

Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2022, Volume 4, Number 1, p 1-26
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0120

The Psychology of Inclusive Education: Contemporary Tendencies, Updated Practices

Article History:
Received 2 January 2022
Revised 10 February 2022
Accepted 12 February 2022
Available online 10 March 2022

Halis Sakız ¹

Öz

Kapsayıcı eğitim modelinin kuramsal eğilimlerinin, ilkelerinin, uygulamalarının ve kazanımlarının güçlü altyapısı, bu modelin dünya genelinde benimsenmesine ve “bazı bireylerin eğitim sistemlerine dahil edilmesi” anlayışından, “tüm bireylerin nitelikli eğitimden faydalanabilmesi için okulların hizmet kapasitesinin güçlendirilmesi” gerekliliğine yönelik bir inancın gelişmesine yol açmıştır. Tüm öğrenim ve öğretim süreçlerinde ve modellerinde olduğu gibi, kapsayıcı eğitimin kuramsal temelleri, stratejileri ve pratikleri de psikolojik süreçleri doğrudan içermekte, bu süreçlerden faydalanmakta ve bu süreçleri etkilemektedir. Psikolojik süreçlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sistematik ve organize bir şekilde değerlendirildiği çalışmalara duyulan ihtiyaçtan yola çıkılarak yapılan bu çalışmada, kapsayıcı eğitimin psikolojisinin öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji gibi farklı alanlarıyla ilişkisi kurulmaktadır. Bu içerik anlatılırken ilk olarak kapsayıcı eğitim modeline ilişkin bilgi verilmekte, takip eden başlıklarda kapsayıcı eğitimin duygusal boyutu, kapsayıcı pedagoji ve öğrenme arasındaki ilişki, kapsayıcı eğitimde işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi, kapsayıcı eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve kapsayıcı eğitimde tanılamaya ilişkin bir içerik sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Kapsayıcı eğitim, psikoloji, öğrenme psikolojisi, sosyal psikoloji.*

Abstract

The strong infrastructure of the theoretical tendencies, principles, practices and outputs of inclusive education has led to the worldwide adoption of this model and the development of a belief that the service capacity of schools should be strengthened so that “all individuals can benefit from quality education”. As with all learning and teaching processes and models, the theoretical foundations, strategies and practices of inclusive education directly involve, benefit from and affect psychological processes. In this study, which is based on the need for studies in which psychological processes are evaluated in a systematic and organized way in the context of inclusive education, the relationship of inclusive education with different fields of psychology such as learning psychology, developmental psychology and social psychology is established. While explaining this content, firstly, information about the inclusive education model is given, and in the following titles, the emotional dimension of inclusive education, the relationship between inclusive pedagogy and learning, the place and importance of cooperative learning in inclusive education, psychological counseling and guidance in inclusive education and diagnostics in inclusive education are presented.

Keywords: *Inclusive education, psychology, learning psychology, social psychology.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 1-26.
<https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0120>

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin, Türkiye, e-posta: halissakiz@artuklu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2406-1011>

Giriş

Öğretmenler, okul yöneticileri ve okulun diğer çalışanları, geçmişten bugüne kadar psikoloji bilimini ve alanını, özellikle okullarda öğrenme süreçlerinde zorluk yaşayanlar başta olmak üzere, tüm çocukların öğrenme süreç ve yaşantılarının en iyi düzeyde nasıl desteklenebileceğine ilişkin fikirler ve kanıtlar kaynağı olarak değerlendirmişlerdir (Lindsay, 2007). Ancak kapsayıcı eğitimin tarihçesine bakıldığında, bu eğitim modelinin gerekçeleri arasında kapsayıcı eğitimin psikolojik süreçler ile ilişkisinin yeterli düzeyde dikkate alınmadığı, kapsayıcı eğitimin çoğunlukla sosyolojik, felsefik, politik ve pedagojik temeller üzerine inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öte yandan kapsayıcı eğitim üzerine çalışma gerçekleştiren ve okullarda kapsayıcılık inşa etmeye çalışan paydaşların önemli bir kısmı, psikoloji alanının çocukların bütünleştirilmiş genel eğitim (mainstream) okullarından alınıp özel eğitim okullarına ve sınıflarına yerleştirilmesine aracılık eden zeka ölçümü (IQ testleri vb.) temelli gerekçelendirmeyi sağlamasına veya öğrenme sürecinde yaşanan güçlüklerin çocuklardaki “patolojilere” bağlanmasına atıfta bulunarak, psikoloji alanını ve okulda psikoloji alanında çalışanları (psikolojik danışman ve rehber öğretmen, okul psikoloğu vb.) kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların bir parçası olarak değerlendirmişlerdir (Thomas ve Loxley, 2007). Ancak günümüzde psikoloji alanının eğitimde daha kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesine destek verebilecek önemli kaynaklar sağlayabileceği gerçeğinin bilinmesi ve ilgili bilim alanlarında tartışılması artık bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, yukarıda bahsedilen zorunluluktan yola çıkarak, kapsayıcı eğitim bağlamında psikoloji alanının yerini, önemini ve okullarda kapsayıcılığın geliştirilmesinde sağlayabileceği desteği, olasılıkları ve imkanları tartışmaya çalışmaktadır. Bu tartışma içerisinde ilgili bazı kuramsal bakış açıları ve uygulama stratejilerinden faydalanılmakta, okullarda ve okullardaki psikolojik danışma birimlerinde sunulan hizmetler bağlamında kapsayıcı uygulama olarak tanımlanan süreç ve olguların psikolojik boyutları incelenmektedir. Böylelikle alandaki teorisyenlere, uygulayıcılara ve ilgili diğer paydaşlara, psikolojik içerisinde kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine destek olabilecek kaynak ve imkanlara ilişkin düşünce ve eleştiri fırsatı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu makale genel olarak, psikolojik süreçlerin ve unsurların kapsayıcı eğitim bağlamında sistematik ve organize bir şekilde değerlendirildiği bir içeriğe sahiptir. Makalede ilk olarak psikoloji alanının kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmesi ve belirtilen içeriğin sunulabilmesi adına kapsayıcı eğitim hakkında bilgi verilecektir. Takip eden başlıkta, öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir role sahip olan duygusal boyutun kapsayıcı eğitim süreçlerindeki yeri tartışılacaktır. Sonraki başlıkta, kapsayıcı pedagojik yöntem ve tekniklerin bireylerin öğrenme motivasyonu, nasıl öğrendikleri ve öğrenme ortamı ile etkileşimlerine ve bunlar arasındaki ilişkilere yer verilecek, bunu, kapsayıcı eğitimde işbirlikli öğrenmenin sosyal psikolojik açıdan incelendiği bir başlık takip edecektir. Son iki başlıkta ise okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin kapsayıcı eğitimdeki yeri ve önemi ile birlikte psikolojik ölçme araçları ile gerçekleştirilen tanılama süreçlerinin kapsayıcı eğitimde nasıl ele alınması gerektiği tartışılacaktır. Makale, öneriler ve sonuç ile tamamlanacaktır.

