü, e-portfolyo, video-blog, poster gibi araçlarla derslerin zenginleştirilmesine olanak verilmesi kapsayıcı eğitim bakımından faydalı olmaktadır.” (TÖ2)

“Bence, ortaöğretim İngilizce öğretim programı kapsayıcı eğitim açısından uygun değildir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını incelemeden hazırlanan bir program kapsayıcı değildir.” (TÖ6)

Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

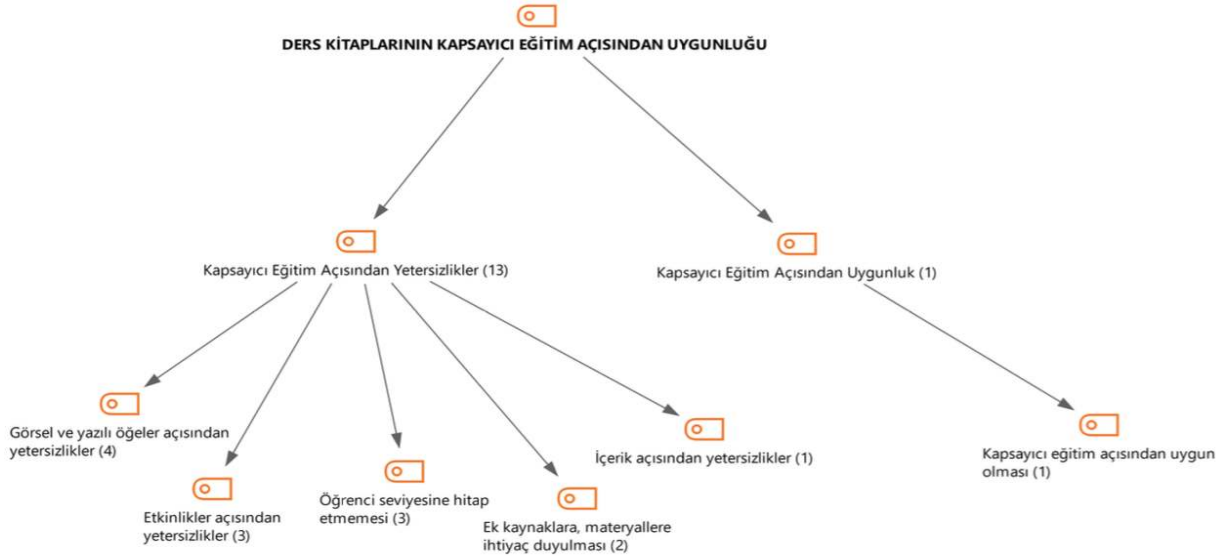
“Öğretim programını kapsayıcı eğitimi göz önünde bulundurarak hazırladıklarını düşünmüyorum çünkü programda sene sonuna doğru ulaşılması gereken bir seviye var ve dezavantajlı çocukların sene sonu bu seviyeye bize verilen veya verilmeyen yardımla ulaşmaları mümkün değil. Bu tür programlar dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurmadan hazırlanmaktadır. Ders hazırlama esnasında ise en çok ve yoğun görev öğretmene kalmaktadır.” (AÖ1)

“Öğretim programı genellikle bir okul yılının sonunda kazanılacak konu ve becerilere odaklanmak için iyidir. Aynı zamanda kapsayıcı öğretim için de imkanlar

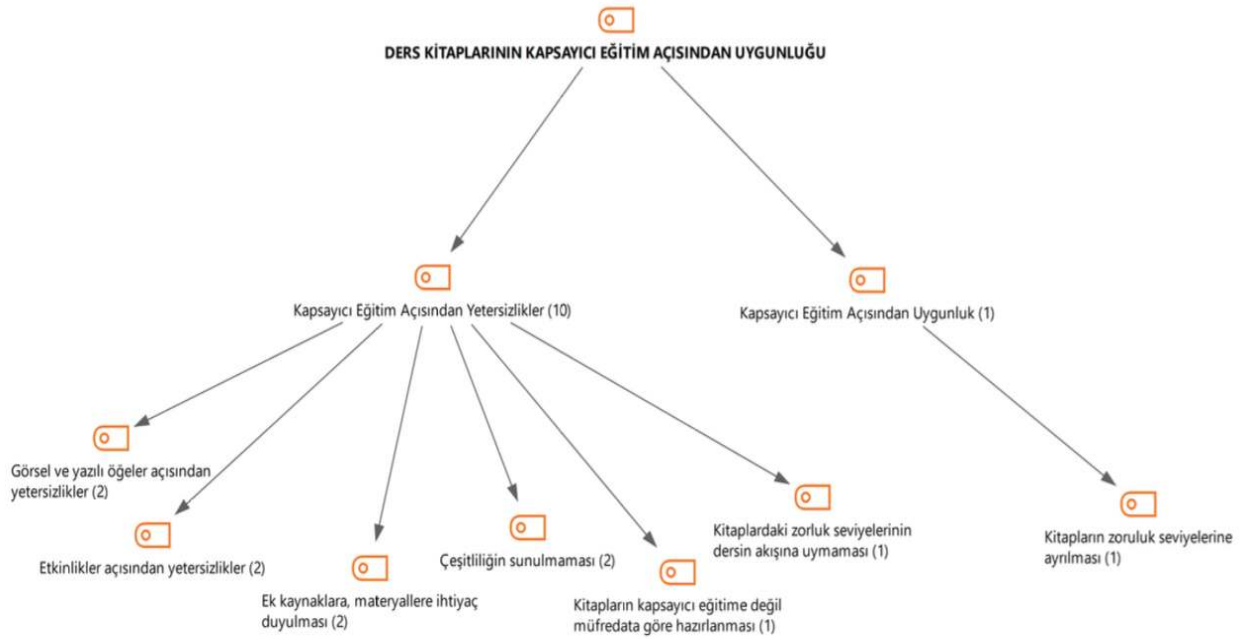
sağlamaktadır. Ancak her dezavantajlı grup için farklılaştırma sunmuyor. Bu nedenle öğretim programının kapsayıcı eğitim yaklaşımına ancak kısmen hizmet ettiğini söyleyebilirim. Daha önce de belirttiğim gibi öğretim programı, farklılaşmadan çok, elde etmeniz gereken yeterliliklerle ilgilidir. Öğretim programının belirli konularda farklılaşmaya yönelik fırsatları sunması çoğu öğretmen için çok faydalı olurdu ve tüm öğrencilerin aynı anda istenilen becerileri ulaşmasını teşvik edecek bir oryantasyon sağlayabilirdi.” (AÖ5)

4.3.6. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Mevcut Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerine beşinci soru olarak *”Mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitabını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirebilir misiniz? Ders kitabı, kapsayıcı eğitim açısından uygun mudur? Evet ise nasıl, hayır ise neden? (Kitaptaki metinlerin, görsellerin, etkinliklerin kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu nasıl? vs.).?”* soruları sorularak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında İngilizce ders kitaplarına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmenlerin birden fazla görüş bildirmesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolastırılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.14. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.15. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.19. *Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin, Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Mevcut Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları*

TEMA: DERS KİTAPLARININ KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN UYGUNLUĞU			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
Kapsayıcı Eğitim Açısından Uygunluk	Kapsayıcı eğitim açısından uygun olması	1	-
	Kitapların zorluk seviyelerine ayrılması	-	1
Kapsayıcı Eğitim Açısından Yetersizlikler	Görsel ve yazılı öğeler açısından yetersizlikler	4	2
	Etkinlikler açısından yetersizlikler	3	2
	İçerik açısından yetersizlikler	1	-
	Öğrenci seviyesine hitap etmemesi	3	-
	Ek kaynaklara, materyallere ihtiyaç duyulması	2	2
	Çeşitliliğin sunulmaması	-	2
	Kitaplardaki zorluk seviyelerinin dersin akışına uymaması	-	1
	Kitapların kapsayıcı eğitime değil müfredata göre hazırlanması	-	1

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına ilişkin görüşleri “DERS KİTAPLARININ KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN UYGUNLUĞU” teması altında “Kapsayıcı Eğitim Açısından Uygunluk” ve “Kapsayıcı Eğitim Açısından Yetersizlikler” alt temaları etrafında toplanmıştır.

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitaplarına ilişkin görüşlerine bakıldığında ise iki ülkede görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş bildirdikleri ve ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını kapsayıcı eğitim açısından yetersiz buldukları gözlemlenmektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler en çok “Görsel ve yazılı öğeler açısından yetersizlikler” (TÖ(F)=4), “Etkinlikler açısından yetersizlikler” (TÖ(F)=3), “Öğrenci seviyesine hitap etmemesi” (TÖ(F)=3) ve “Ek kaynaklara, materyallere ihtiyaç duyulması” (TÖ(F)=2) şeklinde ifadelere yer verirken, Almanya’da da benzer şekilde en

çok “Görsel ve yazılı öğeler açısından yetersizlikler“ (AÖ(F)=2), “Etkinlikler açısından yetersizlikler“ (AÖ(F)=2) ve “Ek kaynaklara, materyallere ihtiyaç duyulması“ (AÖ(F)=2) şeklinde ifadelere yer vermişlerdir. Ayrıca Almanya’da görev yapan iki öğretmen ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında “Çeşitliliğin sunulmaması“nı (AÖ(F)=2) kapsayıcı eğitim açısından olumsuz bir durum olarak ifade etmişlerdir. Almanya’da görev yapan başka bir öğretmen ise “Kitaplardaki zorluk seviyelerinin dersin akışına uymaması“nı (AÖ(F)=1) olumsuz bir durum olarak nitelendirirken, bir diğer öğretmen de “Kitapların kapsayıcı eğitime değil müfredata göre hazırlanması“nın (AÖ(F)=1) kapsayıcı eğitim açısından uygun olmadığını ifade etmiştir. Türkiye’de görev yapan sadece bir öğretmen kitapların kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu (TÖ(F)=1) belirtirken, Almanya’da bir öğretmen kitapların zorluk seviyelerine ayrılıp revize edilmiş olmasını (AÖ(F)=1) kapsayıcı eğitim açısından olumlu bir adım olarak nitelendirmiştir.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Ortaöğretim İngilizce ders kitapları okul seviyelerine göre hazırlanmalıdır. Fen lisesinde çalışan bir İngilizce öğretmeni olarak hazırlanmış olan ders kitabı öğrenci seviyesine uygun değildir. Etkinlikler basittir ve çeşitli değildir. Bir eğitim-öğretim yılı içerisinde işlenilmesi gereken müfredat bir dönem içerisinde bitmektedir. Öğrenciler sıkıldığı için farklı etkinliklerle ders kitabını desteklemek gerekmektedir. Ders kitabındaki metinler, görseller, ses dosyaları öğrenci seviyesine ve ilgisine hitap etmemektedir. Bu nedenlerden dolayı kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu düşünmüyorum.” (TÖ1)

“Kitapların hem genel anlamda hem de kapsayıcı eğitim açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ek kaynakları kendi imkanlarımızla temin etmek ya da hazırlamak zorunda kalıyoruz.” (TÖ3)

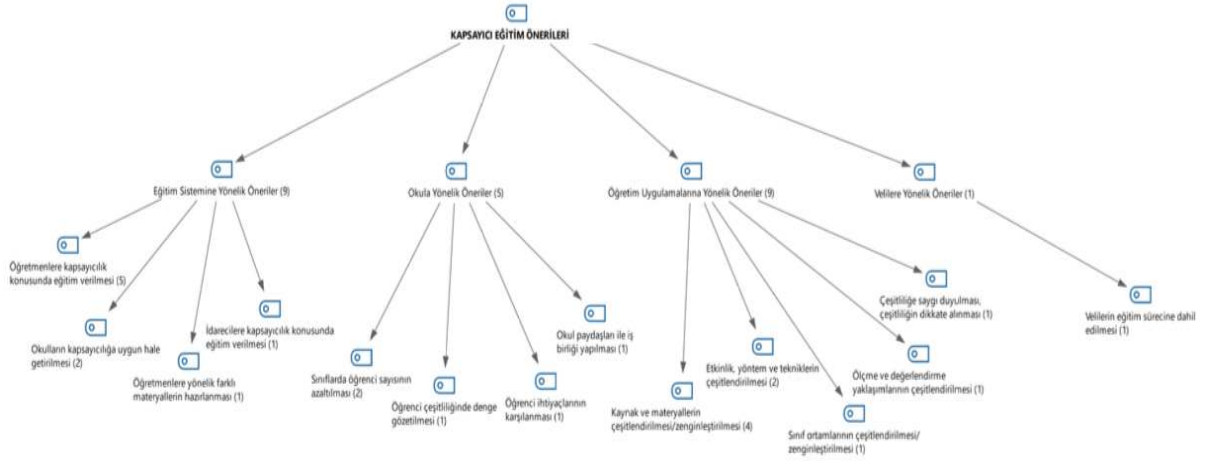
Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Bana göre İngilizce ders kitabı kapsayıcı eğitim açısından uygun değildir. Bunun sebebi ise, ihtiyacı olan öğrenciler için yeterli kolaylık sağlanmamasıdır. Örneğin gösterilen görseller ve verilen metinler yeterince anlaşılır değil. Ayrıca metinlerin çok uzun olduğunu düşünüyorum. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin konu içeriklerini anlamaları bir hayli zordur.” (AÖ3)

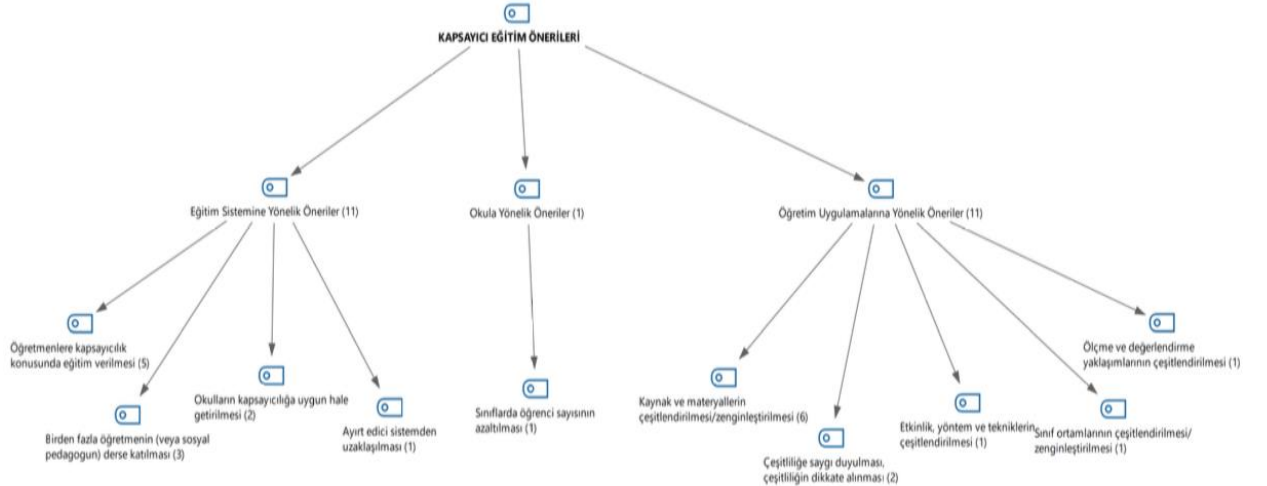
“Ders kitaplarının kapsayıcı eğitime neredeyse hiçbir katkısı yoktur. Çeşitlilik sunulmamaktadır. Oldukça tek taraflıdır. İlköğretimden itibaren konuların çeşitliliği yok ve çoğunlukla sadece tematik derinlemesine incelenme söz konusudur. Bireysel hazırladığımız çalışma kağıtları veya görevlerle desteklemek zorunda kalıyoruz.” (AÖ6)

4.3.7. Öğretmenlerin Etkili ve Verimli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Önerilerinden Elde Edilen Bulgular

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerine beşinci soru olarak *”Kapsayıcı eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?”* sorusu sorularak öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya cevap vermiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans dağılımları MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt-kod modeli ile aşağıda verilmiştir. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı verilen hiyerarşik kod-alt-kod modeli analizlerinin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için elde edilen bulgular ayrıca tablolastırılarak karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.16. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik önerilerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli



Şekil 4.17. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik önerilerine ait hiyerarşik kod-alt-kod modeli

Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılması için araştırmaya katılan on dört öğretmenin bu soruya ilişkin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekans dağılımları şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.20. Türkiye’de ve Almanya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili ve Verimli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Önerilerinin Karşılaştırmalı Analiz Tablosu ve Frekans Dağılımları

TEMA: KAPSAYICI EĞİTİM ÖNERİLERİ			
Alt Temalar	Kodlar	TÖ (F)	AÖ (F)
Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler	Öğretmenlere kapsayıcılık konusunda eğitim verilmesi	5	5
	İdarecilere kapsayıcılık konusunda eğitim verilmesi	1	-
	Okulların kapsayıcılığa uygun hale getirilmesi	2	2
	Öğretmenlere yönelik farklı materyallerin hazırlanması	1	-
	Birden fazla öğretmenin (veya sosyal pedagogun) derse katılması	-	3
	Ayırt edici sistemden uzaklaşılması	-	1
Okula Yönelik Öneriler	Sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması	2	1
	Öğrenci çeşitliliğinde denge gözetilmesi	1	-
	Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması	1	-
	Okul paydaşları ile iş birliği yapılması	1	-
Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler	Kaynak ve materyallerin çeşitlendirilmesi/zenginleştirilmesi	4	6
	Etkinlik, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi	2	1
	Sınıf ortamlarının çeşitlendirilmesi/zenginleştirilmesi	1	1
	Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının çeşitlendirilmesi	1	1
	Çeşitliliğe saygı duyulması, çeşitliliğin dikkate alınması	1	2
Velilere Yönelik Öneriler	Velilerin eğitim sürecine dahil edilmesi	1	-

Etkili ve verimli kapsayıcı bir eğitim için yapılması gerekenlere yönelik Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin önemli önerilerde bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerin birden fazla öneri söylemesi sebebiyle toplam frekans öğretmen sayısından fazla olmuştur. Öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik yaptıkları öneriler “KAPSAYICI EĞİTİM ÖNERİLERİ” teması altında “Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler“, “Okula Yönelik Öneriler“, “Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler“ ve “Velilere Yönelik Öneriler“ olmak üzere dört alt tema etrafında toplanmıştır.