Kapsayıcı Eğitim Modeli

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda dünya genelinde benimsenen bir eğitim modeli olarak bir toplumdaki tüm bireylere nitelikli eğitim vermek için uygun bir yol olarak önerilmekte iken, dünya genelinde kapsayıcı eğitimin nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiğine dair çeşitli eğitim politikaları üretilmektedir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim, okul

sisteminden dışlanma riski bulunan birey ve grupların (örn., okul başarı düzeyi düşük, yetersizlik ile tanılanmış, göçmen ve yoksul bireyler) eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım iken, zaman içinde güçlü kuramsal ve pratik yönlerinden dolayı tüm bireylere nitelikli eğitim sunma potansiyeline sahip bir eğitim modeli olarak tanımlanmaya başlamıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015).

2000’li yılların başına kadar eğitim bilimleri ve sosyoloji gibi alanlarda farklı yaklaşımların etkisinde sürekli gelişen kapsayıcı eğitim, söz konusu tarihten sonra güçlü bir kuramsal ve uygulamalı zemin kazanarak uluslararası düzeyde etkisini artırmaya devam etmiştir. Kapsayıcı eğitimin dünya genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini savunan UNESCO (2001) ise bu eğitim modelinin evrenselleşmesi adına uluslararası bir tanım yapmış ve kapsayıcı eğitimin özelliklerini sıralamıştır. Buna göre kapsayıcı eğitim; (a) tüm çocukların öğrenebildiğini ve hepsinin bir tür öğrenme desteğine ihtiyaç duyabileceğini kabul etmekte, (b) öğrenmenin önünde duran engellerin ne olduğunu bulmayı ve bunları ortadan kaldırmayı hedeflemekte, (c) resmî eğitimden daha fazlasını, toplumun ilgili kesimlerini ve eğitim niteliğinin geliştirilmesi adına okul dışındaki fırsatları kapsamakta, (d) tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanması adına paydaşların tutumlarını, davranışlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, müfredatı ve çevreyi değiştirmeyi hedeflemekte ve (e) yerel kültürlerle ve bağlamlara bağlı olarak sürekli gelişen dinamik bir süreç ve dünya genelinde kapsayıcı bir toplum yaratma stratejisinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Kapsayıcı eğitim hâlâ geliştirilmekte ve güçlendirilmekte olan bir eğitim modelidir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim modeli, bireysel (mikro) düzeyden sosyopolitik (makro) düzeye kadar tüm bağlamları ve bu bağlamların ilişkili unsurlarını, bunların birbiriyle ilişkili olduğunu varsayarak dikkate almaktadır (Sakız, 2021). Bu model, eğitim sisteminde rolü olan tüm paydaşları eğitim süreçlerine dâhil etmekle beraber okul sisteminin, bu sistem içindeki farklı boyutların ve sistemin öznesi olarak birey üzerine bir vurgu yapmaktadır. Kapsayıcı eğitimde bağlamsal nitelik kabul edilmekte; kapsayıcı okulların her yerde aynı olmadığı ve bu okullardaki uygulamaların her okula genellenemeyeceği, her yerde geçerli olacak bir kapsayıcılık ve nitelik tanımı üzerinde uzlaşmanın zorluğu öngörülmektedir (Graham, 2020). Bağlamsal çeşitliliklerin neden olduğu bu zorluğa rağmen kapsayıcı eğitimin, dünya genelinde araştırılmakta ve uygulanmakta olan önemli bir yöntem olarak kabul düzeyinin sürekli artmakta olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimde makro düzeyde eğitim politikalarının ve sosyolojik altyapının nitelikli ve kapsayıcı bir eğitim hizmeti sunumunda önemli bir rolünün olduğu varsayılmaktadır (Tikly ve Barrett, 2011). Uygulamanın politikadan türediği, iyi politikaların iyi uygulamalara rehberlik ettiği bilinmektedir. Özellikle politika üretiminin merkezi bir yöntemle gerçekleştiği eğitim sistemlerinde politikanın uygulama üzerinde büyük etki oluşturması kaçınılmazdır (Lakkala ve Óskarsdóttir, 2021). Merkezden üretilen eğitim politikalarının ilk aşamada tüm bireyler için eğitime erişim ve katılımı fırsat eşitliği ilkesini kabul etmesi, tüm bireylerin kendi kapasitelerinin gelişimi adına kendilerine eğitim hakkını ve eğitimde seçim özgürlüğünü tanıması gerekmektedir.

Eğitim politikalarını yönlendiren önemli bir ilke de ihtiyaç duyulduğunda planlı, sistematik ve bütüncül bir bakış açısıyla reform ve değişim hareketlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğidir (Haug, 2017). Söz konusu hareketler ise nitelikli değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmeli; gelişim beklentilerinin arttığı hızlı ve küresel bir yaşamın gerektirdiği becerileri hedeflemelidir. Eğitim sistemi ve okullar, toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirecek bireyler yetiştirirken, toplumsal

yapının da okul sistemini desteklemesi gerekmektedir. Toplum ve okul arasında iş birliğine dayalı ortaklıkların kurulması, toplumda tüm bireylerin nitelikli eğitimden faydalanma hakkı ve özgürlüğüne sahip olduğunun kabul edilmesi ve toplum içinde hem eğitime hem de tüm bireylere yönelik kapsayıcı, eşit ve destekleyici tutumların hâkim olması, okulların kendilerinden beklenen misyonları yerine getirmesi açısından bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Friend ve Bursuck, 2012).

Kapsayıcı eğitim modelinde önemli bir boyut, okul yönetimi ve liderliğidir (Sakız, 2021). Okulların nasıl yönetildiği, liderlerin özellikleri, mesleki yeterlikleri ve yönetim becerileri hem okul atmosferini hem de okuldaki uygulamaları etkilemektedir (Niemann ve Kotzé, 2006; Turan ve Bektaş, 2013). Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, okuldaki öğretmen ve diğer uygulayıcıların yeterlik algılarını ve sundukları hizmetlerin kalitesini de etkilemektedir (Sakız vd., 2019). Özellikle okul yönetimlerinin okulları herkes için gelişim ve öğrenme mekânlarına dönüştürmesi ve tüm öğrencilerin nitelikli eğitimden faydalanması için kendi kapasitelerini geliştirme imkânlarını artırması, kapsayıcılığı artırmanın koşullarındandır. Okul yöneticilerinin bunları gerçekleştirebilmesi, ailelerle etkili bir ortaklık ilişkisi kurulması, okul uygulamalarının rehberlik merkezli bir anlayışla denetlenmesi ve atılacak tüm adımlarda planlı bir tasarım gerçekleştirilmesi ile yakından ilişkilidir (Friend ve Bursuck, 2012).

Okul kültürlerinin, kapsayıcılığın önemli bir boyutu olduğu savunulmaktadır (Booth ve Ainscow, 2002). Kapsayıcı bir okul kültüründe öğrenci çeşitliliğine yönelik olumlu tutum ve algıların, başarının her birey için mümkün olduğuna yönelik inancın ve gelişimin belli alanlardan ziyade geniş bir kapsamda değerlendirildiği bir ortamın bulunmasının, gelişim ve öğrenme düzeyini artıracak unsurlar olduğuna inanılmaktadır. Okul kültüründe tüm öğrencilerin gelişebileceklerine ve öğrenebileceklerine yönelik inançların, tüm öğrenciler için başarılı olabilecekleri alanların tespit edilmesi ve öğrencilerin bu alanlarda desteklenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Ainscow, 2020). Ayrıca bu inancın öğretmenlerin öğrencileri için katılım fırsatlarını artırma adına çaba sarf etmelerine, öğrenciler arasında da öz-yeterlik algılarının güçlenmesine yol açacağı varsayılmaktadır (Rakap vd., 2016). Eğitimin planlanması ve uygulanması sürecinde farklı görüşlerin alınmasına, deneyimlerin paylaşılmasına, sorumlulukların bölüşülmesine ve sürecin her aşamasında paydaşların bakış açılarının sunulmasına olanak sağlayan, iş birliğine dayalı bir okul kültürünün, kapsayıcılık düzeyini artıracığına inanılmaktadır (Tikly ve Barrett, 2011). Nitekim iş birliğine dayalı okul kültürlerinde iş birliği sonucunda ortaya çıkan etkinlikler karmaşık problemlere çeşitli çözümler üretilmesine ve okul içindeki uzmanların birbirinden öğrenme fırsatlarının artırılmasına yol açabilmektedir. Bu çabaların okul kültürünün esas unsuru hâline geldiği durumlarda, (a) iş birliğine dayalı okul kültürü ve topluluğu, (b) paydaşlar arasında yüksek düzeyde güven, saygı ve mesleki tatmin, (c) nitelikli öğretimsel uygulamalar, (d) öğrenciler için daha nitelikli eğitsel yaşantı ve çıktılar ve (e) süregelen bir değişim döngüsü sağlanabilmektedir (Waldron ve McLeskey, 2010).

Okul pratikleri; tasarlanan politika ve planların hayata geçirilmesine, uygulayıcılar ile öğrenenler arasında doğrudan etkileşim sağlanmasına ve öğretim ve öğrenimin gerçekleşmesine aracılık eden, süreç, yöntem ve tekniklerin bütünüdür. Booth ve Ainscow'a (2002) göre okul pratiklerinin, eğitimde kapsayıcılık düzeyinin artırılmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim programlarının, her öğrencinin program içeriğine ve süreçlerine etkin katılımını ve bu programlardan azami düzeyde yararlanmasını sağladığı öngörülmektedir. Program içeriğinin anlamlı olması durumunda ise bu fayda düzeyi daha da artmaktadır çünkü kendi hayatı içerisinde yeri olan ve kendi tercihleri doğrultusunda edindiği kazanımların bireyde daha işlevsel ve

uzun vadeli bir gelişim sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak öğretim ve öğrenim stratejilerinin çeşitliliği, ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliği de tüm öğrencilerin etkin katılım ve öğrenme kanallarını açabilmekte ve bu fırsatları artırabilmektedir. Öğrencilerin azami düzeyde öğrenme ve gelişim sağlayabilmeleri adına (sosyal-duygusal gelişim, akademik gelişim, psikolojik iyi oluş vb.) okullarda uygulanacak kapsayıcı rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin, farklı alanlarda çok yönlü bir gelişim yaşanmasını hızlandıracağı da düşünülmektedir. Son olarak kapsayıcı okul pratiklerinin önemli unsurları arasında; (a) tüm gelişim ve öğrenme çıktılarının süreç içinde ve süreç tamamlandıktan sonra etkili bir şekilde takip edilmesi, (b) gelişim ve öğrenme beklenen düzeyde olmadığında çeşitli önlemlerin alınması ve (c) bu önlemlerin ne düzeyde uygulandığının ve uygulama sonuçlarının anlaşılmasına yönelik bireye uygun ölçme ve değerlendirme stratejilerinin kullanılması bulunmaktadır (Booth ve Ainscow, 2002).

Her düzeyde eğitim planlamasının ve uygulamasının hedefi, bireylerde istenen gelişimsel ve öğrenimsel çıktılara erişilmesidir (Friend ve Bursuck, 2012). Kapsayıcı eğitimin, eğitim süreçlerinin niteliğine yapmayı hedeflediği katkı, gelişim, öğrenme ve başarının dar bir kapsamda tanımlandığı ve normatif ölçütlerle belirlendiği bir anlayışın ötesinde bireylerin tercihleri doğrultusunda duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarda öğrenmesi ve farklı alanlarda gelişiminin hedeflenmesi üzerine dayanmaktadır. Öğrenciler için başarı tanımlamasının ise kendileri için önemli olan düzeye ulaşabilmeleri ve herhangi bir gelişim-öğrenme alanında kendilerinin önceki düzeyinde ilerleme sağlamaları esas alınarak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Tikly ve Barrett, 2011). Kapsayıcı eğitimde her birey için azami düzeyde gelişim, öğrenme ve başarının hedeflenmesi, tüm bireyler ve -sonuç olarak- toplumun daha geniş bir kitlesi adına anlamlı çıktılar elde edilmesi anlamına gelmektedir.

Kapsayıcı Eğitimin Duygusal Boyutu

Kapsayıcı eğitim için sunulan gerekçeler içinde, çocukların eğitilmesi sürecinde yapılan ayrıştırmanın onların, örneğin, benlik gelişimi ve benlik saygıları, motivasyonları ve eğitsel başarıları üzerine yapacağı olumsuz etkilere sıklıkla atıflar yapılmaktadır (Urquhart, 2009). Aslında eğitim süreçlerinin her aşamasında ve her uygulamasında duygusal boyutun dikkate alınması gerektiği, bu unsurun dikkate alındığı durumlarda ise öğrenme ve gelişim kazanımlarında artış olduğu ifade edilmektedir (Kelchtermans ve Deketelaere, 2016). Benzer şekilde her kapsayıcı eğitim uygulaması duygusal boyuta işaret etmeli, genel öğrenme ortamından ayrıştırılarak bu ortamda erişim ve öğrenme fırsatlarından yoksun kalmanın nasıl "hissettirebileceğini" dikkate almalıdır. Bir öğretmenin temel vazifesinin "çocukların ve gençlerin öğrenmesini desteklemek" olduğu dikkate alındığında, öğrenenlerin duyguları ile ilgilenmenin tüm öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları yoluyla öğrenmeye ve başarıya tam erişim sağlayabilmesi amacına hizmet edebileceği düşünülmektedir (Battiste, 2008). Booth ve Ainscow'un (2002) ifade ettiği üzere bazı öğrencilerin erişim ve katılımının önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik girişimlerden öğrenilecek tecrübe, daha geniş öğrenci kitlesinin faydası için çalışma sürecine dönüşebilmektedir. Kapsayıcılığın bu şekilde anlaşılması, kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere uygun bir model olduğuna ve tümünün eşit şartlarda bir okul topluluğuna ait olma hakkına sahip olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bu hakkın tanınarak söz konusu pedagojik hedeflere erişilmesi, öğrencilerin kendilerini okula ait hissettiği, öğretmenlerini sevdiği, eğitsel süreçlere katılmak için güdülendiği, derse katılım sürecinden keyif aldığı, kendilerini değerli hissettiği ve öz-yeterlik algılarının güçlendiği anlamına gelmektedir (Turan ve Bektaş, 2013).

Kapsayıcı eğitimin biyoekolojik bir bakış açısı ile incelenmesi sonucunda (Bronfenbrenner, 2005), eğitimin duygusal boyutunun farklı sistemlerin farklı tabakalarında yer alabildiği, bu tabakalardaki unsurlarında birbiriyle etkileşim içinde olduğu anlaşılabilmektedir. Bu bakış açısıyla kapsayıcı eğitimin duygusal boyutu bireysel, bireylerarası ve yapısal düzeylerde incelenebilmekte, birbiriyle etkileşim içinde olan sistemlerin ve çocuğu, sınıfı, okulu, mahalleyi, aileyi ve genel toplumu birbirine bağlayan müşterek etkilerin oluşturduğu ağ dikkate alınmaktadır (Urquhart, 2009).