Tabloda da görüldüğü gibi iki ülkede görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla “Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler“ kapsamında “Öğretmenlere kapsayıcılık konusunda eğitim verilmesi“ ($TÖ(F)=5+AÖ(F)=5$) ve “Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler“ kapsamında “Kaynak ve materyallerin çeşitlendirilmesi/zenginleştirilmesi“ ($TÖ(F)=4+AÖ(F)=6$) önerilerinde bulundukları tespit edilmiştir. Bu önerileri sırasıyla “Okulların kapsayıcılığa uygun hale getirilmesi“ ($TÖ(F)=2+AÖ(F)=2$), “Sınıflarda öğrenci

sayısının azaltılması“ ($TÖ(F)=2+AÖ(F)=1$), “Etkinlik, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi“ ($TÖ(F)=2+AÖ(F)=1$), “Çeşitliliğe saygı duyulması, çeşitliliğin dikkate alınması“ ($TÖ(F)=1+AÖ(F)=2$), “Sınıf ortamlarının çeşitlendirilmesi/zenginleştirilmesi“ ($TÖ(F)=1+AÖ(F)=1$), “Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının çeşitlendirilmesi“ ($TÖ(F)=1+AÖ(F)=1$) önerileri takip etmektedir. “Velilere Yönelik Öneriler“ kapsamında “Velilerin eğitim sürecine dahil edilmesi“ ($TÖ(F)=1$) önerisi ise Türkiye’de görev yapan bir öğretmenin değinip Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinmediği öneri olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte “Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler“ kapsamında “İdarecilere kapsayıcılık konusunda eğitim verilmesi“ ($TÖ(F)=1$) ve “Öğretmenlere yönelik farklı materyallerin hazırlanması“ ($TÖ(F)=1$); “Okula Yönelik Öneriler“ kapsamında “Okul paydaşları ile iş birliği yapılması“ ($TÖ(F)=1$), “Öğrenci çeşitliliğinde denge gözetilmesi“ ($TÖ(f)=1$) ve “Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması“ ($TÖ(F)=1$) Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin belirttiği ancak Almanya’da görev yapan öğretmenlerin belirtmediği diğer önerilerdir. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin “Birden fazla öğretmenin (veya sosyal pedagogun) derse katılması“ ($AÖ(F)=3$) ve “Ayırt edici sistemden uzaklaşılması“ ($AÖ(F)=1$) önerileri de Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinip Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin değinmediği öneriler olarak dikkat çekmektedir.

Bu konuda Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Öncelikle dersliklerdeki öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Ders kitapları öğrenci çeşitliliği düşünülerek hazırlanmalı ve öğretmenlere esneklik sağlayacak biçimde değiştirilmelidir. Derslikler öğrenci çeşitliliğine göre tasarlanmalı ve gerekli materyallerle (yardımcı teknolojiler gibi) desteklenmelidir. Etkinlikler farklı öğrenci hedeflerine, güçlü yönlerine, yeteneklerine ve öğrenme profillerine göre uyarlanmalıdır. Ölçme ve değerlendirme araçları da çeşitlilik göstermeli ve alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretmenlere kapsayıcı eğitim bağlamında hizmet içi eğitim verilmeli; konferans ve çalıştaylar düzenlenmelidir. Kapsayıcı eğitimde ebeveynler de eğitim sürecine katılmalıdır.” (TÖ1)

“Bakanlık tarafından hedef öğrenciye göre farklı materyaller hazırlanabilir. Öğretmen ve idarecilerimize bu konuda seminerler verilebilir. Okullarda kaynaşmayı artırmak için ders dışı etkinlikler düzenlenebilir.” (TÖ5)

Bu konuda Almanya’da görev yapan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Öncelikle ders kitaplarının biraz daha uygunlaştırılması gerekmektedir. Bunun yani sıra derse birden fazla öğretmenin katılması daha faydalı olacağını düşünmekteyim. Örneğin iki öğretmen aynı anda derste olduğunda dezavantajlı öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilir ve görevler, konular, metinler vs uzunca anlatılabilir.” (AÖ1)

“En başta eğitim sisteminin gözden geçirilmesi ve temelde ayırt edici sistemden uzaklaşılmasıdır. Buna göre de yine öğretmenlerin aldıkları eğitimden tutup (kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim programı geliştirilmeli), sınıflardaki materyallerin uygunluğu üzerinde çalışılmalı, sınıftaki öğrenci sayıları düşürülmeli, müfredat ve ders kitapları güncellenmeli, okullardaki sosyal pedagog ve öğretmen sayıları çoğaltılmalı ve en nihayet çekirdekten tüm öğrencilere farklılıkları göz önünde bulundurularak kapsayıcı bir eğitim verilmelidir. Öğrenciler ilk okul yıllarından itibaren böyle bir sistemin içerisinde büyürlerse, Abitur döneminde kapsayıcı eğitimin uygulanması da daha mümkün ve gerçekçi olur. Bunun dışındaki tüm formüller ne yazık ki ütopiktir.” (AÖ4)

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve karşılaştırılması, ayrıca söz konusu ülkelerde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına, ders kitabına ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak üretilen sonuçlara yer verilmiş; benzer araştırma sonuçları ve kuramsal açıklamalar ile desteklenerek tartışılmıştır. Ayrıca mevcut çalışmanın sonuçları temelinde program ve ders kitabı hazırlayıcılara, uygulayıcılara ve öğretim uygulamalarına ve benzer konularda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak alanyazındaki diğer araştırmalar ışığında tartışma yapılmıştır. Sonuç ve tartışma bölümü araştırma bulgularının başlıkları ile uyumlu şekilde verilmiştir. Araştırmanın sonuçları; “Türkiye ve Almanya’nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından görünümü ve iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklarına ait bulgulardan elde edilen sonuçlar”; “Türkiye ve Almanya’nın ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının kapsayıcılık açısından görünümü ve iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklarına ait bulgulardan elde edilen sonuçlar” ve “Türkiye ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin, kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlar” olmak üzere üç başlık altında sunulmuş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Türkiye ve Almanya'nın Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılık Açısından Görünümü ve İki Ülke Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklarına Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği ve iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak Türkiye ve Almanya'daki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının genel anlamda benzerlik ve farklılıkları tespit edilmiştir. Daha sonra kapsayıcılık açısından iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kuramsal çerçeveleri/ yaklaşımları, kapsayıcılıkla ilgili konu dağılımları/temaları ve kapsayıcılıkla ilgili kazanımları incelenip karşılaştırılmıştır. Böylece iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kapsayıcı eğitim bağlamında incelenip karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma sonucunda benzerlik ve farklılıklara rastlanılmıştır.

İlk olarak Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının benzerlik ve farklılıkları incelenip karşılaştırılmıştır. Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının benzerlikleri incelendiğinde, her iki programda da İngilizcenin günümüz küresel dünyasında kullanılan ortak ve uluslararası bir dil olarak görüldüğü vurgulanmaktadır. İki ülkenin öğretim programı da Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (The Common European Framework, CEFR) ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Her iki programda da ortaöğretim İngilizce dersinin bir önceki kademedede edinilen yeterliklerin genişleyerek devam etmesi üzerine kurulduğu belirtilmiştir. Her iki ülkede de içerik düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilere ve öğretmenlere aynı konuyu farklı zamanlarda ele alma, tekrarlama ve pekiştirme imkanı sağlanmaktadır. Diğer yandan incelenen öğretim programlarında net bir şekilde belirtilmese de yapılandırmacı (constructivism) felsefesinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Yapılandırmacılık, öğrenenin, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırmacı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir görüştür. Yani bu görüş, öğretimle ilgili değil, bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir kuramdır (Teyfur ve Teyfur, 2012). Ayrıca yapılandırmacı anlayışta programlar öğrenci merkezlidir ve

öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre esnetilebilmektedir (Gelen [t.y.]). İncelenen öğretim programlarının da öğrencileri merkeze aldığı açık bir şekilde görülmektedir.

İki ülkenin İngilizce dersi öğretim programlarının farklılıklarına bakıldığında, Türkiye’de merkezi bir programın düzenlendiği ve uygulanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının tüm ortaöğretim kurumları için ortak olduğu görülmüştür. Almanya Federal Cumhuriyeti’nde ise eğitim sisteminin sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler (Bundesländer) arasında bölünmüştür. Bu nedenle eyaletten eyalete öğretim programları farklılık göstermektedir. Ayrıca Türkiye’de ortaöğretim (lise) 9, 10, 11 ve 12. sınıfları kapsarken, Almanya’da ortaöğretim (Abitur) 11, 12 ve 13. sınıfları kapsamaktadır (bazı eyaletlerde ve okullarda 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır). Literatürde yer alan farklı araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmada saptanan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. İnandı (2005) Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemi ile Türk Eğitim Sistemini karşılaştırdığı çalışmasında Avrupa Birliği ülkelerinde eğitimin yapısının merkezi, yerel, hem merkezi hem de yerel olmak üzere üç farklı şekilde örgütlendiğini belirtmiş, Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunun merkezi eğitim sisteminden uzaklaşmaya başladığını ve eğitimin yerel ve bölgesel düzeyde sunulmaya başladığını ifade etmiştir. Ancak Türkiye’de, hem örgüt yapısı hem de yönetim yapısının merkezi şekilde örgütlendiğine değinmiştir (İnandı, 2005). Gülsoy Kerimoğlu (2019) ise çalışmasında, merkeziyetçiliğin ve bürokrasinin azaldığı kurumlarda sorun çözme, denetleme ve gelişim çalışmalarının daha kolay yapılabildiğini vurgulamıştır. Balcı (2000) da Türk Milli Eğitim Sisteminin “merkeziyetçi olmayan - ademi merkeziyetçi“ bir anlayışla örgütlenmesi durumunu mantıklı ve çağdaş olarak nitelendirmektedir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında, Türkiye’deki programda kazanımlar dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma), telaffuz ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir. Almanya’daki program da dört temel dil becerisine uygun ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde geliştirmiştir fakat dört dil becerisine ek olarak farklı yeterlilik alanları (işlevsel iletişim yeterliliği, kültürlerarası iletişim yeterliliği, metin ve medya okuryazarlığı, dil öğrenme yeterliliği ve dil farkındalığı) tanımlanmıştır.

Bununla birlikte Türkiye’deki programın daha ayrıntılı ve daha geniş olarak tasarlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle içerik üretimi ve seçiminde okullara ve öğretmenlere daha az hareket ve karar alanı (esneklik) bıraktığı söylenebilir. Almanya’daki program ise ayrıntılı olmayıp, genel çerçeveyi belirterek öğretmenlere ve okullara geniş bir hareket ve karar alanı bırakacak şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla Almanya’da öğretmen özerkliğinin daha fazla olduğu yorumu çıkarılabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, elde edilen bulgularla paralellik gösteren sonuçları olan çalışmaların varlığından söz edilebilir. Bu sonuçlar Özbek’in (2021) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özbek (2021) de Türkiye, Almanya ve İngiltere’nin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını genel anlamda karşılaştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye’deki programın Almanya ve İngiltere’deki programa oranla daha ayrıntılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Paavizhi ve Saravanakumar (2018) çalışmalarında, kapsayıcı eğitim bağlamında “herkes” için öğretim programının öğrenci merkezli ve esnek olması gerektiğini ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılara göre esnek bir öğretim programı ve öğretme-öğrenme stratejileri, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitime katılması açısından önemlidir (Paavizhi ve Saravanakumar, 2018). Smucker (2022) da kapsayıcı öğretim programının özelliklerini ortaya koyduğu çalışmasında, özellikler içerisinde esneklik ilkesine vurgu yapmış ve öğretim programının öğrenci özelliklerine, deneyimlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilecek kadar esnek olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmaların bulguları mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

İki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kuramsal çerçevelerinin genel olarak kapsayıcı eğitim ilkeleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Koçyiğit ve Şimşek (2019) de çalışmalarında, Türkiye’deki ortaöğretim programlarının felsefesi, amaçları ve ilkeleri bakımından belirli ölçüde kapsayıcılık içerdiği ve programın dayandığı kök değerlerde kapsayıcılığa vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada, her iki ülkenin programında iletişim odaklı dil öğrenme yaklaşımının benimsendiği görülmüştür. İletişim odaklı dil öğrenme yaklaşımı öğrencilerin başkalarıyla etkileşim kurma, dili etkileşimli bir bağlamda yani gerçek iletişim gerektiren faaliyetlerde (gerçek yaşamda) özgün kullanmayı ifade etmektedir. Ayrıca her iki programda da kültürel farklılıklara değer verme ilkesi ve değerler eğitimi vurgulanmaktadır. Kültürel engelleri azaltmak ve çokkültürlü/kültürlerarası farkındalığı teşvik etmek için ise özellikle medya ve

öğretim teknolojileri kullanımının altı çizilmiştir. Her ne kadar Almanya'daki öğretim programında değerler eğitime yer verilsede, Türkiye'deki öğretim programında değerler eğitime özellikle vurgu yapılmaktadır. Değerler eğitimi kapsamında “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” gibi kök değerler belirtilmiş, öğretim programının içinde temalarla harmanlanmış şekilde ele alınmıştır. Bu değerlerin, öğretim programının kapsayıcılığını güçlendirici nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer yandan Türkiye'deki öğretim programında eylem odaklı dil öğrenme yaklaşımının benimsendiği, Almanya'daki öğretim programında ise kültürlerarası eylemde bulunma becerisinin üzerinde özellikle durulduğu ve söz konusu programın bu becerinin geliştirilmesine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Byram, Gribkova ve Starkey'a (2002) göre dil öğretiminde kültürlerarası boyutun geliştirilmesi, bazı hedeflerin tanınmasını gerektirir. Bunlar: öğrencilere dil yeterliliğinin yanı sıra kültürlerarası yeterlilik de kazandırmak; onları diğer kültürlerden insanlarla etkileşime girmeye hazırlamak; diğer kültürlerden insanları, farklı bakış açıları, değerleri ve davranışları olan bireyler olarak anlamalarını ve kabul etmelerini sağlamak; ve bu etkileşimin zenginleştirici bir deneyim olduğunu görmelerine yardımcı olmak (Byram, Gribkova ve Starkey, 2002).

Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılık ile ilgili konu dağılımları/temaları ve kazanımlarına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan toplam 40 temadan 9'u yani %22,5'i kapsayıcı eğitimle ilişkili olduğu, Almanya programında ise 9 temanın 9'u yani %100'ü kapsayıcılığa yönelik olduğu görülmektedir. Almanya'da temaların (konuların) hepsinin sosyo-kültürel bağlamda düzenlendiği ve içerik seçiminde öğrencilere daha derin bir sosyo-kültürel anlayış geliştirmeye yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle Almanya programında kapsayıcılığa yönelik daha çok hassasiyetin olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye'deki programda temalar daha kesin ve somut ifade edilirken, Almanya programında daha genel, derin ve soyut ifadeler dikkat çekmektedir. Avcı (2018) da Türkiye'deki İngilizce öğretim programının, Norveç ve Danimarka ile kıyasladığında en ayrıntılı, en fazla kazanımı içeren ve en merkeziyetçi şekilde yapılandırılmış öğretim programı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Türkiye'deki programın tema odaklı yaklaşıma göre hazırlanmış olduğunu ve öğretmenlerin içeriği belirleme konusunda esnek davranmadıklarını vurgulamıştır (Avcı, 2018). Mevcut

araştırmada Türkiye ve Almanya'nın öğretim programlarının kazanımları bakımından karşılaştırılması sonucu iki programın farklı bir yaklaşıma sahip olduğu görülmüştür. Türkiye programında kazanımlar sınıf bazında ayrışırken Almanya'da 11. sınıf için ayrı, 12 ve 13. sınıflar için birleştirilerek kazanımlar sunulmuştur. Türkiye'deki programda kazanımların sınıf (9, 10, 11, 12), tema numarası (1-10), dört farklı dil becerisi ve telaffuza göre belirlendiği görülmüştür. Yani Türkiye'deki program dört temel dil becerisi ve telaffuza önem vermekte; her temada beceriler ve telaffuz için ayrı başlıklar açılmıştır. Almanya'daki programda ise kazanımların beş farklı yeterlilik alanına (işlevsel iletişim yeterliliği, kültürlerarası iletişim yeterliliği, metin ve medya okuryazarlığı, dil öğrenme yeterliliği ve dil farkındalığına) göre şekillendiği görülmüştür. Almanya'daki programda Türkiye'den farklı olarak metin ve medya okuryazarlığı, dil farkındalığı ve dil arabuluculuğuna yer verilmektedir. Türkiye programında ise Almanya'dan farklı olarak telaffuza önem verilmektedir. Özbek (2021) de aynı şekilde ortaöğretim İngilizce öğretim programı hedeflerinde, Türkiye'de dil becerilerine ağırlık verildiğini, Almanya'da ise dil farkındalığı, dil arabuluculuğu, kültürlerarası iletişim, metin ve medya okuryazarlığı gibi yetkinlik alanlarına da yer verildiğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada Almanya programının dil becerilerine olduğu kadar “kültürlerarası iletişim yeterliliği”ne de oldukça önem verdiği görülmüştür. Dört temel dil becerisi Almanya programında daha çok “işlevsel iletişim yeterliliği” kapsamında ele alınmaktadır. Genel olarak Almanya'daki programda içeriğin “kültürlerarası iletişim yeterliliği” etrafında şekillendiği ve belirlenen tema ve konu örnekleri sosyo-kültürel yönelim bilgisi başlığı altında ele alındığı tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili kazanımların da Türkiye'deki programdan farklı olarak “kültürlerarası iletişim yeterliliği” kapsamında ele alındığı gözlemlenmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği; “sosyo-kültürel yönelim bilgisi”, “kültürlerarası tutum ve farkındalık”, “kültürlerarası anlayış ve eylem” alt alanlarına ayrılmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilişkili kazanımlar, bu alt alanların altında sıralanmıştır. Monfared vd.'ne (2016) göre İngilizcenin kültürlerarası iletişim için sıklıkla kullanılması gerçeği, öğretim programının kültürel açıdan duyarlı olması gerektiğini, öğrencileri kendi değerleri ve inançları üzerinde düşünmenin bir yolu olarak diğer kültürler hakkında bilgi edinmeye teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir. Böylelikle amaç öncelikle İngilizce konuşulan ülkelerin kültürü hakkında bilgi edinmek değil, öğrencilerin kültürlerarası farklılıklara duyarlılığını

artırmanın bir yolu olarak birçok kültür ve farklı kültürel değerler hakkında bilgi edinmektir (Monfared vd., 2016).