Bireysel Düzey: Öğrenme ve Gelişimin Duygusal Boyutu

Bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden ayrılamaz olduğu düşüncesi ve söz konusu bütünlüğün içerdiği kompleks gelişimsel süreç, genel psikoloji alanında kabul görmüş bir gerçektir (Bell ve Wolfe, 2004). Nitekim Daniels'in (2001) ortaya koyduğu gibi "çocuklar, nasıl hissettiklerinden bağımsız bir şekilde düşünmezler." Bireylerin kendi yaşantılarının anlamlılığını aktif bir şekilde inşa edebildiklerini vurgulayan yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımları da bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden ayrılmazlığını kabul etmişlerdir. Hem Piaget (1952) hem de Vygotsky (1962/1986), duygu ve bilişin -Piaget'nin ifade ettiği gibi- ayrılamaz (indissociable) olduğunu kabul etmişler ve her ikisi de bilişselliği duygulardan ayırmanın bilişsel süreçlere ilişkin yanlış bir izlenim oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Piaget'nin özümleme (assimilation) kavramı, çocuğun kendisine yabancı olan yaşantıyı edinebilmesini sağlayan hem bilişsel hem de duygusal açıdan yeterli düzeyde gelişmiş ve söz konusu süreci organize edecek bir iç yapıya sahip olabilmesine bağlıdır. Vygotsky (1962/1986) bilişselliğin duygulardan ayrıştırılmasının hatalı bir işlem olduğunu, bu işlemin düşünce süreçlerinin düşünenin eğilimleri ve dürtülerinden, kişisel ihtiyaçları ve ilgilerinden ve yaşamın bütünlüğünden ayrıştırılmış, özerk bir fikirler akışı olarak görülmesine sebep olduğunu açıklamıştır. Le Cornu ve Collins (2004) de yapılandırmacı çerçeveyi benimsemiş ve bu doğrultuda öğrenmeye yönelik böyle bir yaklaşımın öğrenciler ve öğretmenler için kendilerini eğitim sürecine daha çok dahil edilmiş hissetmelerini sağlayacak fırsatların inşa edilmesi için gereken kuramsal temeli oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden ayrılmaz olduğunu gösteren kanıtlar içinde, Greenhalgh (1994) ve Murray'ın (2005) da ifade ettiği gibi, başarılı bir öğrenme süreci yaşamının bireyin belirsizliğe tolerans geliştirebilecek bir kapasiteye sahip olmasına bağlı olduğu gerçeği yer almaktadır. Çoğu çocuk aslında erken yaşam dönemlerinde bilgi sahibi olmamanın neden olabileceği kaygı düzeyini tolere edebilecek ve belirsizlikle karşılaştıklarında bir miktar sağlamlık (resilience) geliştirmiş olmalarını sağlayacak yeterli düzeyde olumlu yaşantıyı elde etmektedir. Çocukların bu ediniminin özellikle erken yaşta sosyal etkileşimler kapsamında gerçekleşebileceği ve bu konunun duygusal boyutu oldukça güçlü olan bağlanma kuramı (attachment theory) çerçevesinde ele alınabileceği Urquhart (2000) tarafından ifade edilmiştir. Ancak tüm çocukların söz konusu kapasitelerini geliştirecek yeterli düzeyde yaşantıya sahip olamadığı ve gerekli tolerans düzeyinin iyi gelişmediği de bilinmektedir. Belirsizliği tetikleyen bazı durumlar veya bilgi sahibi olmama durumu, bir çocuğun psikik bütünlüğüne karşı tahammül edilemeyen bir tehdit olarak yaşanabilmektedir. Dolayısıyla çocukların öğrenmeye karşı isteksiz oluşları, öğrenmeye karşı bilinçli bir reddetme durumu veya öğrenme sürecinde ortaya çıkan istenmeyen duygulardan ve kaygıdan kaçınma isteğini içermeyebilmektedir (Murray, 2005).

Bireylerarası Düzey: Duygusal Boyutun Kişiler Arasılığı

Günümüzde çoğu öğretmen, her türlü öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli temel güvenin inşa edilmesinin öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir duygusal ilişkinin var olmasına bağlı olduğunu kabul etmektedir (Urquhart, 2009). Öğrencilerin sınıftaki duygusal yaşantıları ile empati kurabilme kapasitesi bir öğretmenin profesyonel ve sosyal yeterliğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu yeterlik öğretmene hem kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için ne yapılması gerektiğine ilişkin öngörü kazandırabilmekte, hem de öğretim sürecinde düzenlemeler, uyarlamalar ve değişiklikler yaparak hassas kararlar alabilmesini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşları hakkındaki duygularını ve bu duyguların nasıl etkinleştiğini anlayabilmeleri, bunların öğrenenler ve öğrenme durumları hakkında kendilerine ne ifade ettiği kapsayıcı uygulamaların duygusal boyutunun önemli bir unsuru olarak değerlendirilebilir (Urquhart, 2009).

Bugüne kadar okul çalışanlarının kapsayıcı eğitime ve öğrencilere yönelik inanç ve tutumlarını inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğretmenler, öğrenciler ve okul arasında söz konusu öğelerin öğretme ve öğrenme süreçlerine bakış açılarını önemli düzeyde etkilediği görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin entegrasyon ve kapsayıcılığa yönelik tutumlarının incelendiği araştırmaların detaylı bir literatür analizinin yapıldığı çalışmada Avramidis ve Norwich (2002), tutumların genellikle olumlu olmasının yanında çocukların ihtiyaçlarının ve tanındıkları yetersizliğin doğasının ve yoğunluk düzeyinin öğretmenlerin kapsayıcı pratikleri uygulamasını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Benzer bir çalışmada Rakap ve Kaczmarek (2010) de genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yetersizlik ile tanılanmış çocukların kapsayıcı eğitime dahil edilmesine yönelik görece olumsuz tutum ve inançlara sahip olduğunu; ancak öğretmenlerin yetersizlik ile tanılanmış öğrencilere kapsayıcı ortamlarda eğitim verebilmek için yeni beceriler edinmeye açık olduklarını göstermiştir. İlişkili başka bir çalışmada da Poulou ve Norwich (2002) olumsuz duyguların, bu duyguların ortaya çıkmasında rol oynayan çocuklara öğrenim desteği sunma eğilimi ile olumsuz bir ilişki içinde olduğunu tespit etmiştir. Başka bir deyişle, analizlerinde öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunlar ile tanılanmış olan çocukların davranışlarını içeren kısa hikayelere yönelik tepkilerini incelerken, öğretmenler arasında çocuklara yönelik olumsuz duyguların (örn., öfke, sinir, tahammülsüzlük vb.) düzeyi arttıkça onlara yardım etme eğiliminin de azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Poulou ve Norwich (2002) kapsayıcı eğitim politikalarının düşük öğretmen beklentilerinin ve yukarıda örneklendirilenlere benzer duygusal tepkilerin ortaya çıkarabileceği "kendini gerçekleştiren kehanetlerin" olumsuz etkilerini önleyebileceğini ifade etmişlerdir.