Kapsayıcılık açısından Türkiye programında Almanya programına göre sayısal olarak daha fazla kazanım yer almakta, ancak toplam kazanımlara ilişkin oranlar incelendiğinde, Türkiye'deki programda yer alan toplam 322 kazanımdan 26'sı yani %8,1'i kapsayıcı eğitimle ilişkili iken, Almanya'daki programda 117 kazanımdan 21'i yani %17,9'u kapsayıcılığa yönelik olduğu tespit edilmiştir. Kazanım sayısındaki farkın sebebi Türkiye programında kazanımların daha ayrıntılı verilmesi; Almanya programında ise bazı kazanımların birleştirilerek tek bir kazanım altında ele alınması durumudur. Almanya programında yer alan bir kazanım ifadesi Türkiye programında iki yada üç farklı kazanım cümlesi ile ifade edilmektedir. Yani Almanya programında bir kazanım ifadesi birçok kazanım içermektedir. Bu nedenle kazanımların niceliksel değil niteliksel karşılaştırılması uygun görülmektedir. Genel olarak Türkiye'deki programda kazanımlar daha kesin, kısa ve somut ifade edilirken, Almanya programında daha genel, derin ve soyut bir şekilde ifade edilmektedir. Almanya programında kapsayıcı eğitimle ilgili kazanımların az ama içeriğinin daha geniş olduğu söylenebilir. Koçyiğit ve Şimşek (2019) çalışmalarında, çokkültürlülük ile ilgili tüm kazanımlar içerisinde (75 kazanım) en fazla kazanımın (19 kazanım) İngilizce dersi öğretim programında yer aldığını ortaya koymuşlardır. Ancak bu çalışmada Türkiye'deki İngilizce dersi ortaöğretim programında kapsayıcılıkla ilgili toplamda 26 kazanım tespit edilmiştir. İki çalışma arasında çıkan bu fark, diğer araştırmanın daha çok kapsayıcılık bağlamında çokkültürlülüğün izlerini araştırmasıyla ilgili olması, bu çalışmanın ise kapsayıcı eğitimin tüm boyutlarını dikkate almasıyla açıklanabilir.

Genel olarak her iki programın kazanımlarında kültürel farklılıklarla ilgili durumlara değinildiği, bunun yanı sıra toplumsal birliktelik, toplumsal cinsiyet eşitliği, değerler ve normlar gibi unsurlara yer verildiği görülmektedir. Ancak araştırma sonucunda dikkat çeken önemli noktalardan biri, Almanya ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlü/kültürlerarası boyutun baskın olması ve kapsayıcı eğitimin kapsamına giren diğer boyutlara, örneğin; özel gereksinimli çocuklara, engeli olan çocuklara, insan hakları gibi konulara ve kazanımlara yer verilmemesidir. Türkiye

programında ise insan hakları (çocuklar hakları, cinsiyet eşitliği, dezavantajları grupların hakları vs.) gibi konulara ve kazanımlara az da olsa yer verildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak Türkiye’deki öğretim programında kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına yer verildiği ancak belirli bir derinlikten yoksun olduğu; Almanya’daki öğretim programında ise kapsayıcı eğitimin sadece bazı alt boyutlarına yer verildiği ama bunun da derinlemesine işlendiği görülmüştür. Bununla birlikte Almanya’daki programın tema ve kazanımlarında hedef kültürler ile ilgili ifadeler yer alırken, Türkiye’de programında hedef kültürler genel bir yaklaşımla ele alınmış olup, temalar ve kazanımlarda hedef kültür ifadelerine rastlanmamıştır. Avcı (2018) da Türkiye’deki İngilizce öğretim programını, farklı ülkelerdeki programlarla karşılaştırdığı çalışmasında, hedef dilin kültürüne en az yer veren program olduğunu ortaya koymuştur. Alpar (2013) bir yabancı dilin öğretiminde hedef dilin kültürünün öğretilmesinin, öğrencinin dili daha iyi öğrenmesini sağlayacağını ve de öğrenciye evrensel değerler süzgecinden geçmiş bir dünya görüşü kazandıracağını belirtmektedir.

Bu araştırmada ayrıca iki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan kapsayıcılık ile ilgili kazanımları “farklılıkları tanıma“, “farklılıklara değer verme“ ve “farklılıklarla etkileşim“ boyutlarında da incelenmiştir. Türkiye programında yer alan kapsayıcılık ile ilgili kazanımlar içerisinde en çok farklılıkları tanımaya yönelik, en az ise etkileşim boyutuna yönelik kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Almanya programında yer alan kapsayıcılık ile ilgili kazanımlar içerisinde ise tam tersi en çok etkileşim boyutuna yönelik, en az ise tanıma boyutuna yönelik kazanımların olduğu ortaya çıkmıştır. Koçyiğit ve Şimşek (2019) de çalışmalarında, Türkiye’deki tüm ortaöğretim programlarında %73,3 ile daha çok farklılıkları tanımaya yönelik bir hassasiyetin olduğunu tespit etmişlerdir. Şimşek vd. (2019) de çalışmalarında öğretim programlarının kapsayıcı hale gelebilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde tasarlanması ve daha üst düzey öğrenim hedeflerini içinde barındırması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen sonuçlara dayalı olarak farklı öğrenci özelliklerini dikkate almayan, farklı öğrenme stillerine, farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin kullanılmasına, kültürlerarası ve etkileşim boyutunun geliştirilmesine izin vermeyen bir

öğretim programı kapsayıcı bir sistemin geliştirilmesinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Buna karşın kapsayıcı eğitim anlayışıyla hazırlanmış bir öğretim programı da kapsayıcı bir sistemin geliştirilmesini kolaylaştıran en büyük araçlardan biri olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.2. Türkiye ve Almanya'nın Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Kapsayıcılık Açısından Görünümü ve İki Ülke Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklarına Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının, kapsayıcılık açısından nasıl bir görünüm arz ettiği ve iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıkların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında “dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler”, “dini/inancı farklı olan bireyler”, “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)”, “özel gereksinimli/özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler”, “göç eden bireyler” ve “sosyoekonomik düzeyi farklı olan bireyler”e ne düzeyde yer verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece iki ülkenin ortaöğretim İngilizce ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında karşılaştırılmış ve elde edilen verilerin analizi ile tespit edilen bulguların sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Türkiye'deki 11. sınıf ortaöğretim İngilizce ders kitabında kapsayıcı eğitim bağlamında 41 yazılı ifade ve 61 görsel ifade olmak üzere toplam 102 yazılı ve görsel ifade tespit edilmiştir. Almanya'daki 11. sınıf ortaöğretim İngilizce ders kitabında ise kapsayıcı eğitim bağlamında 205 yazılı ifade ve 74 görsel ifade olmak üzere toplam 279 yazılı ve görsel ifade tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıkların oranlarına bakıldığında, “dil ve etnik köken farklılığı” her iki ülkede de en çok rastlanılan kapsayıcılık alanı olduğu görülmüştür. Söz konusu kapsayıcılık alanı Türkiye'deki kitapta toplam kapsayıcılık alanlarına kıyasla %44,1 oran ile yer alırken, Almanya'daki kitapta %81,7 gibi bir oranla bu alana rastlanılmıştır. Almanya'daki kitabın kapsayıcılık alanları içerisinde “dil ve etnik köken farklılığı”na oldukça önem verdiği söylenebilir. Bununla birlikte Almanya'daki kitapta

%8,6 ile “göç eden bireyler“, “dil ve etnik köken farklılığı”dan sonra en fazla yer verilen kapsayıcılık alanı olurken, Türkiye’deki kitapta bu bireylere veya gruplara yönelik hiç bir bulguya rastlanılmamıştır. Türkiye’deki kitapta %20,6 oran ile ikinci sırada “özel gereksinimli bireyler” yer alırken, üçüncü sırada %18,6 oranla “din/inanç farklılığı“ alanı yer almaktadır. Almanya’da ise “sosyoekonomik düzey farklılığı” (%3,9), “din/inanç farklılığı“ (%2,5), “özel gereksinimli bireyler” (%2,2) ve “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” (%1,1) alanlarına çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Türkiye’deki kitapta “özel gereksinimli bireyler (%20,6)”, “din/inanç farklılığı“ (%18,6) ve “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” (%14,7) alanlarına dengeli bir şekilde yer verildiği, ancak “sosyoekonomik düzey farklılığı” (%2) yönünden farklılıklara çok az yer verildiği, “göç eden bireyler“e yönelik içeriğe ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Daha öncede belirtildiği üzere, alanyazında ortaöğretim ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiği hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Dimici, Yıldız ve Başbay’ın (2018) İngilizce hazırlık sınıflarında okutulmakta olan ders kitabının ve bu kitabı kullanan öğretmenlerin ders kitabı hakkındaki görüşlerini çokkültürlülük açısından incelemişlerdir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarında ırk/etnik köken ve toplumsal cinsiyet gibi boyutların görsel, işitsel materyallerde ve yazılı metinlerde sıklıkla yer aldığı ortaya konulmuştur (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018). Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında görsel ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam görsel ifadelerle oranı incelendiğinde ise, oran olarak %26,9’a tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Almanya’daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında görsel ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam görsel ifadelerle oranına bakıldığında ise oran olarak %32,7’ye tekabül ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ifadelerden çıkan sonuçlar, her ne kadar Almanya’daki kitapta kapsayıcılığa yönelik daha fazla görsellerin olduğunu ortaya koysa da, genel anlamda oranların birbirine yakın olduğunu ve büyük bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Türkiye’deki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında yazılı ifadelerle çıkan sonuçlarının toplam yazılı ifadelerle oranı incelendiğinde de, oran olarak %8’e tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Almanya’daki ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında yazılı ifadelerle

ıkan sonuçlarının toplam yazılı ifadelerle oranına bakıldığında ise, oran olarak %28,2'ye tekabül ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce ders kitabında kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara yazılı ifadelerde daha fazla yer verdiğini ve kapsayıcı eğitime daha fazla hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak, Almanya'daki kitapta kapsayıcı eğitimin bazı alanlarına ağırlıklı olarak yer verilmesi, diğerk alanlara az ve yüzeysel değinilmesi, bu konuda daha kapsayıcı ve çeşitlendirilmiş yaklaşımların geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Aynı durum Türkiye'deki kitap için de geçerlidir. Genel olarak kapsayıcılık alanlarına daha az yer verilmesinin yanı sıra, bazı durumların veya konuların derinlemesine işlenişi sınırlı kalmış, bunlara daha çok yüzeysel değinilmiştir. Özen ve Dağyar (2020) araştırmalarında okkültürlölük bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını incelemişler ve kitaplarda kültürel öğelerin dağılımında nitelik ve nicelik bakımından dengesizlik olduğunu ve bulguların ortaöğretim yabancı dil öğretim programlarının hedefleri ve okkültürlölüğün temel ilkeleri ile uyuşmadığını ortaya koymuşlardır. Gómez Rodríguez (2015) de çalışmasında İngilizce ders kitaplarının çoğunlukla öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğini geliştirmelerine yardımcı olabilecek derin kültür öğelerinden yoksun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Gómez Rodríguez (2015) öğretmenlerin, kültüre dayalı materyaller araştırarak, uyarlayarak ve mümkünse tasarlayarak öğretim alternatiflerini değerdendirmeleri gerektiğini, öğretmenlerin ve materyal oluşturucularının ırk, ayrımcılık, sosyal sınıf mücadelesi ve insan haklarıyla ilgili konuları incelemek için gazete, edebiyat, belgesel, tarih ve film gibi gerçek hayattaki kaynaklardan yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin azınlık grupları, kent kabileleri, kişisel yaşam tarzları ve dışlanmış gruplar hakkında temel etnografik araştırmalar yapmaya da teşvik edilebileceğini belirtmektedir (Gómez Rodríguez, 2015).

Dil ve etnik köken farklılığı bağlamında Türkiye'deki İngilizce ders kitabında Almanya'ya kıyasla çok fazla oranda olmamakla beraber kitapta farklı ırk ve etnik kökene sahip bireylere en fazla yer verilen kapsayıcılık alanı olduğu ortaya çıkmıştır. Çok sayıda olmamakla beraber siyahi ırka ait görsellerin, okuma metinlerinin yer aldığı ancak beyaz ırkın baskın olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgular kitabın farklı ırk ve etnik gruplardan örnekler içermeye çalışan bir çaba gösterdiğini göstermektedir. Almanya'daki İngilizce ders kitabında ise farklı ırk ve etnik kökene sahip bireylere oldukça fazla yer verildiği

tespit edilmiştir. Diğer kültürlere ve etnik kökenlere ait bilgilerin sıklıkla paylaşılması kitabın yazılı ve görsel ifadeler açısından zenginleşmesini sağlamıştır. Görsel ve yazılı ifadeler, öğrencilere farklılıkların sadece kabul edilmesinin ötesinde bu farklılıkların toplumun bir parçası olduğunu göstererek kapsayıcı eğitim perspektifinin somut bir yansımaları sunmakta ve öğrencilerin toplumdaki çeşitliliğe saygılı bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Kula ve Özasan (2023) ise ilköğretim İngilizce ders kitaplarını kapsayıcı eğitim bağlamında inceledikleri çalışmalarında, çeşitli milletlerden bireylere ve özel gereksinimli bireylere ilişkin görsellere çok az sayıda yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma ile mevcut çalışma arasında çıkan bu farkın sebepleri, çalışmaların farklı öğretim kademelerini dikkate alması, diğer çalışmada sadece görsel ifadelerin incelenmesi, mevcut çalışmanın ise hem görsel hem de yazılı ifadelerin incelenmesine yönelik olmasıyla açıklanabilir. Nitekim ders kitaplarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için sistematik ve kapsamlı bir kültürel bakış açısı sunması oldukça önemlidir (Korkmaz, 2009). Çakır'a (2010) göre de yabancı dil öğretiminde kültür, ders kitaplarına entegre edilmelidir. Ders kitaplarında hedef kültüre yer verilmesi öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla öğrenebilmesi ve etkili kültürlerarası iletişim kurabilmesi açısından önemlidir (Çakır, 2010). Ancak Alan ve Duruhan'a (2020) göre dil öğrenmenin asıl hedefi olan kültürlerarası yeterliğe yalnızca öğrencilerin yerel kültürüyle ya da hedef dilin kültürüyle erişilemez. Ders kitapları yerel ve hedef dile ait kültürlerin yanı sıra küresel kültürleri de barındırmalıdır (Alan & Duruhan, 2020). Ayrıca Alan ve Duruhan'ın (2020) Türkiye'deki sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabını kültürel aktarım öğeleri bakımından inceledikleri çalışmalarında, kültürel öğelerin kitapta sayısal olarak bulunsun da, derinlemesine bir kültür aktarımı yaklaşımının bulunmadığını tespit etmişlerdir. Monfared vd. (2016) de İngilizcenin "glokal" yönünü vurgulamakta ve İngilizce dil eğitimi materyallerinin hem yerel hem de uluslararası kültürlerin bir karışımını içermesi gerektiğini, böylece öğrencilerin kendi yerel deneyimlerini ve kültürlerini İngilizce dil eğitimi materyallerinde sunulanlarla birleştirebileceklerini belirtmektedirler (Monfared vd., 2016). Prodromou (1988) ve Alptekin'e (1993) göre de bir dili kültürel temeline yerleştirmeden öğretmek pek mümkün değildir. Böyle bir sürecin kaçınılmaz olarak öğrenenleri neredeyse hiç deneyim sahibi olmadıkları bir kültür içinde kendilerini ifade etmeye zorladığını ve bunun yabancılaşmaya, kalıplaşmış yargılara, hatta öğrenmeye karşı isteksizliğe veya dirence yol açabileceğini savunmaktadırlar (Akt. Çakır,

2010). Dimici, Yıldız ve Başbay (2018) da ilkokul kitaplarından üniversitelerde okutulan kitaplara kadar geniş bir yelpazedeki bu kitapların içinde bulunduğu kültürün izlerini taşıdığını belirtmektedirler. Araştırmacılara göre burada sorulması gereken en önemli soru ya da sorunlardan birisi bu kitaplarda ele alınan kültürel formun kapsamıdır. Çokkültürlülük bağlamında ele alınan engellilik, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, siyasi yönelim gibi kavramların bu kitaplarda nasıl ele alınacağı önemli bir sorundur (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018).

Kitaplarda yazılı ve görsel ifadelerde özel gereksinimli bireylere dair içeriklere Türkiye’deki kitapta Almanya’daki kitaba kıyasla daha çok rastlanılmıştır. Ders kitaplarında özel gereksinimli bireylerin temsili ve bu temsillerin nasıl sunulduğu incelendiğinde ise, Türkiye’deki kitapta yazılı ve görsel ifadelerde özel gereksinimli bireylerin sosyal hayatın bir parçası olarak ve farklı engel türleriyle birlikte sunulduğu görülmüştür. Kitapta yer alan yazılı ve görsel ifadeler özel gereksinimli bireylerin toplum içindeki çeşitliliğine ve onlara saygı duyulması gerektiğine vurgu yaparak özel gereksinimli bireylerin sosyal hayatta aktif roller üstlenebileceklerini gösteren olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yaklaşımlar, özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatta farklılıklarının kabul edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulayan bir perspektif sunmaktadır. Örneğin, Ampute Futbol Milli Takımının başarılarından bahsedilerek takım oyuncuları tanıtılmıştır. Bu tür görsel ve yazılı ifadeler öğrencilerin dezavantajlı gruplardan biri olan özel gereksinimli veya engeli olan bireylerin yaşadıkları zorlukların, farklı ihtiyaçlarının ve gereksinimlerinin üzerine odaklanarak öğrencilere toplumdaki farklılıklara saygı duyma, çeşitli durumların ve farklılıkların bir zenginlik olduğu ve empati kurma konusunda yol göstermektedir. Almanya’daki kitapta ise özel gereksinimli bireylere / engellilik konusuna hemen hemen hiç değinilmediği, sadece birkaç örnekte engelli insanlara yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, toplumda büyük oranlarda yer almalarına rağmen engeli olan bireylerin Almanya’daki kitapta yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Bu nedenle, bu durumun kapsayıcı eğitim açısından farkındalık yaratma konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Örneğin Cole vd. (2023) ABD’nin Indiana Eyaletinde daha kapsayıcı ortamlara yerleştirilen engelli öğrencilerin akademik sonuçlarını daha az kapsayıcı ortamlara yerleştirilen öğrencilerin akademik sonuçlarıyla karşılaştırdıkları çalışmalarında, kapsayıcı sınıflarda %80 daha fazla zaman

harcayan engelli öğrencilerin, özel eğitim sınıflarında daha fazla zaman harcayan akranlarına göre okuma ve matematikte daha başarılı oldukları, ayrıca kapsayıcı ortamlardaki öğrencilerin daha sıkı bir eğitim sürecine katıldıklarını ve başarılı ortaöğretim sonrası eğitim ve istihdam fırsatlarına daha hazırlıklı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim özel gereksinimli bireylerin/grupların ders kitaplarında, öğretim programlarında ve tüm öğrenme-öğretme sürecinde temsil edilmesi, İngilizce dersinin sadece dil öğrenme eğitimi ile sınırlı kalmayıp öğrencilere toplumsal durumlar hakkında düşünme ve bunlara duyarlı olma becerilerini kazandırmaya yönelik olduğunu göstermektedir. Dimici, Yıldız ve Başbay (2018) da İngilizce hazırlık sınıflarında okutulmakta olan ders kitabını çokkültürlülük açısından inceledikleri araştırmalarında, engellilik, sosyal sınıf, siyasal yönelimler, gibi boyutlara kitaplarda oldukça sınırlı bir şekilde yer verildiğini veya cinsel yönelim gibi bazı boyutlar hiç tespit edilmediğini belirtmişlerdir. Kula ve Özasan (2023) da benzer şekilde ilkökul İngilizce ders kitaplarını kapsayıcı eğitim bağlamında inceledikleri çalışmalarında, özel gereksinimli bireylere ilişkin görsellere çok az sayıda yer verildiğini ortaya koymuşlardır.

İncelenen kitaplarda yazılı ve görsel ifadelerde kadın-erkek cinsiyet rollerine ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair içeriklere Türkiye’deki kitapta Almanya’daki kitaba kıyasla daha çok rastlanılmıştır. Türkiye’deki kitapta kadın ve erkeklerin geleneksel rollerde yansıtıldığı bazı örnekler de olsa, kullanılan yazılı ve görsel ifadelerde bu rollerden bağımsız, kadın ve erkek genel olarak eşit olarak gösterilmektedir. Bazı görsellerde çalışan bireyler tanıtılırken kadın-erkek sayısındaki eşitlik göze çarpmaktadır. Kadın ve erkeklerin sayısının eşit olması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte Almanya’daki kitapta kadın ve erkekler hakkındaki kalıplaşmış fikirleri yıkmaya yönelik örnekler az da olsa ele alınmaktadır. Bu yazılı ve görsel ifadeler ile öğrencilerin özellikle ayrımcılığa maruz kalan kadınları anlamaları ve toplumsal yaşamda çok sık kullanılan kalıp yargıları fark edebilmeleri ve farkındalık kazanmaları adına az da olsa örnekler sunmaktadır. Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği boyutunun her iki ülkenin kitaplarında daha derin ve geniş bir şekilde ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Söylemez’in (2010) doktora tezi çalışmasında, devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okutulan, Türk yazarlar tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik olup olmadığını

tespit etmeyi amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre, ortaöğretimde kullanılan ders kitapları ilköğretim ders kitaplarına göre daha fazla cinsiyetçi bakış açısına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kula ve Özaslan (2023) da ilköğretim İngilizce ders kitaplarındaki görselleri kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirdikleri araştırmaları sonucunda tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda erkek bireylere ait görsellerin kadın görsellerinden fazla olduğu, erkeklerin kadınlardan daha çeşitli mesleklerde resmedildiği, aile içi rollerde kadınların yemek hazırlarken, çocuklarla ilgilenirken, erkeklerin ise televizyon izlerken, araba tamiri yaparken yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. UNESCO'ya (2015a) göre okullarda ve sınıflarda toplumsal cinsiyete dayalı şiddet ve ayrımcılık, öğrenme sürecini ve öğrenme çıktıları olumsuz etkilemekte ve toplumsal cinsiyet ilişkilerindeki eşitsizliğin devam etmesine neden olmaktadır. Nitekim toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir toplum herkese fayda sağlamaktadır (UNESCO, 2015a). UNESCO (2015a) eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak için bazı unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu unsurlar; sınıf içi uygulamaların cinsiyete duyarlı şekilde tasarlanması; cinsiyete duyarlı eğitimin öğretmen eğitimine entegre edilmesi; ders kitaplarındaki ve öğretim programlarındaki cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması ve toplumsal eşitliğin teşvik edilmesi; okullarda cinsiyete dayalı şiddetle mücadele edilmesi; öğrenme çıktılarındaki eşitliğin desteklenmesidir (UNESCO, 2015a).

Mevcut araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'deki İngilizce dersi kitabında kültürel çeşitlilik konuları işlenmiş olsa da göçmenler/sığınmacılar/mülteciler gibi grupların doğrudan temsiline yer verilmemiştir. Genel olarak Türkiye'deki kitapta, bu grupların temsiline ya eksik kaldığı ya da belirli bir derinlikten yoksun olduğu, çoğunlukla milli kültüre odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Almanya'daki kitapta ise öğrencilere, dezavantajlı gruplardan biri olarak kabul edilen göçmenler konusunda farkındalık yaratmak amacıyla bazı örneklerle yer verildiği gözlemlenmiştir. Almanya'daki kitapta bu grupların temsiline çok fazla oranda olmamakla beraber kitapta göçmen konusunun yer aldığı görülmüştür. İki ülke arasındaki bu farkın, Almanya'nın göç ile çok uzun zaman önce karşılaşmış olması ve göçmen sayısının çok fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Karahan Üzülmüş ve Karakuş (2018) ortaokul İngilizce dersi öğretim programını ve İngilizce ders kitaplarını çokkültürlülük açısından inceledikleri çalışmalarında ortaokul İngilizce programı ve ders kitaplarının Türkiye gibi, içinde farklı

halkların yer aldığı bir ulus devleti için son derece yetersiz olduğunu, bu anlamda çokkültürlülükle ilişkili olarak ortaokul İngilizce öğretim programının ve ders kitaplarının çokkültürlülüğün ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

İki ülkenin kitaplarının din/inanç farklılığına duyarlılık yönünden sonuçları incelendiğinde ise, Almanya'daki kitapta bu konuya çok az değinildiği, Türkiye'deki kitapta ise az da olsa bazı örneklerle yer verildiği tespit edilmiştir. Türkiye'deki kitapta, İslam dinine ait bazı öğelere (örneğin İslam dinine mensup olduğu varsayılan başörtülü kadınlar) yer verildiği, Hristiyanlık dinine de ait çok az sayıda öğelere (örneğin eski kilise) yer verildiği görülmüştür. Yahudilik ve diğer dinlere ait öğelere ise yer verilmediği görülmüştür. Almanya'daki kitapta da sayıca az olmakla beraber İslam dini ve Hristiyanlık dini ile ilgili bazı unsurlara (örneğin başörtülü kadınlar veya katolik-müslüman olduğu belirtilen birey) yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak genel anlamda bu grupların temsili yüzeysel kalmış, bu konunun derinlemesine işlenişi sınırlı olmuştur. Kula ve Özasan (2023) ise ilkökul İngilizce ders kitaplarında yalnızca İslam dinine ait görsellerin yer aldığını, farklı din ve inançlara mensup bireyleri temsilen herhangi bir görsel bulunmadığını tespit etmişlerdir.

İki ülkenin kitaplarının sosyoekonomik düzey farklılığına duyarlılık yönünden sonuçları incelendiğinde, Türkiye'deki kitapta bu konuya çok az değinildiği, Almanya'daki kitapta ise az da olsa Türkiye'deki kitaba kıyasla daha fazla örneklerle yer verildiği tespit edilmiştir. Genel olarak kitaplarda üst (zengin ünlüler gibi) ve orta (öğretmen, iş adamları, bilim insanları gibi) sosyoekonomik düzeyde bireylerin çoğunlukla yer almasına karşın bazı kısımlarda alt sosyoekonomik düzeyde insanların da hayatlarına dair örneklerde bulunduğu görülmüştür. Türkiye'deki kitapta alt sosyoekonomik statüye ve farklı yaşam tarzlarına sahip bireyler açısından sayıca çok az olduğu veya bu grupların derinlemesine işlenişinin yüzeysel kaldığı görülmüştür. Almanya'daki kitapta da sosyoekonomik düzey açısından genel olarak üst sınıf ya da orta sınıfa dair örneklerle yer verilse de, alt sosyoekonomik seviyelerdeki bireylerin veya grupların yaşamları ile ilgili örneklerle Türkiye'ye kıyasla daha fazla yer verildiği görülmüştür. Alanyazında öğrencilerin eğitim fırsatlarının ve eğitim başarısının büyük ölçüde sosyal kökenlerine ve göç geçmişlerine bağlı olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (PISA sonuçları gibi). Kişisel

yaşam koşulları öğrencilerin beklentilerini, öğrenme motivasyonlarını ve eforlarının yanı sıra onların bilişsel performanslarını da etkileyebilmektedir (OECD, 2023). Nitekim sosyoekonomik durum ile öğrenci başarısı ilişkilidir ancak bu ilişki deterministik bir ilişki değildir. Bazı öğrencilerin tüm olumsuz yaşam koşullarına rağmen, beklenenden daha iyi PISA sonuçları elde ettiği de görülmektedir (OECD, 2023). Adil bir eğitim sisteminde öğrenme başarısı, ailenin sosyoekonomik durumu, göç geçmişi veya aile durumu gibi faktörlere bağlı olmamalıdır, çünkü öğrencilerin bu faktörler üzerinde hiçbir kontrolü yoktur (OECD, 2023). Bu nedenle bu öğrencilere yönelik atılacak adımların ve çalışmaların nihai hedefi kişisel yaşam koşulların akademik başarı üzerine etkisinin azaltılması olmalıdır.

Sonuç olarak, iki ülkenin incelenen ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında genel anlamda kapsayıcı bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve kitaplarda ayrımcılık öğelerine rastlanılmamıştır. Ancak elde edilen bulgular, ders kitaplarının, kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle daha kapsayıcı ve dengeli bir şekilde düzenlenmesine, daha kapsayıcı ve farklılaştırılmış yaklaşımların geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. İngilizce eğitiminin sadece dil eğitimi ile sınırlı kalmayıp öğrencilere toplumsal durumlar hakkında düşünme, empati kurma ve bunlara duyarlı olma becerisi kazandırmaya yönelik olduğu aşikardır. Arıkan (2005) ders kitaplarının tüm yönleriyle öğrencilerin cinsiyetten popüler kültüre, dine ve sosyal sınıfa kadar pek çok sosyo-kültürel konuda görüş ve inançlarını değiştirme gücüne sahip olduğunu ileri sürmektedir. UNESCO’nun “Din, Toplumsal Cinsiyet ve Kültüre Odaklanarak Ders Kitaplarının İçeriğinin Kapsayıcı Hale Getirilmesi” (2017) raporu ve 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu için hazırlanan “Kapsayıcılık ve Eğitim: Ders Kitapları ve Kapsayıcı Eğitim” (2020) adlı arka plan belgesinde ders kitaplarının kapsayıcı hale getirilmesine ilişkin ilkeler vurgulanmış ve bu ilkeler “kapsayıcı bir dilin kullanılması”, “farklı kimliklerin temsil edilmesi” ve “insan haklarına dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi” şeklinde ifade edilmiştir.

5.1.3. Türkiye ve Almanya’da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretmenlerinin, Kapsayıcı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Bu bölümde; araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile tespit edilen bulguların sonuçlarına yer verilmektedir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuçlar alanyazın ile tartışılmıştır.

5.1.3.1. Türkiye ve Almanya’da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin, Kapsayıcı Eğitimin Tanımına ve Uygulamasına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına yönelik yaptıkları açıklamalar “kapsayıcı eğitim” teması altında “çeşitliliğe duyarlılık“, “fırsat eşitliği“ ve “ayrımcılıkla mücadele“ olmak üzere üç alt tema etrafında gruplanmıştır.

Almanya’da görev yapan öğretmenlerin tamamının her alt temaya yönelik görüşü bulunurken, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin ayrımcılıkla mücadele dışında iki alt temaya yönelik görüşleri bulunmaktadır. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin en çok çeşitliliğe duyarlılık alt teması altında çeşitliliği dikkate alarak eğitimin sunulması ve fırsat eşitliği alt teması altında eğitime erişimin ve katılımın sağlanması tanımlarını kullandıkları görülmüştür. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ise en çok fırsat eşitliği alt teması altında eğitime erişimin ve katılımın sağlanması ve eşit ve adaletli eğitim hakkının tanınması tanımlarını yaptıkları görülmüştür. Ayrıca çeşitliliğe saygı duyulması tanımı da iki ülkede görev yapan öğretmenlerin yaptıkları tanımların arasında olduğu görülmektedir. Ayrımcılıkla mücadele ise Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinip Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin nitelendirmediği tanım olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları tanımlar UNESCO’nun (2009) ve UNICEF’in (2014) tanımlarında vurgulanan değerler ile benzerlik göstermektedir. UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi, eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesini güçlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanıma göre kapsayıcı eğitim, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve

daha adil ve eşit bir toplumun temeli olduğu gerçeğinden yola çıkarak tüm eğitim politikalarına ve uygulamalarına rehberlik etmelidir (UNESCO, 2009). UNICEF (2014) tarafından da kapsayıcı eğitim “gereksinimleri, sosyoekonomik durumları, sosyokültürel özellikleri, cinsiyetleri ve engel durumları gibi değişkenleri dikkate alınarak tüm çocukların eğitime erişim ve katılımını artırma ve eğitim süreçleri içindeki muhtelif ayrımcılığı azaltma hedefi güden bir eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2014). Tanımında bu değerlere değinen (yakın ve benzer ifadeler de dahil olmak üzere) öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Alanyazında öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde kapsayıcı eğitimi, çeşitliliği dikkate alarak eğitimin sunulması ve tüm öğrencilerin eğitime erişiminin ve katılımının sağlanması biçiminde tanımladıkları görülmektedir. Örneğin Güngör (2022) araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl tanımladıklarını ortaya çıkararak zihinlerindeki kapsayıcı eğitim algılarının anlaşılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim algısı aktif katılım, eşitlik, farklılıklara saygı ve bireysel farkındalık şeklinde dört kavram etrafında gruplandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakınının kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilerin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi şeklinde tanımladıkları tespit edilmiştir (Güngör, 2022). Ketenoglu Kayabaşı (2020) da araştırmasında 13 öğretmenden 8’inin kapsayıcı eğitimi farklılıkları dikkate alarak tüm çocukları kapsayacak şekilde eğitim yürütülmesi olduğunu belirttiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin bireysel farklılıklara göre ders vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine söz konusu çalışmada bir katılımcı da ayrımcılığın azaltılması gerektiğini vurgulamıştır (Ketenoglu Kayabaşı, 2020). Mevcut çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Almanya’daki öğretmenlerin ayrımcılıkla mücadele konusuna değinmesi, ülkelerinde özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra meydana gelen göçler ve nüfusun giderek çeşitlenmesi sebebiyle ayrımcılığa veya ırkçılığa maruz kalan bireylerin artması ile açıklanabilir. Okulların, ayrımcı tutum ve eylemleri ve kurumsal engellerden kaynaklanan engelleri önemli ölçüde azaltabileceği literatürde vurgulanmaktadır (Booth ve Ainscow, 2002). Bu bağlamda “kurumsal ayrımcılık” (institutional discrimination) kavramı çok fazla dile getirilmektedir. Gomolla ve Radtke (2009), bir kurum olarak okulun sadece eğitim vermekle kalmayıp aynı zamanda bir kurum olarak ayrımcılık yaptığını vurgulamaktadırlar. Kurumsal ayrımcılık ırkçılıktan çok daha geniştir. Kurumların

insanları cinsiyetleri, engellilikleri, sınıfları, etnik kökenleri ve cinsel yönelimleri nedeniyle dezavantajlı duruma düşürebilecek yolları içermektedir (Booth ve Ainscow, 2002). Bu tür ayrımcılık katılımın (participation) önünde bir engeldir ve eğitimde öğrenmeyi (learning) engelleyebilmektedir (Booth ve Ainscow, 2002). Ancak kurumsal ayrımcılık süreçleri doğrudan gözlemlenememektedir çünkü ayrımcılığın kendisi görünmezdir ancak etkileri aracılığıyla görülebilmektedir. Bu tür ayrımcılık örneğin okula başlarken veya ortaöğretime geçişte gerçekleşmektedir. Gomolla ve Radtke'ya (2009) göre örneğin göçmen çocukların dezavantajı ve düşük performansları öğretmenlerin kasıtlı ayrımcılığının sonucu değil, daha ziyade okulun örgütlenme şeklinden kaynaklanmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitim bağlamında ayrımcılıkla mücadele konusu önemli konulardan biridir ve mevcut araştırma sonuçlarında da ön plana çıkmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik diğer araştırmalar incelendiğinde de, Oğlakçı ve Amaç (2024) “öğretmenlere göre kapsayıcı öğretmen kimdir?” bağlamında, öğretmenlerin kapsayıcı öğretmeni öğrencilere saygı, eşitlik ve adaleti savunma, dışlama ve ayrımcılık yapmamayı ilke edinme gibi mesleki değerler bağlamında düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin farklılıkları bir zenginlik olarak değerlendirdikleri ve insan odaklı bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır (Oğlakçı ve Amaç, 2024). Kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenler ile yapılan bazı araştırmalarda ise, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi özel gereksinimli/özel eğitilmiş öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından oldukça farklı olan bu durumun sebebi araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi/deneyim sahibi olmaları ile açıklanabilir. Ketenoglu Kayabaşı (2020) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda genel bir fikre sahip olduklarını ancak aynı zamanda kapsayıcı eğitimi engelli bireylerin eğitimi ile de ilişkilendirildiklerini ortaya koymuştur. Baka (2023) da öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimin daha çok özel gereksinimli öğrencilere sunulması gereken bir eğitim hizmeti olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Katıtaş ve Coşkun (2020) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sabır ve emek gerektiren bir süreç olarak gördüklerini ve bu eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim desteği verilmesi gerektiği, ‘normal’ akademik ve sosyal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan aynı öğrenme ortamını bir bütünlük içinde paylaşımlarının önemli olduğu, bulundukları öğrenme ortamlarında kendi

davranış ve özellikleriyle kabul edilmeleri gerektiği ve bu farklılıkların öğrenci yararına fırsata dönüştürülmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Katıtaş ve Coşkun, 2020).

Kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin neredeyse tamamının görüşleri kapsayıcı eğitimin amacının uygulamadan oldukça uzakta olduğu şeklindedir. Çoğu öğretmen, bu konuda çalışmaların yapılmış olmasını olumlu karşıladıklarını ancak bu çalışmaların daha çok teorik bazlı çalışmalar olduğunu, uygulamada ise yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler sınıflarda çok fazla öğrencinin olduğunu, bu nedenle bir öğretmenin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders işlemeye zaman ve fırsat bulamadıklarını açıklamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve deneyim eksikliği, okulların fiziki şartlarının uygun olmaması, kaynak ve materyal eksikliği, ders programlarının gereği gibi hazırlanmaması ve öğretmen sayısının az olması öğretmenlerin belirttikleri diğer olumsuz görüşlerdir. Bu sonuçlar literatürdeki bazı araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Maeda, Hashimoto ve Sato (2021) da araştırmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim fikrini arzu edilir ancak uygulanabilir bulmadıklarını belirtmişlerdir. Aktan (2021) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim müdahalelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlediği araştırmasında öğretmenlerin çoğunun mevcut koşullar nedeniyle kapsayıcı eğitime ilişkin olumsuz görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada mesleki eksiklikler, yetersiz destek hizmetleri, paydaşlar arasında iş birliği eksikliği, kalabalık sınıflar, okulların fiziksel altyapı sorunları, uzman desteğinin olmaması ve sorumluluğun öğretmenlere bırakılması gibi sorunların öğretmenlerin nitelendikleri sorunlar/engeller olarak ortaya çıkmıştır (Aktan, 2021). Deliktaş (2023) da araştırmasında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerinin genellikle kapsayıcılığı desteklediklerini, ancak bazılarının bu konuda çekinceleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akbulut vd. (2021) de öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi ve kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını ve kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıklarını ortaya çıkarmışlardır, fakat sınıfında gereksinimi olan bir öğrenci olduğunda kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetkin hissetmediklerini belirtmişlerdir. Kazu ve Deniz (2019) de öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim boyutunda güçlük yaşamadığını, ancak bu öğrencilerin eğitim

ortamına dahil edilmelerinde yeterlilik ihtiyaçlarının olduğunu yorumlamışlardır. Lorenz vd. (2020) de ortaöğretim öğretmenliği eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kapsayıcılıkla ilgili bilgi, deneyim, tutum ve beklentilerini inceledikleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin genel anlamda kapsayıcılık konusunda (oldukça) olumlu bir tutuma sahip olduklarını, ancak pratik uygulama seçeneklerinin oldukça sınırlı olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmışlardır (Lorenz vd., 2020). Bayram ve Öztürk (2021) de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genellikle olumlu düşünceye sahip olmalarına rağmen, önemli bir kısmının bilgi seviyeleri ile sınıf içi uygulamalarının yeterli ve etkin düzeyde olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından kendilerini başarılı görme oranları ise dezavantajlı öğrenci gruplarına göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler (Bayram ve Öztürk, 2021).

5.1.3.2. Türkiye ve Almanya’da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin, Kapsayıcı Eğitime İlişkin Eğitimleri (Hazır Olma Durumları) ve Deneyimlerine Yönelik Açıklamalarına Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimlerine yönelik yaptıkları açıklamalar “öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları ve deneyimleri” teması altında “öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazır olma durumları” ve “öğretmenlerin kapsayıcı eğitim deneyimleri” olmak üzere iki alt tema etrafında toplanmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin hazır olma durumları incelendiğinde, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının bu konuda eğitim almadıkları, Almanya’daki 7 öğretmenden de 3’ünün bu konuda eğitim almadıkları görülmüştür. Almanya’da görev yapan 4 öğretmenin konuyla ilgili üniversitede eğitim aldıkları, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin ise bu konuda üniversitede hiç eğitim almadıkları dikkat çekmektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları hizmet içi eğitim, seminer, konferans, çalıştaylar gibi eğitimlere katılarak kendilerini bu konuda geliştirdiklerini belirtirken, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ise üniversite eğitimi sonrasında hiç eğitim almadıkları göze çarpmaktadır. Türkiye’de görev yapan iki, Almanya’da görev bir öğretmen ise konuyla ilgili eğitim almamasına rağmen bireysel

araştırmalar yaptıklarını, bir diğerk Almanya’da görev yapan öğretmen ise konuya hakim meslektaşlar ile istişareler yaptıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim alma durumunun öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerinden bahsedilmektedir. Örneğın Yılmaz (2021) kapsayıcı eğitimle ilgili ek eğitim alan yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, ek eğitim almayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Baka (2023) da benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerini incelediğı araştırmasında daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim almış olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilikleri; eğitim almamış olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, kapsayıcı eğitime yönelik bilgi düzeylerinin artmasına bağılı olarak daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin arttığını düşünmektedir. Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) da kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalarına daha yüksek düzeyde yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Diğerk yandan Selimhocaoglu (2021) öğretmenlerdeki kapsayıcı tutum ve algı eksikliklerinin çoğunlukla heteronormativiteye (heteronormativite, heteroseksüelliğın norm olduğı, yalnızca iki cinsiyeti kabul eden ikili bir cinsiyet sisteminin tanımlandığı bir görüştür), kişisel değerkere, işlerini kaybetme korkusuna, yöneticilerden, ebeveynlerden ve diğerk personelden destek alamamalarına, kınanma korkularına ve hizmet içi ve öncesi eğitim eksikliklerine atfetmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik yeterlilik hislerinin aldıkları eğitime, yaşa, deneyimlerine, cinsiyetlerine, inandıkları dinlere, çalıştıkları okul türüne, okul bölgesine ve kendi cinsel yönelimleriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Selimhocaoglu, 2021).

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimleri incelendiğinde ise araştırma kapsamında kapsayıcı eğitime dair deneyimleri olan öğretmenler ile görüşme yapıldığından çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamının dezavantajlı gruplara eğitim verme konusunda tecrübeleri vardır. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları genel olarak deneyimleri olduklarını belirtirken, bazıları özellikle göçmen, mülteci öğrenciler; depremzede öğrenciler; üstün yetenekli öğrenciler ve BEP’li öğrencilere ders verme konusunda deneyimlerinin olduklarını ifade etmişlerdir. Almanya’da görev yapan öğretmenler de yine aynı şekilde göçmen, mülteci öğrenciler ile

tecrübelerinin olduğunu, bununla birlikte özellikle öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme engeli olan öğrenciler; eğitime geç başlamış veya ana dili Almanca olmayan öğrenciler ve sosyal açıdan dezavantajlı öğrencilere ders verdiklerini dile getirmişlerdir. Alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimlerin önemi ve olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Wray vd. (2022) araştırmalarında öğretme deneyiminin ve öğretme bağlamının öz yeterliliği etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim politikaları hakkında bilgi sahibi olmamanın, mesleki öğrenme ve engelli insanlarla deneyimlerin ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırdığı belirtilmiştir. Yılmaz (2021) da aynı şekilde dezavantajlı gruplardan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öz yeterlik algıları dezavantajlı gruplardan öğrencilerle çalışmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özokcu (2017) da deneyimli öğretmenlerin, özel eğitimle ilgili daha önce ders almış öğretmenlerin ve daha önce özel gereksinimli bir bireyle etkileşimde bulunan öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin öz yeterlik inançlarının ve yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

5.1.3.3. Türkiye ve Almanya’da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin, Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri “öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları” teması altında “ihtiyaç ve hedeflere dayalı öğretim“, “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları“, “kapsayıcı iletişim“ ve “kapsayıcı değerlendirme“ olmak üzere dört alt tema etrafında toplanmıştır.

İki ülkedeki öğretmenlerin çoğu derslerinde kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı değerlendirme hariç her alt temaya yönelik görüşleri bulunurken, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin sadece farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve kapsayıcı değerlendirme alt temalarına yönelik görüşleri bulunmaktadır. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler en çok farklılaştırılmış öğretim uygulamaları alt teması altında çeşitli etkinlik, yöntem ve teknikler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca söz konusu alt tema altında her iki ülkeden birer öğretmen zengin öğrenme ortamları oluşturduklarından

bahsetmişlerdir. Mutlu, Öztürk ve Aktekin (2019) de kapsayıcı eğitimin pedagojik anlamda sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim yoluyla yansıtılabileceğini vurgulamaktadırlar. Farklılaştırılmış öğretim “hazırbulunuşlukları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve akademik başarılı bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin tamamına uygun bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır“ (Çam ve Acat, 2023; MEB, 2024a). Kapsayıcı eğitim yaklaşımının bir parçası olarak, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencilerin farklılıklarını kabul eder ve öğretimi buna göre düzenler (MEB, 2024a). Mevcut araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında, Almanya’da görev yapan iki öğretmen kapsayıcı öğretim materyalleri kullandıklarını vurgulamışlardır. Diğer yandan Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin ihtiyaç ve hedeflere dayalı öğretim alt teması altında öğrenci ihtiyaç ve özelliklerin dikkate alınması ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ile kapsayıcı iletişim alt teması altında öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarının sağlanması ve öğrencilerin motive edilmesi uygulamalarına yer verip, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik görüş bildirmemiş olması dikkat çekmektedir. Oğlakçı ve Amaç (2024) da çalışmalarında, öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, farklılıkların barındırılması ve çeşitliliğin temsil edilmesi gerektiğini bildirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte söz konusu araştırmada öğretmenler kapsayıcı materyallerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve teknolojik olarak erişilebilir olması gerektiğini, ayrıca kapsayıcı öğretmenlerin öğrenci farklılıklarına duyarlı olmalarının, empati ve iletişim becerilerine sahip olmalarının önemli olduğunu düşünmektedirler (Oğlakçı ve Amaç, 2024). Diğer yandan mevcut araştırmada kapsayıcı değerlendirme alt temasına yönelik sınavlarda veya etkinliklerde daha uzun süre verilmesi ve özel sınavların hazırlanması şeklinde uygulamalar Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinip Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin nitelendirmediği uygulamalar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar Amaç’ın (2023) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Konuyla ilgili Amaç (2022) da sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında kapsayıcı uygulamalar teması altında “kapsayıcı eğitim ortamları“, “kapsayıcı eğitim planları“, “kapsayıcı öğretim“, “kapsayıcı değerlendirme“, “kapsayıcı iletişim“ ve “kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler“ olmak üzere altı kategoriye ulaşmıştır. Baka (2023) da araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanması esnasında sınıf ortamında sevgi ve saygı,

pozitif iletişim kurma, öğrenci ve veliyi tanıma, öğretimsel uyarlamalar yapma, yeterli bilgi düzeyi, bireysel farklara duyarlık ve tecrübe faktörünü kendileri ile meslektaşları için gerekli bulduklarını ifade etmiştir.

5.1.3.4. Türkiye ve Almanya’da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin, Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri “ortaöğretimde kapsayıcı eğitime yönelik görüşler” teması altında “olumlu yaklaşım” ve “olumsuz yaklaşım” alt temaları etrafında toplanmıştır.

İki ülkedeki öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime yönelik çoğunlukla olumsuz bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle Almanya’da görev yapan öğretmenlerin ağırlaştırılmış/yoğun ders süreci ve üniversiteye hazırlık nedeniyle kapsayıcı eğitimin ortaöğretimde uygulanmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Almanya’da final/merkez sınavlarında avantaj sağlanmaması ve lise kademesi için sadece başarılı öğrencilerin seçilmesi gibi durumların, kapsayıcı eğitimin ortaöğretimde uygulanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerden bazıları da aynı şekilde olumsuz görüş bildirip, ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin bilgi/deneyim eksiklikleri, kalabalık sınıflar, kültürel, bilişsel farklılıkların çok olması ve öğretim ortamlarının yetersizliği nedenleriyle çok mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Böttinger (2017) de öğretim kalitesinin bir okulun mevcut çerçeve koşullarına (örneğin odalar, sınıf mevcutlarına) bağlı olduğu gerçeğinin sıklıkla göz ardı edildiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de görev yapan bir öğretmen kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik ihtiyaç duyan öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde uygulanmalı şeklinde görüş bildirmiştir. Her iki ülkeden birer öğretmen ise dezavantajlı gruplara yönelik araştırmaların az olmasından şikayetçidir. Olumlu yaklaşıma sahip az sayıda öğretmen ise ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin uygulanmasının öğretmenlerin tutumu ve yaklaşımına bağlı olduğunu ve öğretmenlerle etkileşimin öneminin ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesinde önemli etkenler olduğunu belirtmişlerdir. Almanya’da görev yapan öğretmenlerden sadece biri olumlu yaklaşım benimseyip, ortaöğretimde de öğrencilere birbirinden öğrenme

fırsatlarının sunulmasının ortaöğretim kademesi için önemli bir adım olduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla paralel bir şekilde Polat (2022) da araştırmasında öğretmen adaylarının özellikle kontrol açısından okulöncesi ve ilkokul kademlerinde kapsayıcı eğitim çalışmalarını daha rahat yürütebilecekleri kanısında olduklarını belirtmiştir. Ortaöğretim/lise kademesinin ise katılımcılar tarafından kapsayıcı eğitim temelinde çok fazla tercih edilmediğini ortaya çıkarmıştır (Polat, 2022). Kazu ve Deniz (2019) de sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Başka bir anlatım ile sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine kıyasla mülteci öğrencilerle daha iyi anlaştığı, iletişim kurduğu ve uyum sağladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Saloviita (2020) da benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Saloviita (2020) sınıf mevcudunun küçük olması gibi maddi kaynakların mevcudiyetinin öğretmenlerin tutumlarıyla hiçbir ilişkisi olmadığını tespit etmiştir. Bunun yerine, diğer öğretmenlerin yardımı gibi maddi olmayan kaynakların daha olumlu tutumlarla olumlu bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Mevcut araştırmada Almanya'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin ortaöğretimde uygulanmasına yönelik daha olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Saloviita ve Schaffus (2016) da Finlandiya ve Almanya-Brandenburg'daki öğretmenlerin kapsayıcılık konusundaki görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, Finlandiyalı öğretmenlerin Brandenburg'lu öğretmenlere göre kapsayıcılık konusunda daha olumlu olduğunu göstermektedir. Brandenburg'daki öğretmenler özellikle kapsayıcılığın içerdiği ek çalışma konusunda endişelilerdir. Ayrıca iki ülkenin öğretmenleri arasındaki görüş farklılıkları, Finlandiyalı öğretmenlerin Brandenburg'lu meslektaşlarına göre ek desteklere daha kolay ulaşmasıyla ilgili olabileceği belirtilmektedir. Siedenbiedel (2016) da Almanya'daki öğretmenlerin ortaöğretim ikinci kademesi düzeyinde kapsayıcı eğitim deneyimlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin, öğrencilerin ortaöğretim ikinci kademesine seçilerek erişmesini kapsayıcı bir okul anlayışıyla çelişki olarak gördüklerini belirtmiştir. (Siedenbiedel, 2016). Ayrıca Siedenbiedel'e (2016) göre “'ayırıcı olmayan' ve fırsat eşitliğini sağlaması gereken 'her seviyede kapsayıcı bir eğitim sistemi', Gymnasium da dahil olmak üzere, ortaöğretim ikinci kademesini de kapsamaktadır.” Weißenböck (2019) da ortaöğretim kademesi sınıflarında (büyük ölçüde) hakim olan homojenliğin, kapsayıcı eğitim yoluyla heterojen

öğrenme gruplarına dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu da, ortaöğretim okullarında, özellikle de ortaöğretimin ikinci kademesinde bazı yapısal değişiklikleri ve derslerde kullanılabilecek bir yaklaşım ve düşünce havuzunu gerektirmektedir. Weißenböck'e (2019) göre kapsayıcı eğitime yönelik ilk adım büyük değişikliklere gerek kalmadan hemen atılabilir, çünkü herkes engeli olan insanlara topluma katılma hakkını verebilir. Lechner (2022) de çalışmasında ortaöğretim ikinci kademesinde kapsayıcılığın, özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için mevcut koşullar altında istisnai bir durum olduğunu göstermiştir. Ayrıca okula devamın başarısı özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin çabalarına bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Lechner, 2022). Taş ve Aykaç (2020) da çalışmalarında Türkiye'deki ortaöğretim sisteminde var olan sorunlarla ilgili yapılan çalışmaları meta-sentez yöntemi kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim sisteminin sorunlarının en önemlileri arasında eğitimde fırsat eşitliği, personel kalitesi/niteliği, kalabalık sınıflar, bina yetersizliği, araç gereç eksikliği gibi sorunlar yer almaktadır (Taş ve Aykaç, 2020).

5.1.3.5. Türkiye ve Almanya'da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenleri, Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri “öğretim programının kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu” teması altında “kapsayıcı eğitim açısından uygunluk” ve “kapsayıcı eğitim açısından yetersizlikler” alt temaları etrafında toplanmıştır.

Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim bağlamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine bakıldığında, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının, kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu belirtmişlerdir. Çeşitliliğe değer veren kazanım ve temalar; zenginleştirilmiş etkinlik önerileri; öğrenci ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun olması ve öğrenci merkezli olması gibi noktalar Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin olumlu buldukları noktalardır. Yalnızca iki öğretmen öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarına uygun olmaması ve uygulama zorlukları bakımından İngilizce

ortaöğretim programını kapsayıcı eğitim açısından yetersiz bulmuşlardır. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ise öğretim programının, kapsayıcı eğitim açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarına uygun olmaması; dezavantajlı grupların hepsi için imkanlar sunmaması ve uygulama zorlukları nedenleriyle öğretim programını kapsayıcı eğitim bağlamında yetersiz bulmuşlardır. Yalnızca bir öğretmen dezavantajlı gruplara (kısmen) yer verilmesini olumlu bir durum olarak nitelendirip, kapsayıcı eğitim açısından kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir. Kırboyun Tipi ve Leana Taşcılar (2024) da kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında eğitim programlarının yapısından kaynaklanan zorluklara değinmiş ve derslerin içeriğinin farklı özellikleri ve gereksinimleri olan öğrencilere uygun olmayabileceğini veya uyarlamasının zor olabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle alan uzmanlarından destek alma veya farklı özelliklere sahip öğrenciler ile çalışmış bireylerden deneyimlerini paylaşmalarını isteme gibi önerilerde bulunmuşlardır (Kırboyun Tipi & Leana Taşcılar, 2024). Tuzcuoğlu Bülbül ve Sakız (2020) da toplumsal yapı içerisinde var olan dışlayıcı, ayrımcı, damgalayıcı ve ötekileştirici yöntemlerden uzak durulması gerektiğinin ve her öğrenciye nitelikli eğitim verilebilecek öğretim programlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bayram ve Öztürk (2021) de Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelleri öğretim programı ile ilişkili hususlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretim programının yoğunluğu, buna bağlı ders saatinin azlığı ve programın kapsayıcı olmayışı dile getirilmiştir (Bayram ve Öztürk, 2021). Baka (2023) da araştırmasında benzer şekilde öğretmenlerin, öğretim programı eksiklikleri, öğretmen bilgi eksikliği, ders süresinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve fiziksel ortam yetersizliğini kapsayıcı eğitimin önündeki önemli engeller olarak gördüklerini belirtmiştir. Şimşek vd. (2019) de öğretim programlarının kapsayıcı hale getirilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi ve daha üst düzey öğrenim hedeflerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim organizasyon, öğretim programı ve öğretme ve öğrenme stratejilerinde yapısal değişiklikler yapılmadan engeli olan öğrencilerin genel sınıflara yerleştirilmesi, kapsayıcılık anlamına gelmemektedir (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), 2016).