Poulou ve Norwich (2002), öğretmenlerden duygularını dondurmalarını ve sürekli bastırmaya çalışmalarını beklemenin gerçekçi olmadığını önermektedir. Onlara göre öğretmenlerden olumsuz duygularını yönetmelerini öğrenmelerini ve bu duyguların onların öğretmenlik rollerini olumsuz etkilemesine müsaade etmemelerini beklemek daha tercih edilebilir bir durum olabilir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, bireyin duygularına ilişkin bir iç görü kazanabilmesi ve bunları düzenleyebilmesi karmaşık, bilinçli farkındalık durumunun her zaman erişemeyeceği ve kontrol etmesi basit olmayan bir durumdur (Craparo, 2020). Dolayısıyla kapsayıcı uygulamalar geliştirebilmek için öğretmenlerin, sınıflarıyla ve öğrencileriyle olan ilişkilerini anlayabilecekleri yöntemlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntemler öğretmenlere, öğrenmenin ve öğretmenin duygusal boyutunun kapsayıcılığa -belli bir öğrenci grubuna ve bazı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik tutumları dahil olmak üzere- nasıl bir engel oluşturabileceği üzerine düşünme, netleşme ve çözüm yolları bulma fırsatları

taniyabilmektedir. Öğretmenler sahip olacakları bu iç görü ve derinlik ile daha kapsayıcı bir pedagoji uygulamak için gereken değişimi sağlamak adına kendilerini daha yeterli ve güçlü hissedebilirler (Florian, 2009).

Yapısal Düzey: Eğitim Sisteminin Duygusal Etkileri

Kapsayıcı eğitimin duygusal boyutunun bireysel düzeyde öğrenciler açısından, bireylerarası düzeyde ise öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler açısından incelenmesinin önemli olduğu kadar, bu boyutun eğitim sistemi açısından da incelenmesi gerekmektedir. Nitekim eğitim sistemlerinde kapsayıcılığı geliştirmek, sistemik değişimleri ve düzenlemeleri de gerektirmektedir (Urquhart, 2009). Duygusal süreçleri kapsayıcı eğitime ilişkin geniş sistemik yapıların ve politikaların süreçlerine yerleştirmek ve bunların öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik olası etkilerini değerlendirmek gerekmektedir. Wedell'e (2005) göre eğitim sistemlerinin dışında kalma ve nitelikli eğitimden faydalanamama riski altında ve dezavantajlı koşullar içinde bulunan çocuklar, genellikle eğitim sisteminin niteliğine bağlı olarak eğitimden faydalanabilmektedirler. Öte yandan zor koşullara karşı daha direnç sahibi olan akranları ise sahip oldukları kaynaklara dayanarak eğitim sisteminin yetersizliklerini telafi edebilmektedirler. Yukarıda iddia edilen eğitim sisteminin öğrenme ve öğretme sürecinin duygusal boyutu dikkate alması gerektiğine yönelik tartışma ve Wedell'in kapsayıcılık ile ilgili bu ifadeleri, duygusal boyutun önemini ortaya koymaktadır çünkü riskli unsurlar barındıran bir psikososyal çevreye karşı bir direnç geliştirebilme kapasitesi, duygu düzenlemenin (emotional regulation) bir süreci olarak kabul edilmelidir (Thomas ve Zolkoski, 2020). Okullarda çocukların maruz kaldıkları dışlayıcı bazı uygulamaların sonucunda yaşadıkları stres, kaygı ve benlik algılarına yönelik tehditlerin düzeyi dikkate alındığında, eğitim sisteminin bireylerin okullardaki duygusal yaşantıları üzerine yaptığı etki daha iyi anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, günümüzde okulların sadece bazı çocuklar için hizmet veren bir yer olarak algılanıp bazı çocukların okullardan faydalanamayacağına yönelik oluşan anlayış sonucunda okul sistemlerinin bazı öğrencilerin okul süreçlerine tam katılımını engellemesi, çocukların duygusal olarak öğrenme süreçlerinden kopmalarına, sonuç olarak okula herhangi bir bilişsel ve davranışsal aidiyet geliştirememelerine neden olmaktadır (Weare, 2013).

Öğrencilerin bir bölümü için yaptığı duygusal etkinin verimsiz olduğu eğitim sistemlerinde, okulların ve öğrenme sürecinin olumsuz duygusal etkilerini azaltmak için bazı çocuklara kişisel çözüm kaynakları bulmaları için yardım etmek gibi etkinlikler, etkili ve uzun vadeli çözümler olarak görülmemektedir (Urquhart, 2009). Bu etkinliklerin eğitim sisteminin katı, kanıksanmış ve sorgulamaya açık olmayan bazı boyutlarının üzerine odaklanması gerekmektedir (Sakız, 2016). Nitekim son zamanlarda çok sayıda çalışma, performans temelli bir yapının hâkim olduğu eğitim sistemlerinin çocukların mutluluk, motivasyon ve öz-saygı düzeyinin düşük olmasına yaptığı etkiyi açık bir şekilde eleştirmişlerdir (Caslin, 2019). Bu unsurlardaki düşüklük ise eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin okullarda duygusal iyi oluşlarına yönelik yeterli düzeyde karşılanmamış ihtiyaçların bir sonucu olarak görülmektedir. Örneğin Reay ve Wiliam (1999), gittikçe artan bir korku ve kaygı ikliminde çocukların ulusal sınavlara ve standartlara hazırlanması sürecinin, başarı düzeylerine göre değişmeksizin, tüm öğrencilerin özgüven ve başarı düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Sonuç olarak Barton ve Slee (1999), kapsayıcı eğitimin "rekabet, seçme standart" temelli eğitim politikaları ile uyumlu olmadığını ifade etmiştir.

Dünya genelinde değerlendirme temelli eğitim sistemine doğrudan veya dolaylı olarak karşı çıkanlar içerisinde, öğretim mesleği içerisindeki çoğu kişi, öğretim ve

öğrenimin duygusal boyutunu eğitim programının somut bir parçası haline getirmeye yönelmişlerdir (Farrell ve Venables, 2009). Bunlardan bir kısmı duygusal zekâ (emotional intelligence) veya duygusal okur-yazarlık (emotional literacy) kavram ve süreçlerinin doğrudan öğretilmesi veya bunlara ilişkin kazanımların bir şekilde edinilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Putnam, 2009). Öte yandan bazı eğitim uzmanları ise duygusal boyutun hem görünür hem de örtük bir şekilde tüm pedagojik süreçlere dahil edilmesini savunmakta, eğitim sisteminin duygusal boyutu hem eğitim programlarının somut bir parçası hem de okuldaki yaşam deneyimlerinin kültürel bir unsuru haline getirmesi gerektiğini savunmaktadır (örn., Macklem, 2014). Bu yolla sadece duygusal boyut üzerine somut bir vurgu yapmakla kalınmayacağı, alan eğitimi (matematik dersi vb.), bahçe zamanı, müfredat dışı faaliyetler, öğrenciler arası ilişkiler gibi tüm süreçlerde duygusal boyuta vurgu yapılabileceği ifade edilmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimin hem okul kültürünün unsurları olarak duygusal iyi oluşu, aidiyeti, sosyal-duygusal gelişimi ve olumlu inançların varlığına yaptığı vurgu hem de eğitim politikalarının kapsayıcı eğitim programlarında duygusal boyuta yer vermesi gerektiğine yönelik bakış açısı, kapsayıcı eğitimin okul ve eğitim sisteminin duygusal boyutuna yer vermesi gerektiğine ilişkin argümanlarını ortaya koymaktadır (Sakız, 2021). Duygusal boyuta ilişkin kavramların anlaşılması, duygusal unsurlara eğitim programlarında ve süreçlerinde yer verilmesi ve okulların geleneksel anlayışının duygusal boyutu dahil etmesi için zamana ihtiyaç olduğu, duygusal boyutun sınıf içi süreçlere yansımalarının ertelenmesi anlamına gelmemektedir (Macklem, 2014). Okullarda ve sınıflarda öğrenmenin duygusal boyutuna ilişkin açık ve örtük bir gündemin olmasına ilişkin fırsatların yaratılması da oldukça önemlidir. Öğrenme sürecine ilişkin konuşulabilmesi için yaratılacak bu fırsatlar öğrencilere ve öğretmenlerine, öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek duyguları ve belirsizliği daha iyi anlamaları ve yönetebilmeleri için destek sağlama potansiyeline sahiptir.

Kapsayıcı Pedagoji ve Öğrenme

Son yıllarda okulların, farklı yeterlik düzeyinde olsalar dahi tüm öğrencilere açık olması ve mümkün olan her durumda tüm öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmesine yönelik fikir hakkında çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Florian'a (2009) göre bu bağlamda üç düşünce eğilimi ortaya çıkmıştır. İlk eğilim, tüm öğrencilerin eğitime erişim hakkını ve fırsat eşitliğini savunmakta, herhangi bir engel veya öğrenme güçlüğüne yönelik her türlü ayrıştırılmış veya ayrı eğitimin ahlaki açıdan uygun olmadığını iddia etmektedir (Jordan ve Goodey, 1996). İkinci eğilim, "özel gereksinim" kavramının tekrar tanımlanması görevinin okul gelişimi (school improvement) sürecinin bir parçası olması gerektiğini savunmakta (Ainscow, 1991), özel eğitim ihtiyaçlarını oluşturan unsurun, öğrenciler arasındaki farklılıklar değil, okulların kurumsal yapısı olduğunu ifade etmektedir (Skrtic, 1988). Üçüncü eğilim ise pedagoji üzerine odaklanmıştır. Bu eğilim içerisinde bazıları (örn., Forest ve Pearpoint, 1992) kapsayıcı pedagojik uygulamalar geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış iken, diğerleri ise (örn., Cook ve Schirmer, 2003) özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkilendirilen öğretim uygulamaları ve yöntemlerinin kapsayıcı eğitimin karşılaştığı zorlukları aşabilmesi için genel eğitim okullarında ve sınıflarında uygulanıp uygulanamayacağına dair bir tartışma geliştirmişlerdir.

Üçüncü eğilim içinde özel eğitim alanında geliştirilen yöntemlerin genel eğitim sınıflarında nasıl uygulanacağı ile ilgili yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim görebilmesi için öğretmenlerin bilgi sahibi olması gereken ayrı bir pedagojinin bulunduğu öngörüsüne dayanmaktadır (Florian, 2009). Bu görüş, psikoloji literatüründe sıklıkla karşılaşılan *farklılık-gelişim içeren* tartışmanın (örn.,

Zigler, 1982) farklılık pozisyonunda konumlanmakta, farklılığı olağan gelişim sürecinin bir parçası halinde değil de olağan gelişim sürecinin dışında bir “anormallik” olarak değerlendirmektedir. Farklılık pozisyonunda konumlanan “anormallik” eğilimi farklı türlerde engel ve/veya öğrenme güçlükleri ile tanılanan bireylerin “farklı öğrenenler” olduğunu, dolayısıyla farklılıklarına özgü eğitsel tepkilere ihtiyaç duyduklarını öngörmektedir. Buna karşın gelişim pozisyonunda konumlanmış olanlara göre ise gelişim, tüm öğrenenler için aynı sırayı farklı hızlarda takip eder. Bu yaklaşımda farklılıklar, bireylerin gelişim aşamalarından geçip geçmediğinden ziyade, bu aşamaları ne kadar sürede/ne zaman geçtikleri ile açıklanmaktadır.

Davis ve Florian (2004), çocukların birtakım yetersizliklerle tanılanmasının sebebinin çocuklar arasındaki farklılıklar değil; söz konusu farklılıkların gerektirdiği ihtiyaçların günümüz okulları tarafından karşılanmaması olduğunu ifade etmektedir. Okulların öğrenci farklılıklarına uygun bir şekilde bu desteği verme süreci, yani genel öğretim sürecine “ek olarak” sunulan bu destek, pedagojinin kendisini oluşturmamakla birlikte; ancak pedagojik sürecin bir unsuru olarak değerlendirilebilir. Elbette bu durum bireysel farklılıklar hakkındaki bilginin önemini azaltmaz; ancak bu bilgiyi pedagojinin asıl bir unsuru olarak değerlendirir. Davis ve Florian (2004) özel eğitim pedagojisi hakkındaki soruların tüm öğrencilere uygun pedagojik desteği vermede yeterli olmayacağını, daha önemli bir gündem olarak değerlendirilmesi gerekenin ise tüm öğrencileri kapsayacak bir pedagojinin nasıl geliştirileceği sorusu olduğunu iddia etmektedirler.

Kapsayıcı eğitim, sınıfların tüm öğrenciler için uygun hale getirilerek tüm öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılımının sağlanmasını öngörmektedir (UNESCO, 2015). Sınıf ortamı, öğrenme üzerine büyük bir etkiye sahip iken öğretmenler uyguladıkları kapsayıcı öğretim stratejileri ve pratikleri ile öğrenen ve gelişen bir sınıf inşa edebilmektedirler. Kapsayıcı pedagoji olarak tanımlanan bu strateji ve pratikler kümesi Florian ve Black-Hawkins (2011) tarafından kapsayıcı ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim eylemleri olarak açıklanmaktadır. Kapsayıcı pedagoji bireysel farklılıklara saygı gösteren, onları kabul eden ve onlara yanıt veren, öğrencileri sınıf ortamının günlük hayatından uzaklaştırmamaya ve onları söz konusu hayata dâhil etmeye gayret eden öğretmen uygulamalarıdır. Kapsayıcı pedagoji, kapsayıcı eğitimin kuramdan ve politika düzeyinden sınıf ve okul ortamındaki uygulamalara dönüştüğü önemli bir boyuttur (Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Kapsayıcı pratiklerin uygulandığı sınıf ortamında farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenciye bir görevi nasıl tamamlayabileceğine ve bir öğrenimsel hedefe nasıl ulaşabileceğine dair yol gösterici olmaktadır (Florian, 2009). Ancak çoğu eğitim sisteminde pedagojinin orta-yüksek yeterlik düzeyine sahip öğrenciler üzerine odaklandığı ve öğrenciler için ayrılaştırılmış öğrenim hedeflerini içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu gibi geleneksel pratiklerin öğrencilerin gelişmelerine bir engel oluşturduğu bilinmektedir. Öte yandan Florian ve Black-Hawkins (2011) kapsayıcı pedagoji uygulayan öğretmenlerin zengin öğrenme fırsatları içeren bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayan yaklaşımlar kullandıklarını, bu yolla söz konusu fırsatları ve ortamı tüm öğrencilere erişilebilir hâle getirerek kendilerinin katılımını sağladıklarını ifade etmektedirler. Bir dizi araştırmaya göre (Booth ve Ainscow, 2002; Cole, 2005; Wong vd., 1991) kapsayıcı pedagojiyi hedefleyen öğretmenler; (a) tüm öğrencilere nitelikli eğitim verme hedefiyle yola çıkarak tüm etkinliklerinde öğrencilerin öğrenmesini amaçlamakta, (b) öğrencilerin güçlü yanları üzerine odaklanmakta, (c) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katılımını ve iş birliği içerisinde öğrenmesini kolaylaştıran uygulamalar yapmakta, (d) yaklaşımlarında esnek davranmakta, (e) anlaşılabilir yönergeler vermekte,