5.1.3.6. Türkiye ve Almanya’da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenleri, Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Mevcut Ortaöğretim İngilizce Ders Kitabına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitabına ilişkin görüşleri “ders kitaplarının kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu” teması altında “kapsayıcı eğitim açısından uygunluk” ve “kapsayıcı eğitim açısından yetersizlikler” alt temaları etrafında toplanmıştır.

Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim bağlamında mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitabına ilişkin görüşlerine bakıldığında iki ülkede görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş bildirdikleri ve ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını kapsayıcı eğitim açısından yetersiz buldukları gözlemlenmektedir. Türkiye’de görev yapan öğretmenler en çok görsel ve yazılı öğeler açısından yetersizlikler; etkinlikler açısından yetersizlikler; öğrenci seviyesine hitap etmemesi ve ek kaynaklara, materyallere ihtiyaç duyulması şeklinde ifadelere yer verirken, Almanya’da da benzer şekilde en çok görsel ve yazılı öğeler açısından yetersizlikler; etkinlikler açısından yetersizlikler ve ek kaynaklara, materyallere ihtiyaç duyulması şeklinde ifadelere yer vermişlerdir. Kırboyun Tipi ve Leana Taşcılar (2024) da kapsayıcı eğitim uygulamalarının ek kaynaklar gerektirebileceğini, bu nedenle kurumsal destek hizmetleriyle iş birliği yapılmasını ve teknolojiye dayanarak yararlanılmasının etkili olacağını belirtmektedirler. Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçlarına göre Almanya’da görev yapan iki öğretmen ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında çeşitliliğin sunulmamasını kapsayıcı eğitim açısından olumsuz bir durum olarak ifade etmişlerdir. Almanya’da görev yapan başka bir öğretmen ise kitaplardaki zorluk seviyelerinin dersin akışına uymamasını olumsuz bir durum olarak nitelendirirken, bir diğer öğretmen de kitapların kapsayıcı eğitime değil müfredata göre hazırlanmasının kapsayıcı eğitim açısından uygun olmadığını ifade etmiştir. Türkiye’de görev yapan sadece bir öğretmen kitapların kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu belirtirken, Almanya’da bir öğretmen kitapların zorluk seviyelerine ayrılıp revize edilmiş olmasını kapsayıcı eğitim açısından olumlu bir adım olarak nitelendirmiştir. Hiç şüphesiz yabancı dil öğretiminde kullanılan en etkili materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Ancak Korkmaz’a (2009) göre ders kitaplarının hem öğretmenler hem de

öğrenciler için sistematik ve kapsamlı bir kültürel bakış açısı sunması oldukça önemlidir. Günümüzde yabancı dil öğrenmenin gerekliliği, iletişimsel işlevlerle örtülü dilbilgisi formlarını öğrenmenin çok ötesindedir. Gómez Rodríguez'e (2015) göre İngilizce dili iletişimsel ders kitapları aracılığıyla öğretiliyorsa, bunların yabancı kültüre hitap etme olanağını sağlamaları beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ders kitapları kültürlerarası ve eleştirel bir bakış açısıyla ya da materyallerin güvenilir olduğunu öne sürecektir şekilde yazılmalıdır (Byram, Gribkova ve Starkey, 2002). Gültekin Talayhan ve Sakız'a (2022) göre de öğretmenlerin çokkültürlü ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanabilmesi ve böylece öğretim ortamlarını daha kapsayıcı getirebilmesi için; ulusal düzeyde geliştirilen İngilizce öğretim programlarının ve ders kitaplarının içerik, tasarım, kazanım ve değerlendirme boyutunda öğretmenlere esneklik sağlayacak şekilde ve kapsayıcı eğitimin ilkelerine uygun olarak değiştirilebilir.

5.1.3.7. Türkiye ve Almanya'da Görev Yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerin, Etkili ve Verimli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Önerilerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Etkili ve verimli kapsayıcı bir eğitim için yapılması gerekenlere yönelik Türkiye'de ve Almanya'da görev yapan öğretmenlerin önemli önerilerde bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik yaptıkları öneriler "kapsayıcı eğitim önerileri" teması altında "eğitim sistemine yönelik öneriler", "okula yönelik öneriler", "öğretim uygulamalarına yönelik öneriler" ve "velilere yönelik öneriler" olmak üzere dört alt tema etrafında gruplanmıştır.

İki ülkede görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla "eğitim sistemine yönelik öneriler" kapsamında öğretmenlere kapsayıcılık konusunda eğitim verilmesi ve "öğretim uygulamalarına yönelik öneriler" kapsamında kaynak ve materyallerin çeşitlendirilmesi/zenginleştirilmesi önerilerinde bulundukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgili ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliğinin ve kapsayıcı eğitime uygun çeşitli kaynak ve materyallerin geliştirilmesi ve kullanılması gerekliliğinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu önerileri sırasıyla okulların kapsayıcılığa uygun hale getirilmesi; sınıflarda öğrenci

sayısının azaltılması; etkinlik, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi; çeşitliliğe saygı duyulması, çeşitliliğin dikkate alınması; sınıf ortamlarının çeşitlendirilmesi/zenginleştirilmesi; ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının çeşitlendirilmesi önerileri takip etmektedir. “Velilere yönelik öneriler“ kapsamında ise velilerin eğitim sürecine dahil edilmesi önerisi Türkiye’de görev yapan bir öğretmenin değinip Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinmediği öneri olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte “eğitim sistemine yönelik öneriler“ kapsamında idarecilere kapsayıcılık konusunda eğitim verilmesi ve öğretmenlere yönelik farklı materyallerin hazırlanması; “okula yönelik öneriler“ kapsamında okul paydaşları ile iş birliği yapılması; öğrenci çeşitliliğinde denge gözetilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin belirttiği ancak Almanya’da görev yapan öğretmenlerin belirtmediği diğer önerilerdir. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin de “eğitim sistemine yönelik öneriler“ kapsamında birden fazla öğretmenin (veya sosyal pedagogun) derse katılması ve ayırt edici sistemden uzaklaşılması önerileri Almanya’da görev yapan öğretmenlerin değinip Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin değinmediği öneriler olarak dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar konuyla ilgili literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Lechner (2022) de dışarıdan okul asistanlarının dahil olması gibi önlemlerin önemli bir etkiye sahip olabileceğini belirtmektedir. Ketenoglu Kayabaşı (2020) araştırmasında okullarda fiziki ortamların düzenlenmesi ve hizmet içi eğitimlerin ülke genelinde verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Selimhocaoglu (2021) da okul personeli ve veli iş birliği, öğretim programlarının daha esnek, uyarlanabilir olması, cinsel azınlık öğrencilerini de kapsayan okul politikalarının düzenlenmesi, yeterli ve etkili hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi gibi konuların gerekli olduğunun altını çizmiştir. Deliktaş (2023) da hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin eğitim ve meslekte desteklenmesinin yanında, daha iyi ve daha adil bir eğitim için politikalar üretilmesi, diğer paydaşlar için de gerekli fiziksel koşulların ve ekipmanların sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gürdoğan Bayır (2019) da araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının dezavantajlı gruptaki çocuklara etkili eğitimler verebilmek için kurum/kişilerle iş birliği yapılması gerektiğini düşündüklerini ve bu bağlamda rehber öğretmene başvurma, gerekli kurumlara başvurma ve yakın çevreyi tanıma konularını ele aldıklarını belirtmiştir. Akbulut vd. (2021) de lisans eğitiminde verilen özel eğitim veya kapsayıcı eğitim gibi derslerin süre veya sayısının artırılmasıyla birlikte içeriklerinin

uygulamaya dönük olarak hazırlanmasının, öğretmen adaylarının deneyim kazanmasının ve uygulayarak öğrenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Toker Köse vd. (2023) de öğretmenlerin öğrenci sayısının fazlalığı ve yetersiz kaynaklar gibi zorluklarla karşılaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimi güçlendirmek için profesyonel gelişim, iletişim ve iş birliğinin artırılması, daha fazla destek ve kaynak sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Güngör (2022) de kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime bakış açılarını ve süreçte yaşadıkları deneyimlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda “paydaşlarla iş birliğinin artırılması; mevcut politikaların kapsayıcılığa uygun olarak düzenlenmesi; eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesi; öğretmen eğitiminin ve motivasyonunun sağlanması; öğrencileri tanıma; eğitim yapıcılarının/yöneticilerinin kapsayıcılığı benimsemesi ve toplumun kapsayıcı eğitim konusunda bilinçlendirilmesi” şeklinde önerilerde bulunduklarını belirtmiştir.

Genel Sonuç

Özetle, bu araştırmada Türkiye’deki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının Almanya’daki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına kıyasla daha ayrıntılı ve daha geniş olarak tasarlandığı tespit edilmiştir. İçerik üretimi ve seçiminde okullara ve öğretmenlere daha az hareket ve karar alanı (esneklik) bıraktığı görülmüştür. İki ülkenin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının kuramsal çerçevelerinin ise genel olarak kapsayıcı eğitim ilkeleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Türkiye’deki programda kazanımlar dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma), telaffuz ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir. Almanya’daki program da dört temel dil becerisine uygun ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde geliştirmiştir fakat dört dil becerisine ek olarak farklı yeterlilik alanları (işlevsel iletişim yeterliliği, kültürlerarası iletişim yeterliliği, metin ve medya okuryazarlığı, dil öğrenme yeterliliği ve dil farkındalığı) tanımlanmıştır. Kapsayıcılık açısından Türkiye’deki programda yer alan toplam 322 kazanımdan 26’sı yani %8,1’i kapsayıcı eğitimle ilişkili iken, Almanya’daki programda 117 kazanımdan 21’i yani %17,9’u kapsayıcılığa yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Almanya programında kapsayıcılığa yönelik daha çok hassasiyetin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye programında yer alan kapsayıcılık ile ilgili

kazanımlar içerisinde en çok farklılıkları tanımaya yönelik, en az ise farklılıklarla etkileşim boyutuna yönelik kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Almanya programında tam tersi en çok farklılıklarla etkileşim boyutuna yönelik, en az ise farklılıkları tanıma boyutuna yönelik kapsayıcılık ile ilgili kazanımların olduğu ortaya çıkmıştır. Genel anlamda Türkiye’deki programda kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına yer verildiği ancak belirli bir derinlikten yoksun olduğu; Almanya’daki programda ise kapsayıcı eğitimin sadece bazı alt boyutlarına yer verildiği ama bunun da derinlemesine işlendiği görülmüştür.

İki ülkenin incelenen ortaöğretim 11. sınıf İngilizce ders kitaplarında genel anlamda kapsayıcı bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve kitaplarda ayrımcılık öğelerine rastlanılmamıştır. Ders kitaplarında görsel ve yazılı ifadelerde “dil ve etnik köken farklılığı”nın her iki ülkede de en çok rastlanılan kapsayıcılık alanı olduğu görülmüştür. Söz konusu kapsayıcılık alanı Türkiye’deki kitapta toplam kapsayıcılık alanlarına kıyasla %44,1 oran ile yer alırken, Almanya’daki kitapta %81,7 gibi bir oranla bu alana rastlanılmıştır. Almanya’daki kitabın kapsayıcılık alanları içerisinde “dil ve etnik köken farklılığı”na oldukça önem verdiği söylenebilir. Türkiye’deki kitapta “sosyoekonomik düzey farklılığı” yönünden farklılıklara çok az yer verildiği, “göç eden bireyler’e yönelik içeriğe ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Almanya’daki kitapta ise “sosyoekonomik düzey farklılığı”, “din/inanç farklılığı“, “özel gereksinimli bireyler” ve “cinsiyet farklılığı (toplumsal cinsiyet eşitliği)” alanlarına çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, iki ülkenin ders kitaplarının, kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle daha kapsayıcı ve dengeli bir şekilde düzenlenmesine, daha kapsayıcı ve farklılaştırılmış yaklaşımların geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymuştur.

Türkiye ve Almanya’da görev yapan ortaöğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ise Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına yönelik ifadeleri “çeşitliliğe duyarlılık“ ve “fırsat eşitliği“ alt temalarında, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin tanımına yönelik ifadeleri ise “çeşitliliğe duyarlılık“, “fırsat eşitliği“ ve “ayrımcılıkla mücadele“ olmak üzere üç alt tema etrafında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve deneyim sahibi oldukları, ancak öğretmenlerin neredeyse tamamının kapsayıcı eğitimin amacının uygulamadan oldukça uzakta olduğunu

belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte iki ülkedeki öğretmenlerin ortaöğretimde kapsayıcı eğitime yönelik çoğunlukla olumsuz bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri ise “ihtiyaç ve hedeflere dayalı öğretim“, “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları“ ve “kapsayıcı iletişim“ alt temalarında toplanmıştır. Almanya’da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri ise “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları“ ve “kapsayıcı değerlendirme“ olmak üzere iki alt tema etrafında toplanmıştır. Türkiye ve Almanya’da görev yapan öğretmenler en çok farklılaştırılmış öğretim uygulamaları alt teması altında çeşitli etkinlik, yöntem ve teknikler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının, kapsayıcı eğitim açısından uygun olduğunu, Almanya’da görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ise öğretim programının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İki ülkede görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını ise kapsayıcı eğitim açısından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin etkili ve verimli kapsayıcı eğitime yönelik önerileri ise “eğitim sistemine yönelik öneriler“, “okula yönelik öneriler“, “öğretim uygulamalarına yönelik öneriler“ ve “velilere yönelik öneriler“ olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Bu bulguların eğitsel açıdan önemli bulgular olduğu ve öğretmenlerin önerilerinin pedagojik açıdan uygun olduğu söylenebilir. Ancak sonuç olarak Türkiye’de ve Almanya’da kapsayıcı bir ortaöğretime giden yol hala uzun görünmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde mevcut çalışmanın sonuçları temelinde öğretim programı ve ders kitabı hazırlayıcılara, öğretmenlere ve öğretim uygulamalarına ve benzer konularda araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Program ve Ders Kitabı Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda öğretim programlarının ve ders kitaplarının daha kapsayıcı özelliğe sahip olabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Bu çalışmada Türkiye'deki öğretim programının daha ayrıntılı ve geniş olarak tasarlandığı tespit edilmiştir. İçerik üretimi ve seçiminde okullara ve öğretmenlere daha az hareket ve karar alanı (esneklik) bıraktığı görülmüştür. Bu nedenle öğretim programlarının çok ayrıntılı olmayıp, genel çerçeveyi belirterek öğretmenlere ve okullara geniş bir hareket ve karar alanı bırakacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.
- Öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcılığa yönelik izler ve özellikler barındırması olumlu olmakla beraber yapılacak güncellemelerin kapsayıcı eğitimi daha belirgin hale getirmesi önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'deki öğretim programında kapsayıcı eğitimin alt boyutlarına yer verildiği ancak derinlemesine işlenişin olmadığı; Almanya'daki öğretim programında ise kapsayıcı eğitimin sadece bazı alt boyutlarına yer verildiği ancak derinlemesine işlendiği görülmüştür. Bu nedenle, yapılacak güncellemelerde kapsayıcı eğitimin tüm alt boyutlarına dengeli ve derin bir biçimde yer verilmesi önerilmektedir.
- Türkiye İngilizce ortaöğretim programlarında yer alan kapsayıcılık ile ilgili kazanımlar içerisinde en çok farklılıkları tanımaya yönelik, en az ise etkileşim boyutuna yönelik kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretim programlarının daha kapsayıcı hale gelebilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde tasarlanması önerilmektedir.

- İncelenen kitaplarda görsel ve yazılı ifadelerde kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan farklılıkların oranlarına bakıldığında, “dil ve etnik köken farklılığı” her iki ülkede de en çok rastlanılan kapsayıcılık alanı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıklara duyarlılık yönüyle daha kapsayıcı ve dengeli bir şekilde düzenlenmesine, daha kapsayıcı ve farklılaştırılmış yaklaşımların geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.
- Özellikle Türkiye’deki ortaöğretim İngilizce dersi kitabında kültürel çeşitlilik konuları işlenmiş olsa da göçmenler, sığınmacılar, mülteciler gibi grupların doğrudan temsiline yer verilmemiştir. Genel olarak Türkiye’deki kitapta, bu grupların temsiline ya eksik kaldığı ya da belirli bir derinlikten yoksun olduğu, çoğunlukla milli kültüre odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle Türkiye’deki ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının göç eden bireylere, sığınmacılara ve mültecilere daha duyarlı bir şekilde tasarlanması önemli görülmektedir.
- İngilizce eğitiminin sadece dil eğitimi ile sınırlı kalmayıp öğrencilere toplumsal durumlar hakkında düşünme, empati kurma ve bunlara duyarlı olma becerisi kazandırmaya yönelik olması önemli görülmektedir.

5.2.2. Uygulayıcılara ve Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda; her iki ülkede ortak sorun kapsayıcı eğitim konusunda nitelikli öğretmen ihtiyacı ve uygulama sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle tüm eğitim paydaşlarının kapsayıcı eğitim konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinin artırılması önerilmektedir. Ancak öğretmenlerin ve diğer paydaşların kapsayıcı eğitim konusunda olumlu ve açık bir tutuma sahip olmaları da önem arz etmektedir.
- Her iki ülkede de öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitime yönelik dersler zorunlu hale getirilmeli ve sayısı artırılmalıdır. Ayrıca teorik derslere ağırlık vermek yerine uygulamalı derslerin sayısı artırılmalı ve aktif okul deneyimi sağlayan derslere ağırlıklı bir şekilde yer verilmelidir. Böylece öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında daha nitelikli yetiştirilmesi sağlanabilir.