(f) çeşitli duylara hitap eden destek araçları kullanmakta, (g) diğer paydaşlar ile iş birliği içinde planlama, öğretim ve değerlendirme yapmakta, (h) çeşitliliğe yönelik bir anlayış geliştirilmesini sağlayan dersler hazırlamakta, (i) farklı seviyelerde gerektiğinde içerik ve yöntemi farklılaştırmakta, (j) bireysel öğrenme ve gelişimi takip etmekte ve (k) öğrencilerin öğrenme düzeyini artıracak güçlükte hedefler koymaktadırlar.

Eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olduğu ve eğitsel amaçlar ile değerlerin daha sık farklılaştığı bir durumda, bütünleştirilmiş genel eğitim sınıflarında beraber öğrenen çocukların bulunduğu kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesinin birbirine uymayan talepleri ve hedefleri dengelemenin bir yolu olabileceğine inanılmaktadır (Florian, 2009). Kapsayıcı sınıflarda öğrencilerin katılım düzeyinin artırılarak erişecekleri öğrenme düzeyinin azami düzeye çıkarılması ve okul sisteminde bazı çocukların veya grupların katılım ve öğrenme süreçlerinin dışında tutulması ise bu amaçlara erişmeyi sağlayacak değerler, inançlar ve etkinlikler kümesinin tanımlanması ile yakından ilişkilidir. Bu değerler kümesi, öğrenmenin “ne olduğunu anladığımız” ve “ne olmasını istediğimiz” ile yakından ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitim, önceki öğrenme düzeyleri, toplumsal özellikleri, davranışları, dil yeterlikleri, duygusal ve fiziksel becerileri veya bilişsel potansiyellerine bakılmaksızın tüm çocukların okulda katılımcı birer öğrenci olmaları gerektiğini öngörmektedir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim çocukların sınıflarda sadece bulunmasını değil, sınıflarda öğrenmesini ve başarı elde etmesini de öngörmektedir.

Çocukların gündelik deneyimleri ile çocuklarda problem çözme, mantık yürütme, bellek, dil ve kavramsal edinim alanlarında yapılan psikolojik araştırmalar aynı yaştaki çocukların düşünme ve davranış niteliklerinde anlamlı farklılıklar olabileceğini göstermektedir (Bjorklund ve Causey, 2017; Siegler, 1996). Dolayısıyla öğrencileri yaşa veya yeterlik düzeyine göre gruplandırmak öğretim ve öğrenim sürecini basitleştirmek anlamına gelebilmektedir (Ireson ve Hallam, 2001). Öğrenci gruplandırması gibi organizasyonel kararların çocukların nasıl öğrendiğine ilişkin bir anlayış üzerinde temellendirilmediği durumlarda kapsayıcı eğitim süreçlerini destekleme olasılığı zayıf kalabilmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimin öğrenme psikolojisine ilişkin temel ilkeleri, öğrenen birey ile öğrenmenin sosyokültürel bağlamı arasındaki ilişkiyi içeren öğrenmenin sosyal doğasının vurgulandığı sosyal yapılandırmacı ve bilişsel bir temel üzerine inşa edilmektedir (Palincsar, 2005; Wertsch ve Kanner, 1992).

Sosyal yapılandırmacılık temelli yaklaşım, Lev Vygotsky ve arkadaşlarının sosyokültürel öğrenme kuramından türeyen öğretimsel yaklaşımlara dair bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım hem bilişsel hem de yapılandırmacı yaklaşımları, özel ve ayrıştırılmış eğitim ile uyumlu ilke ve uygulamalara sahip olan davranışçı yaklaşımdan ayırmaktadır. Bilişsel yaklaşımın bazı ilkeleri, çocukların karmaşık bilişsel görevleri başarabilmeleri için bazı gelişimsel eşiklerden geçmeleri gerektiğini iddia etmekte iken sosyokültürel kuram bu görüşe alternatif bir yorum getirmektedir. Sosyokültürel kuram, karmaşık ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için söz konusu gelişimsel eşiklerden mutlaka geçilmesi gerekmediğini, gelişimin sadece bireysel dinamiklerden değil; anlamlı fiziksel, sosyal ve kültürel bağlamlar ile etkileşim sonucunda da gerçekleşen bir olgu olduğunu savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Öğrenme ve gelişim, bireyler kendi “yakınsal gelişim alanları” (zone of proximal development) içerisinde faaliyet gösterdikçe gerçekleşebilmekte, yakınsal gelişim alanı olarak adlandırılan bu varsayımsal bağlam ise bağımsız olarak erişilebileceklerin hemen ötesinde ve destek ile erişilebilecek bir konumda bulunmaktadır (Moll, 1990). Yetişkinler ve daha yetkin akranları tarafından rehberlik temelli bir destek ile yüksek bilişsel düzeyde öğrenme süreçlerine dâhil olan

öğrencilerin, kendi başlarına erişebilecekleri öğrenme düzeyinden daha yüksek bir seviyeye erişebildikleri savunulmaktadır (Vygotsky, 1978).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın, bağlamın öğrenme üzerine etkisini vurgulaması, tüm öğrencilerin bütünleştirilmiş ortamlarda kapsayıcı bir yöntemle eğitim alması modeline kuramsal anlamda bir kanıt oluşturmaktadır. Bütünleştirilmiş ortamların oluşturulması ise genel eğitim programında tüm öğrencilerin dâhil olabileceği şekilde destek, uyarılma, düzenleme ve planlama gerektirmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretimsel yaklaşımlar da öğrencilerin etkin katılımını gerektirmekte, tüm öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarına uyarlanabilmektedir. Bu yaklaşımların başarı ile uygulanması ise yapılandırmacı bir atmosferi destekleyen sosyal, kültürel ve fiziksel bir bağlamın oluşturulmasını gerektirmektedir (De Vries ve Zan, 1994). Bu tür bir sınıf düzeni ve ortamı, çocukların fizyolojik, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına akranlar arasında gerçekleşen etkileşim desteği ile hitap etmekte, bireysel olarak ve grup ile öğrenmenin sağlanabilmesi adına öz-düzenleme ve sorumluluk gibi işlevleri güçlendirmektedir.

Tüm çocukların katılımını sağlayarak yaşamlarını zenginleştiren, deneyimlerini çeşitlendiren ve özerkliklerini güçlendiren öğretimsel yaklaşımların oluşturulması, öğretim ve öğrenme süreçlerinin sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır (Ainscow, 2020). Bütünleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin ihtiyaç, yetenek, ilgi ve yaşantılarının dikkate alınması ve bunları yansıtacak öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerekmektedir. Bu unsurları dikkate alırken öğrencilerin ruh hâlleri, öğrenme stilleri, kültürleri, ilgileri ve yeteneklerine özgü düzenleme ve uyarlamaların da yapılması gerekmektedir (Friend ve Bursuck, 2012). Bazı öğrenciler öğrenme ve başarı sağlayabilmek için doğrudan öğretime ihtiyaç duyabilmekte ve yetişkinlerden dış destek alabilmekte iken bazı öğrenciler ise daha fazla zamana ve alana ihtiyaç duyabilmektedir. Dolayısıyla öğrenme güçlükleri, çocukların öğrenme hızları ile kendilerine yönelik beklentiler arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabilmektedir.