- Kapsayıcı eğitimin yaygınlaşmasında paydaşlar ile iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik adımlar atılmalıdır. Özellikle okul-aile iş birliğinden yararlanılması önerilmektedir.
- Daha kapsayıcı öğrenme-öğretme süreci için öğretmenler, öğrenci farklılıklarını, gereksinimlerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak ve çeşitli yaklaşım, yöntem, teknik, araç-gereç ve değerlendirme süreçleri kullanarak öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamalıdır.
- Okulların fiziki altyapısı kapsayıcı eğitim için uygun hale getirilmeli ve kapsayıcı eğitim için uygun ve çeşitlendirilmiş kaynak ve materyaller okullara ve öğretmenlere tahsis edilmelidir.
- Yasal düzenlemelerden uygulamaya dek tüm öğrencilerin farklılıkları da göz önünde bulundurularak önemli adımların atılması gerektiği açıktır. Kapsayıcı eğitimin sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için değil tüm öğrenciler için uygulanması gerektiği ön plana çıkarılmalıdır. Ayrıca atılacak adımlarda ve önlemlerde dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin görüşlerinin alınması önem arz etmektedir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu çalışmanın belirli sınırlılıkları mevcuttur. Bu çalışma, Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kapsayıcı eğitim açısından karşılaştırılmasıyla sınırlıdır. İleriki çalışmalarda okul öncesi, ilköğretim ve/veya yükseköğretim programları ve kitapları da kapsayıcı eğitim bağlamında incelenip karşılaştırılabilir.
- Almanya eğitim sisteminde farklı eyaletlerin farklı öğretim programları kullanması sebebiyle, eyaletlerin öğretim programları farklılık göstermektedir. Bu nedenle Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ortaöğretim İngilizce öğretim programı dışında diğer eyaletlerin İngilizce öğretim programları veya başka ülkelerin öğretim programları ve ders kitapları ile Türkiye öğretim programının ve ders kitaplarının karşılaştırılması da yapılabilir.

- Çalışma kapsamında Türkiye ve Almanya'nın ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını incelemeye yönelik olarak hazırlanan analiz çerçevesi altı sorudan oluşmaktadır. Sonraki araştırmalarda katılım, eşitlik, pedagojik (yapılandırımcı) yöntemler, birey gelişimi, etkinliklerin kapsayıcılığı ve ölçme ve değerlendirme süreç ve sistemleri de analiz çerçevesine dâhil edilebilir ve kapsayıcılığın izleri aranabilir.
- Bu çalışmada Kırşehir ilinde ve Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde görev yapmakta olan ortaöğretim İngilizce öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. İleriki çalışmalarda ülkemizin farklı şehirlerinde ve farklı ülkelerden öğretmenler ile benzer çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte eğitim-öğretimdeki tüm dersler ve öğretim kademeleri dikkate alınıp ders ve kademe türü bağlamında farklılık olup olmadığı da araştırılabilir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri on dört öğretmenin çerçevesinden bakılarak yansıtılmıştır. Daha köklü çözümlerin üretilmesi ve mevcut sorunların tespiti için bu çalışmada çıkan temalardan yola çıkılarak daha fazla sayıda kişiye görüşmeler yoluyla ulaşılması bu sayede de mevcut durumun resmedilmesi önerilmektedir.
- Nitel çalışma nicel çalışma ile birleştirilerek karma yöntem ya da nicel çalışma yapılabilir. Bu şekilde elde edilen bulguların genellenerek daha kalıcı ve etkili çözüm önerileri getireceği düşünülmektedir.
- Bunun yanı sıra öğrencilerin ve diğer eğitim paydaşlarının da kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri, farklı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir. Böylece öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin ne derece birbiriyle örtüştüğü incelenebilir.
- Ayrıca Türkiye, Almanya ve diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme programları ve yeterlilikleri hem genel anlamda hem de kapsayıcı eğitim bağlamında karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada, verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi ve görüşme formu kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda doküman analizi ve görüşmenin yanı sıra gözlem gibi diğer veri toplama yöntemleri de kullanılabilir ve böylece “verinin çeşitlendirilmesi“ (data triangulation) sağlanır ve araştırmanın geçerliği önemli ölçüde arttırılabilir. Böylece okullarda ve sınıflarda kapsayıcı eğitimin uygulama durumu daha detaylı bir şekilde tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- A Guide to Inclusive Curriculum & Educational Practice (2020). Queen Mary University, Queen Mary Academy. <https://www.qmul.ac.uk/queenmaryacademy/media/qm-academy/inclusive-curriculum/Queen-Mary-Guide-to-Inclusive-Learning-and-Teaching-v1.1.pdf> internet adresinden 04.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 23-60.
- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ. M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53.
- Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.
- Aker, T., Ayata, B., Özeren, M., Buran, B. ve Bay, A. (2002). Zorunlu iç göç: Ruhsal ve toplumsal sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (3), 97-103.
- Aktan, C. C. (2018). *Haklar ve Özgürlükler Antolojisi*. Ankara: HAK İŞÇİ SEN.
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. DOI: <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi. M.Ö. 1000 - M.S. 2015*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alan, İ. N. ve Duruhan, K. (2020). Türkiye'de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabının kültürel aktarım öğeleri bakımından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-16.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Alptekin, C. (1993). 'Target-language culture in EFL materials'. *ELT Journal*. Vol. 47.

- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47.
- Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5(9), 125-142.
- Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: A critical study. *Hacettepe University, Journal of Faculty of Education*, 28, 29-38.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WGB Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Avcı, B. (2018). Türkiye, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avrupa Komisyonu (2010). Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee of The Regions European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment To A Barrier-Free Europe. Brussels, 15.11.2010 COM(2010) 636 final.
- Avrupa Komisyonu (2020). Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee and The Committee of The Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027 https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/pdf/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf internet adresinden 08.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, D., Şahin, N. ve Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *Behçet Uz. Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(1), 8-14.

- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bakioğlu, A., Keser, S., ve Doğan, B. (2017). Küreselleşme bağlamında eğitimde karşılaştırma, amaç ve metot. A. Bakioğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim politikaları, göstergeler, bağlamlar içinde* (11-44). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bakım, S. (2016). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararları çerçevesinde cinsiyet ayrımcılığı. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 3191-3218.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, (24), 495-508.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (5th ed.)*. Boston: Pearson.
- Banks, J. A., and Banks, C. A. M. (Eds.). (2013). *Multicultural education: Issues and perspectives (8th ed.)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education (5th ed.)*. University of Washington, Seattle: Pearson.
- Barton, L. (2003). The politics of education for all. In: M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Eds.), *Inclusive education: diverse perspectives (Learning from each other)*, (57-64). London: David Fulton Publishers.
- Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. DOI: 10.15390/EB.2020.9179
- Bhroin, O. N. ve King, F. (2019). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. DOI: 10.1080/02619768.2019.1691993
- Bilge, E. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim yapabilmesine yönelik öğretim modülü tasarlanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Türkiye (2019). *Toplumsal Cinsiyete Duyarlı İletişim Rehberi*. İletişimi Yeniden Düşünmek, Ankara.

- Blankertz, H. (2011). *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- BM/Birleşmiş Milletler (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/coktarafilsoz/bm/bm_03.pdf internet adresinden 08.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (1959). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi*. <https://www.maltepe.edu.tr/Content/Media/CkEditor/160720241011384-29042020025606457-cocukhaklari.pdf> internet adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (1971). *Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons*. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar/> internet adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (1975). *Engelli Hakları Sözleşmesi*. <https://www.miader.org/bm-engelli-haklari-sozlesmesi/#:~:text=Birle%C5%9Fmi%C5%9F%20Milletler%20%C3%96z%C3%BCrl%C3%BC%20Bireylerin%20Haklar%C4%B1,ve%20uluslararası%C4%B1%20eylemin%20%C3%B6nemini%20vurgulamaktad%C4%B1r> internet adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (1979). *Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme*. https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/coktarafilsoz/bm/bm_07.pdf internet adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (1982). *World Programme of Action Concerning Disabled Persons*. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/1-2-engelliler-konusunda-uluslararası-dokumanlar/> internet adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> internet adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)*.

- <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> internet adresinden 12.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- BM/Birleşmiş Milletler (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf> internet adresinden 12.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. ve Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (19-24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boller, S. ve Lau, R. (2013). Inklusion – auch in der Sekundarstufe II!? Begründungen, Chancen und Herausforderungen. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen*, 24(11), 300-303.
- Booth, T. ve Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. *Bristol, CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education)*.
- Borak, S., Özkaya, H., Engin, N. ve Gültekin, N. (2005), Temel eğitim ortaokul dönemi ikinci yabancı dil almanca dersi öğretim programı, Lefkoşa.
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bucaklıoğlu, T. (2024). İlkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Bundesteilhabegesetz*. [https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhabe/Bundesteilhabegesetz/bundesteilhabegesetz.html#:~:text=Das%20Bundesteilhabegesetz%20\(BTHG\)%20ist%20ein,mit%20Behinderungen%20viele%20Verbesserungen%20vorsieht](https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhabe/Bundesteilhabegesetz/bundesteilhabegesetz.html#:~:text=Das%20Bundesteilhabegesetz%20(BTHG)%20ist%20ein,mit%20Behinderungen%20viele%20Verbesserungen%20vorsieht). internet adresinden 12.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Byram, M., Gribkova, B., ve Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg, FR: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

- Cano-Hila, A. B. (2022). Understanding social inclusion in contemporary society: Challenges, reflections, limitations, and proposals. *Social Inclusion*, 10(2), 1–5. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5090>
- Castles, S., de Haas, H., ve Miller, M. J. (2014). *The age of migration. International population movements in the modern world*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., ve Robinson, J. (2023). The relationship between special education placement and high school outcomes. *The Journal of Special Education*, 57(1), 13-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669221097945>
- Cortazzi, M. ve Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom. In: E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (196- 219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Costello, S. ve Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian, Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. DOI:10.14221/ajte.2013v38n4.8
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2) 541-598.
- Çakar, İ (2024). *Exploring the self-efficacy and attitudes towards inclusive education among foreign language teachers: A cross-national analysis*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the elt coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189.
- Çam, Ş. S. ve Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.

- Çamur, A. ve Arap, İ. (2023). Türkiye’de engellilik politikasının gündeme gelmesinde uluslararası aktörlerin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 57, 1-19.
- Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Çiftçi, İ. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları eğitimine ilişkin tutumları ile kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çolak, A. ve Şahin, C. S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve geçiş sürecinin planlanması. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim. Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (157-180). Pegem Akademi: Ankara.
- Dağdelen, S. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model çalışması*. (Doktora Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dağdemir, V. (2021). *Sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin çokkültürlü tutumlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02). DOI: https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000035
- Deliktaş, S. (2023). *Investigating the opinions of pre-service and in-service English language teachers on inclusive education*. (Yüksek Lisans Tezi). TED Üniversitesi/Lisansüstü Programlar Enstitüsü, Ankara.
- Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S. ve Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 455-481. DOI: <http://doi.org/10.33400/kuje.1416630>
- Demirel, Ö (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel Kaya, E. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilber, Y. (2020). Okullarda kapsayıcı eğitim. U. Ataseven (Ed.), *21. yüzyılda eğitimde dönüşüm ve okular içinde* (209-239). Konya: NEÜ Yayınları.
- Dimici, K., Yıldız, B. ve Başbay, A. (2018). Bir İngilizce ders kitabının (English File) çokkültürlülük açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 175-200.
- Durmuş, A. B. (2022). *Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitim Reformu Girişimi/ERG (2011). *Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Hazırlayan: Nal, A. ve Tüzün, I., İstanbul: Mega Basım.
- Eğitim Reformu Girişimi/ERG (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Hazırlayan: Düşkün, Y., İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın.
- Eğitimde Birlikteyiz (2019). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi. Yönetici Eğitimi Kitabı*. Ankara: MEB & UNICEF. https://egitimdebirlikteyiz.meb.gov.tr/CmsFiles/Materyaller/5/yonetici_egitim_kitabi.pdf internet adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *SETA*, sayı: 153. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş..
- Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştirmenin [A], [B], [Ç] si. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, (4)1, 16-38.

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Eriksson K, Lindvall, J., Helenius O. ve Ryve, A. (2021) Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Front. Educ.* 6:731634.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Espinoza, K. M. (2022). General education and special education teachers’ self-efficacy for inclusive practices: A quantitative causal-comparative study. (unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Flagmeyer, D. ve Rotermund, M. (2007). *Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research (3rd ed.)*. London: Sage Publications.
- Galloway, D. (2018). *Schools, pupils and special educational needs*. Londra: Routledge.
- Geißler, G (2011). *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelen, İ (t.y.). Yapılandırmacılık. Öğretim ilke ve yöntemleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/134659/IG%20Yapilandirmacilik%20OIY.pdf> internet adresinden 11.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 17(2), 167-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/pro.le.v17n2.44272>.
- Gomolla, M. ve Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Göç Terimleri Sözlüğü, (2013).
https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf internet
adresinden 10.09.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Graumann, O. (2018). *Inklusion – eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Green Line Transition (2018). Stuttgart-Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2022). In der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2478) geändert worden ist.
- Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin Talayhan, Ö. ve Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590.
- Güngör, K. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>
- Herz, B. (2012). Inklusion: Realität und Rhetorik. In: R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule - Einblicke und Ausblicke* (36-51). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Hinz, A. (2007). Inklusion - Vision und Realität! In: D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (81-98). Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Hinz, A. (2008). Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe - wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven

- Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe in sieben Thesen. *Behindertenpädagogik* 47, 98-109.
- Hinz, A. (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In: S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege - Aus der Reihe Sozialhilfe und Sozialpolitik (S11)*, (15-25). Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Hodzic, E. (2024). *Kapsayıcı eğitim ortamlarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik sosyal kabullerine ilişkin görüş ve önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Huhn, P. (1978). Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In: M. Byram [1989]. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- İnandı, Y. (2005). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitimin yönetimi ve finansmanı*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kadan, G. ve Aral, N. (2020). Inclusive education and application of inclusive education today. In: *Academic Studies in Educational Sciences II*, (83-101), Gece Kitaplığı.
- Kapat, S. ve Şahin, S. (2021). Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 169-194.
- Karaduman, H. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karahan Üzülmüş, Y. ve Karakuş, F. (2018). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının ve İngilizce ders kitaplarının çokkültürlülük açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 773-802. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13567>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kart, M. (2023). Türkiye’de yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamaları. H. Şimşek ve S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim içinde* (227-249). Vizetek: Ankara.

- Katıtaş, S. ve Coşkun, B. (2020). What is meant by inclusive education? Perceptions of Turkish Teachers towards Inclusive Education. *World Journal of Education*, 10(5), 18-28.
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers’ opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4) Special Issue, 27-36.
- King, E. J. (2012). *Comparative studies and educational decision*. London and New York: Routledge Taylor & Francis.
- Kischkewitz, P. ve Reuter, L. R. (1980). *Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland - von der Rotation über die Segregation zur Integration*. Frankfurt am Main: R.G. Fischer Verlag.
- Kırboyun Tipi, S. ve Leana Taşcılar, M. Z. (2024). *Kapsayıcı öğretim*. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitimi Geliştirme İzleme ve Değerlendirme Komisyonu (EGİDEK), 7 Ocak 2024. <https://egidek.medeniyet.edu.tr/kapsayici-ogretim/> internet adresinden 11.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- KMK (1996). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Beschluss der KMK vom 25.Oktober 1996. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/interkulturelles_20lernen_20in_20der_20schule_2c_201996.pdf internet adresinden 11.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- KMK (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019*. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- KMK (2023). *Grundstruktur des Bildungswesen in BRD Diagramm*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2023.pdf internet adresinden 01.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

- KMK (t.y.). Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html> internet adresinden 01.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Koçyiğit, E. ve Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Koller, D., Le Pouesard, M., and Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society*, 32(1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1111/chso.12223>
- Korkmaz, İ. (2009). *A descriptive study on the concepts of culture and multiculturalism in English language coursebooks*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 51, 226-244. DOI: <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Krüger-Potratz, M. (2010). Interkulturelle Pädagogik. Fachgebiet, Konzepte und Maßnahmen, In: P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (151-158). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kula, S. S. (2023). Kapsayıcı eğitime giriş. H. Şimşek ve S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim içinde* (1-18). Vizetek: Ankara.
- Kula, S. S. ve Özaslan, D. (2023). İlkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 457-476. DOI: 10.31592/aeusbed.1101757
- Kuşça, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching (2nd Ed.)*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Lechner, A. (2022). *Inklusion von Schüler*innen mit Behinderungen in der österreichischen AHS-Oberstufe*. (Masterarbeit). Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung.

- Lenjani, I. (2016). Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), 17-24.
- Liu, K. (2016). Prioritizing Criteria for Evaluating Cultural Contents in EFL Textbooks through AHP. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 841-850.
- Lorenz, J., Stubbe, T. C., Krieg, M. ve Renftel, K. J. (2020). Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. Befunde einer quantitativen Befragung an den Standorten Göttingen, Braunschweig und Hannover. In: K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (Bd. 5, 77–106). Universitätsverlag Göttingen. DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1340>
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A. ve Urban, M. (2022). Qualifizierung für Inklusion in der Sekundarstufe - zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms. In: D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (7-24). Münster; New York: Waxmann. DOI: 10.25656/01:24593
- Maeda, K., Hashimoto H. ve Sato, K. (2021). Japanese schoolteachers' attitudes and perceptions regarding inclusive education implementation: The Interaction Effect of Help-Seeking Preference and Collegial Climate. *Front. Educ.* 5:587266, 1-6. DOI: doi.org/10.3389/feduc.2020.587266
- Marburger, H. (1991). Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. In: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung* (19-34). Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- MEB (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. https://develi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/12192451_222ilkogretimveegitimkanunu.pdf internet adresinden 01.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011). *Aile ve tüketici hizmetleri. Engelli bireyler*. Ankara: MEB.
- MEB (2014). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Kılavuzu (2014–2018)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB (2015a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015–2019 stratejik planı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

- https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf internet adresinden 01.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2015b). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.* https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf internet adresinden 02.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018a). *2023 eğitim vizyonu.* https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf internet adresinden 24.06.2022 tarihinde erişildi.
- MEB (2018b). *Ortaöğretim İngilizce Dersi [9, 10, 11 ve 12. Sınıflar] Öğretim Programı.* Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018c). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Resmî Gazete, 18 Temmuz 2018.
- MEB (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* https://kadisehri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/07101659_Okul_Oncesi_ve_YlkoYretim_YonetmeliYi.pdf internet adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.* <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> internet adresinden 01.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2022). *Modül 5. Eğitimde kapsayıcılık.* Ankara. https://bilgebt.com/wp-content/uploads/2022/07/MODUL-5-UZMANLIK_EGITIMDE-KAPSAYICILIK.pdf internet adresinden 10.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2023). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları.* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14172658_degerlendirmeye_esas_kriter_ve_aciklamalar.pdf internet adresinden 15.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2024a). *Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları. Farklılaştırılmış öğretim ve müdahale Stratejileri. Öğretmen rehber kitabı.* Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.

- MEB (2024b). *Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler. Öğretmen rehber kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2025). “*Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Uyum*“ Eğitimi Başladı. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ve-sosyal-uyum-egitimi-basladi/icerik/1838> internet adresinden 13.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2022). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü öğretmen eğitimleri projesi*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-projesi/icerik/1001> internet adresinden 02.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2019). *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG)*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezlerinin-kapsayici-egitim-hizmetleri-sunma-acisindan-kapasitelerinin-guclendirilmesi-ramkeg/icerik/1259> internet adresinden 13.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, Münster Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği (2023). *Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti eğitim sistemi*. https://munster.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29113441_Kuzey_Ren_Vestfalya_Eyalet_EYitim_Sistemi.pdf internet adresinden 05.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2024). *Özelleştirilmiş Kapsayıcı Rehberlik Programları Tanıtım Toplantısı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ozellestirilmis-kapsayici-rehberlik-programlari-tanitim-toplantisi/icerik/651> internet adresinden 13.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Merey, Z. (2023). Kapsayıcı eğitimin yasal dayanakları. H. Şimşek ve S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim içinde* (117-132). Vizetek: Ankara.
- Middendorf, W. (2015). (Keine) Angst vor Inklusion? Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule - Eine Einführung. In: C. Fischer (Hrsg.),

- (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (9-20). Waxmann: Münster, New York.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. An expanded sourcebook (Second Edition). London: SAGE Publication.
- Mißling, S. ve Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Monfared, A., Mozaheb, M. A. ve Shahiditabar, M. (2016). Where the difference lies: Teachers' perceptions toward cultural content of ELT books in three circles of world Englishes. *Cogent Education*, 3(1), 1-16. DOI: 10.1080/2331186X.2015.1125334
- Monitor Lehrerbildung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität*. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung". Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.
- Morgan, H. ve Houghton, A.-M. (2011). Inclusive curriculum design in higher education: Considerations for effective practice across and within subject areas [guide]. *The Higher Education Academy*, May.
- Möckel, A (2007). *Geschichte der Heilpädagogik. Oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MSB NRW/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in NRW, Englisch*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MSB NRW/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung - Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.pdf
- MSB NRW/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*.

- Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung. Vom 15. Oktober 2018 (ABl. NRW. 01/19). <https://bass.schul-welt.de/18425.htm>
- MSB NRW/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. S. 250).
- Mutlu, N., Öztürk, M. ve Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202. DOI: 10.26468/trakyasobed.466734
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuding, A. ve Stanislawski, M. (2013). *Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichtens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ocak, M. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. DOI: 10.29000/rumelide.1439710.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYY_RET_YM_son10_2.pdf internet adresinden 06.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ortaöğretim Sunshine English 11 Student's Book (2019). Ankara: Cem Web Ofset AŞ..
- Öz, J. (2010). Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında kültürlerarası öğrenme. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Özbek, Ü. (2021). Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özden, E. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özen, D. ve Dağyer, M. (2020). Çokkültürlülük bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 601-636.
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252. DOI: 10.5281/zenodo.1133784
- Paavizhi, K. ve Saravanakumar, A. (2018). Curriculum for inclusive education. In: A. Catherin Jayanthi & G. Kalaiyarasan (Eds.), *Curriculum and Instructional Designing for Global Education GLIDE-2018* (230-232). Alagappa University - Karaikudi.
- Palabıyık, T. ve Sakız, H. (2021). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim: ortaöğretim İngilizce dersi kapsayıcı öğretim programının incelenmesi ve öneriler. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 2(1), 11-39.
- Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and Education (2020). *Textbooks and inclusive education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373693/PDF/373693eng.pdf.multi> internet adresinden 20.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publication.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books. Original work published in 1966.
- PIKTES (2016, 2018). *Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi*. <https://piktes.gov.tr/cms> internet adresinden 13.02.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Polat, M. (2020). Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. H. Ulukan (Ed.), *Education and social sciences* içinde (323-338). Kemeraltı-Konak/İzmir: Duvar Yayınları.
- Polat, M. (2022). “Kapsayıcı eğitim” mümkün mü? Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniğı ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986.
- Prodromou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal*. Volume 42/2.
- Rabenstein, K., Horn, K.-P., Keßler, C. I. ve Stubb, T. C. (2020). Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium. Zur Einleitung in das Thema und in den Band. In: K. Rabenstein, T. C. Stubbe, & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden*. (Bd. 5, S. 7-33). Universitätsverlag Göttingen. DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1340>
- Rakap, S. (2018). Kapsayıcı eğitim. O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel eğitim 1* içinde (1-23). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Reiser, H. (2007). Inklusion -Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (99-108). Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Resmî Gazete (1954). *İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve Buna Ek Protokolün Tasdiki Hakkında Kanun*. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/09/01/AIHS_1950.pdf internet adresinden 19.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. https://develi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/12192451_222ilkogretimveegitimkanunu.pdf internet adresinden 19.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> internet adresinden 20.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17844.pdf> internet adresinden 21.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Resmî Gazete (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf internet adresinden 21.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2005). *Engelliler Hakkında Kanun (Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm> internet adresinden 21.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete (2024, 18 Ekim). Öğretmenlik Mesleği Kanunu (Kanun No. 7528). Resmî Gazete, Sayı: 32696. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> internet adresinden 15.05.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robeck, J. (2012). *Von der Segregation über Integration zur Inklusion*. Neckenmarkt u. a.: Vindobona Verl.
- Sakız, H. (2023). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. H. Kaçan ve V. Bayram Değer (Ed.), *Özel gereksinimli çocuğa multidisipliner yaklaşım* içinde (ss. 279–300). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saloviita, T. ve Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- Saloviita, T. (2020). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 1-18. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1828569
- Saraç, H. S. ve Arıkanç, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 3, Sayı 1-2, 45-56.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., ve Düşkün, Y. (2016). Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Schneider, G. ve Toyka-Seid, C. (2024). *Das junge Politik-Lexikon von* www.hanisauland.de. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Selinhocaoğlu, E. E. (2021). *High school teachers' attitudes, perceptions and perceived competence regarding inclusive education: A systematic literature review*. (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara.
- Sevdi, A. (2023). Gelişen ve değişen dünyada yabancı dilin önemi. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 4(1), 204-218.
- Sharma, U. ve Sokal, L. (2015). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 1(1), 1-18.
- Shi, J. (2013). *The application of constructivism: Activities for enlivening comprehensive English class*. English Language Teaching, 6(2), 63–70.
- Siedenbiedel, C. (2016). Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion - ein Widerspruch? Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–20.
- Smucker, A. D. (2022). Exploring the growth of inclusive curriculum: a systematic review of scholar and practitioner perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2750–2764.
- Sonn, C. C. (2002). Immigrant adaptation: Understanding the process through sense of community. In: A. T. Fisher, C. C. Sonn & B. J. Bishop (Eds.), *Psychological Sense of Community: Research, Applications & Implications* (205-222). New York: Kluwer Academic; Plenum.
- Sozialgesetzbuch-SGB VIII (2024). § 24 SGB VIII Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/24.html>
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, A. S. (2010). *Sexism in language coursebooks: A study on gender representations in the visuals of the primary and secondary education English coursebooks*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözen, H. (2023). Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde engellilere yönelik yasal düzenlemeler: Fransa, İspanya ve Almanya Örneği. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 121-136.

- Statistisches Bundesamt (2024). *Mikrozensus - Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Erstergebnisse 2023*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/liste-migrationshintergrund-geschlecht.html#116670> internet adresinden 21.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Streeck-Fischer, A. (2014). *Trauma und Entwicklung. Adoleszenz – frühe Traumatisierungen und ihre Folgen*. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Şahin, A (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 133-146.
- Şen, M. (2018). Türkiye’de engellilere yönelik istihdam politikaları: sorunlar ve öneriler. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 8(2), 129-152.
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G. D., Kart, M., ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, H. (2023). Kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi. H. Şimşek ve S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim içinde* (45-83). Vizetek: Ankara.
- Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2023). Kapsayıcı eğitim programları. H. Şimşek ve S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim içinde* (133-154). Vizetek: Ankara.
- Şimşek, Ü. ve Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27-37.
- Taş, S. ve Aykaç, N. (2020). Türkiye’de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 10(1), 22-41.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı (2024). *Türkiye’de bulunan yabancıların sayısı ve vatandaşlık durumları ile ilgili iddialara dair açıklama*. <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/turkiyede-bulunan-yabancilarin-sayisi-ve-vatandaslik-durumlari-ile-ilgili-iddialara-dair-aciklama> internet adresinden 21.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- TEDMEM (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler* (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Tenekeci, M., ve Dursun, H. (2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 1-12.
- Terhart, E. (2014). *Dauerbaustelle Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Toker Köse, M., Yiğit, S., Erdemirci, A. ve Özdemir, B. (2023). Kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4241-4249.
- Tuzcuoğlu Bülbül, N. ve Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu (TİHEK). *Ayrımcılıkla Mücadele ve Eşitlik*. <https://www.tihek.gov.tr/kategori/pages/Ayrimcilikla-Mucadele-ve-Esitlik> internet adresinden 20.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK (2024). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2023. 06 Şubat 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2023-49684> internet adresinden 19.10.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities CRPD (2016). *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education*, CRPD/C/GC/4, 2 September 2016. <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080> internet adresinden 20.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (1960). *Convention against discrimination in education*; adopted by the General Conference at its eleventh session. Paris, 14 December 1960. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342> internet adresinden 13.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

- UNESCO (1981). *World conference on actions and strategies for education, prevention and integration*: Torremolinos, Malaga, Spain, 2-7 November 1981: final report. <https://digitallibrary.un.org/record/313> internet adresinden 13.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> internet adresinden 09.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (1998). *Education strategies for disadvantaged groups: Some basic issues*. Working document in the series: IIEP Contributions - No. 31. Paris.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for all: meeting our collective commitments* (including six regional frameworks for action). Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117> internet adresinden 12.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2004). *The education for all (EFA) flagship: the right to education for persons with disabilities, towards inclusion*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137873> internet adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2005). *A comprehensive strategy for textbooks and learning materials*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In Symposium conducted at the meeting of World Education, Incheon, Republic of Korea.
- UNESCO (2017a). *Making textbook content inclusive: a focus on religion, gender, and culture*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247337> internet adresinden 20.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2017b). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Paris, France. DOI: <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO Almanya Komisyonu (2014). https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/DUK_Jahresbericht_2014_.pdf 21.06.2022 tarihinde erişildi.
- UNICEF (2014). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission*. Webinar 1 - Companion technical booklet. UNICEF.
- Uruk, A. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (173-193). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 601.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (7).
- Van Ackeren, I., Klemm, K. ve Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, ILT Brief, 1-10, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Weißböck, T. (2019). Inklusion in der Exklusion am Beispiel der Sekundarstufe II. (Masterarbeit). Fachbereich School of Education an der Paris-Lodron-Universität Salzburg.

- Wray, E., Sharma, U. ve Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117(2):103800. DOI:10.1016/j.tate.2022.103800
- Yalvaç, M. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yazıcı, F. (2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında tarih dersleri*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publication.
- Yıldıran, G. (2010). Öğretmen eğitimi üzerine düşünceler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 1-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- YÖK (2017-2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf internet adresinden 07.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf internet adresinden 09.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2021). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/turkiye-de-yuksekogretim-sistemi-2021.pdf> internet adresinden 16.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Yücesoy Özkan, Ş., Kırkgöz, S. ve Beşdere, B. (2019). Normalleştirirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (17-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhalelkanova, A. (2019). *Pre-service EFL teachers' views on inclusive education in ELT: A comparative study of Kazakh and Turkish contexts*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-102288537
Konu : Yasemin ÇİÇEK' in Araştırma İzni

14/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin 07.05.2024 tarih ve 636336 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı 191166006 numaralı öğrencisi Yasemin ÇİÇEK, "Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması" konulu araştırma yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı 191166006 numaralı öğrencisi Yasemin ÇİÇEK, "Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması" konulu araştırmasını resmi/özel liselerde görev yapan öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın, ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf Yasin GÜLŞEN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Alper BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge gliverli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Yenice Mah. 182 sok. No 2 pk. 40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50
E-Posta: kirsehirnem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Tülay TORUN
Unvan : Memur
İnternet Adresi : www.kirsehir.gov.tr
Faks: 386213109



Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Yasemin ÇİÇEK		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	23.01.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri İİBF Toplantı Salonu	Tarihi 15.02.2024	Saati 10:00
Karar No	Karar Tarihi 15.02.2024	Karar No 2024/02/09	
Karar Sonucu	(X) Kabul () Ret	(X) Oybirliği () Oy Çokluğu () Oybirliği () Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Yasemin ÇİÇEK'e ait "Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verildi.**

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

(Form No: FR-586 ; Revizyon Tarihi: / / ; Revizyon No:)

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

TÜRKİYE VE ALMANYA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ, DERS KİTAPLARININ VE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

SORU KAĞIDI

Sayın Katılımcı,

Katılacağınız bu çalışma, “Türkiye ve Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının, Ders Kitaplarının ve Öğretim Uygulamalarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması“ başlıklı doktora tez çalışması olup Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını, ders kitaplarını ve öğretim uygulamalarını kapsayıcı eğitim bağlamında karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hüseyin Şimşek danışmanlığında yürütülmektedir. Tezimin güvenilir veriler üzerine inşa edilebilmesi için aşağıdaki sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın önemini arttıracaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilimsel amaçlar dışında başka herhangi bir maksatla kullanılmayacaktır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Görüşme yapılan yer:

Görüşme tarihi:

Başlangıç ve bitiş saati:

Ek 3. (Devamı)

Demografik Bilgiler:

Cinsiyet:	Kadın []	Erkek []
Yaş:		
Uyruk:		
Meslekte hizmet süresi:		
Öğretim kademesi:		
Kapsayıcı eğitim konusunda bilgi/deneyim sahibi misiniz?	Evet []	Hayır []

Görüşme Soruları:

1. Size göre “kapsayıcı eğitim” nedir? Kapsayıcı eğitimin amacı ve felsefesi ile uygulamadaki durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Kapsayıcı eğitime dair deneyimlerinizi paylaşır mısınız? a) Dezavantajlı gruplara eğitim verme konusunda tecrübeniz oldu mu? b) Kapsayıcı eğitime ilişkin almış olduğunuz eğitimler var mı?
3. İngilizce dersinde kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlanıyor musunuz, örnek verebilir misiniz?
4. Ortaöğretimde kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirebilir misiniz? Program, kapsayıcı eğitim yaklaşımına hizmet etmekte midir? Evet ise nasıl, hayır ise neden?
6. Mevcut ortaöğretim İngilizce ders kitabını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirebilir misiniz? Ders kitabı, kapsayıcı eğitim açısından uygun mudur? Evet ise nasıl, hayır ise neden? *(Kitaptaki metinlerin, görsellerin, etkinliklerin kapsayıcı eğitim açısından uygunluğu nasıl? vs.).*
7. Kapsayıcı eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?

Ek 4. Kontrol Listesi

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTABI İNCELEME KONTROL LİSTESİ

Kitabın Adı: _____

Sınıf Seviyesi: _____

Sorular (Kapsayıcılık Alanları)		Bulunma Durumu	
		Yazılı İfadeler	Görsel İfadeler
1)	Dili ve etnik kökeni farklı olan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?		
2)	Dini/inancı farklı olan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?		
3)	Cinsiyet Farklılığı (Toplumsal cinsiyet eşitliği) ne düzeyde yer almaktadır?		
4)	Özel gereksinimli/özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?		
5)	Göç eden (göçmen) bireyler ne düzeyde yer almaktadır?		
6)	Sosyoekonomik düzeyi farklı olan bireyler ne düzeyde yer almaktadır?		

Notlar:

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Yasemin ÇİÇEK

Yabancı Dili: İngilizce, Almanca

Eğitim Durumu

Lisans:

Duisburg-Essen Üniversitesi'nde tezli lisans/Bachelor diploması (Bachelor of Arts), Ortaöğretim I. Kademe (Haupt-, Real- ve Gesamtschule) Öğretmenliği; Matematik (Ana Dal), Tarih (Ana Dal) ve Eğitim Bilimleri (Ana Dal).

Yüksek Lisans:

Duisburg-Essen Üniversitesi'nde tezli yüksek lisans/Master diploması (Master of Education), Ortaöğretim I. Kademe (Haupt-, Real- ve Gesamtschule) Öğretmenliği; Matematik (Ana Dal), Tarih (Ana Dal) ve Eğitim Bilimleri (Ana Dal).

Yayınlar

- Çiçek, Y., Kuzu, O. ve Çalışkan, N. (2021). Türkiye ve Almanya matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 225-260.
- Çiçek, Y. ve Şimşek, H. (2021). Türk ve Alman öğretmenlerin derse başlama sürecinde yaşadıkları güçlükler, aksaklıklar ve çözüm stratejileri konusunda karşılaştırmalı nitel bir çalışma. III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi, Kırşehir (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

- Çiçek, Y. ve Karabay, E. (2021). Türkiye ve Almanya sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının karşılaştırılması. III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi, Kırşehir (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Çiçek, Y. ve Şimşek, H. (2023). Türkiye ve Almanya ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretim uygulamalarının kapsayıcı eğitim bağlamında karşılaştırılması. 10. International Eurasian Educational Research (EJER) Congress. Ted Üniversitesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Kuzu, O., Çiçek, Y. ve İğdeli, Z. (2023). A comparison of the mathematics curriculums in Turkey and Germany in the context of algebra learning domain. Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 5(1), 51-69.