Kapsayıcı Eğitimde İşbirlikli Öğrenme

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin sınıfın akademik ve sosyal hayatına katılacağı anlamına gelmektedir (Putnam, 2009). Birbirinden farklı yeterlik düzeyleri ve özelliklere sahip öğrencilerin bütünleştirilmiş genel eğitim sınıflarında nitelikli eğitim alabilmesi, öğrenci başarısını ve olumlu sosyal psikolojik kazanımların elde edilmesini destekleyecek yaklaşımların kullanılmasını gerektirmektedir. Sınıftaki öğretim sürecinin kapsayıcılığının geliştirilmesi önündeki zorluklardan biri, öğretmenlerin yönetebildiği ve pedagojik anlamda işleyen bir sınıfı sürdürebilirken tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını dengelemektir. Uygun bir şekilde uygulandığında, işbirlikli öğrenmenin farklı yeterlik düzeyine ve özelliklere sahip öğrenciler için faydaları bulunmakta ve çok sayıda araştırmacı ve uygulayıcı tarafından kapsayıcı eğitim için gerekli olan en önemli eğitsel müdahalelerden biri olduğu ifade edilmektedir (Grenier ve Yeaton, 2019; Kagan vd., 2004; Slavin, 1995).

İşbirlikli öğrenme, akademik hedeflere erişilebilmesi adına öğrencilerin çift olarak veya küçük gruplar halinde beraber çalışmasını içermektedir. Araştırmacılar işbirlikli öğrenmenin yüksek başarı ve pozitif psikolojik çıktılar üretebilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiğini bildirmişlerdir (Slavin, 2011). Putnam'a (2009) göre bu koşullar arasında "pozitif karşılıklılık", "bireysel sorumluluk", "iş birliği becerileri" "eşzamanlı iletişim", "grupça düşünme ve hedef belirleme" yer almaktadır.

Pozitif karşılıklılık, yani grup üyelerinin ortak bir hedefe erişebilmeleri için beraber çalışması gerektiği hissi, işbirlikli öğrenmenin esasını teşkil etmektedir. Bu ilke, bireyden

ziyade grup bilincini vurgulamakta, öğrencilerin birbirlerinin performansı ile ilgilenmelerini sağlamakta ve ortak bir amaca ulaşmak için faaliyetlerini koordine etmelerini içermektedir. İkinci olarak bireysel sorumluluk, tüm grup üyelerinin bilgiyi öğrenmeleri ve grup hedefine katkı yapmaları için sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir. Üçüncü olarak, iş birliği becerilerinin edinilmesi ve uygulanması süreci, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gruba ilişkin sosyal becerilerin tanımlanarak öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu becerileri akademik etkinlikler bağlamında uygulamalarını içermektedir. İş birliği gruplarının iyi işleyebilmesi için çocukların sosyal becerilere ihtiyacı bulunmaktadır. Dahası çocuklar, bu sosyal becerilere günlük yaşamda ve meslek yaşamlarında başarılı olabilmek için ihtiyaç duymaktadırlar. Dördüncü olarak, eşzamanlı yüz yüze iletişim, işbirlikli öğrenme durumlarında olumlu akademik ve sosyal kazanımların elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Küçük gruplarda çalışmak, öğrencilerin etkin bir şekilde katılım sağlamaları, fikirleri tartışmaları, karar vermeleri ve istişare ve uzlaşma süreçlerini yaşamaları için fırsatları artırmaktadır. Son olarak grupça düşünme ve hedef belirleme, işbirlikli etkinliklere katılan öğrencilerin grup çalışmasında ekip olarak ne düzeyde bir işlevsellik gösterdikleri ve grup hedefine ne düzeyde eriştikleri üzerine düşünerek görüşlerini paylaşmaları sürecini içermektedir (Putnam, 2009).

İşbirlikli öğrenme, eğitim bilimleri alanında en yaygın ve verimli kuram, araştırma ve uygulamalardan bir tanesi olarak değerlendirilmektedir (Johnson vd., 2000). İşbirlikli öğrenmenin dünya genelinde okullarda yaygın bir şekilde kullanılmasının nedenlerinden biri bu yöntemin güçlü kuramlar tarafından desteklenmesi ve bilimsel araştırma süreçleriyle verimliliğinin ortaya konmasıdır. Psikoloji kuramlarına bakıldığında işbirlikli öğrenme, Vygotsky'nin (1978) bilişsel gelişim alanındaki çalışmalarına ve Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramının ilkelerine dayanmaktadır.

1930'lu yıllarda Lev Vygotsky (1978) ve daha güncel çalışmalarıyla sosyal yapılandırmacı kuram çerçevesinde çalışanlar, bilişsel gelişimde sosyal ve kültürel faktörlerin önemini vurgulamışlardır. Albert Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramında gözlemin önemli rolünü vurgulamıştır. Gözleme dayalı öğrenme bireyin başkasının davranışlarını gözlemlemesi ve taklit etmesi sürecinde gerçekleşmektedir. Bandura'ya (1986) göre, gözleme dayalı öğrenmede yer alan dört süreç "dikkat etme (attention, hatırlama tutma (retention), davranış meydana getirme (motor reproduction) ve güdülenme "reinforcement)" olarak tanımlanmıştır. Bandura öğrencilerin yüksek statüye sahip modelleri daha fazla taklit etme eğilimleri olduğunu iddia etmiştir. Dolayısıyla yüksek statüye sahip model ilkesine dayanarak öğretmenlerin, kurulacak gruplarda öğrenciler arasında saygı duyulan, sosyal becerilere sahip, olgun ve yetenekli (örn., spor, müzikal yetenek) olanların akranları tarafından model alınma olasılığının yüksek olduğunu dikkate almaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler kendilerine benzediklerini düşündükleri ve önem verdikleri alanlarda yetenekli olduklarını düşündükleri modelleri de takip ve taklit etme eğiliminde olabilmektedirler.

Özel gereksinimli öğrenciler için düşünülen ayrıştırılmış okullara, sınıflara ve eğitim programlarına yönelik en önemli eleştirilerden biri, öğrenciler için uygun akran modellerinin yetersizliği olduğu ifade edilmektedir (Putnam, 2009). Özel gereksinimli öğrenciler günümüze kadar okullarda ve sınıflarda çoğunlukla davranışsal, sosyal ve akademik açıdan bazı güçlüklerle karşılaşan öğrenciler ile gruplandırılmış, ayrıştırılmış ortamlarda kendilerine uygun rol model sunulması konusunda gerekli özen gösterilmemiştir. Uygun koşullar altında işbirlikli öğrenme grupları, öğrenciler için uygun akran davranışlarını gözlemlemek ve benimsemek açısından etkili ve verimli bir ortam sunmaktadır.

Kapsayıcı Eğitimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Okul içinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkili bir şekilde verilmesine ve anlamlı sonuçlar üretmesine yardımcı olan, öğrencilerin psikolojik, eğitimsel, mesleki, sosyal vb. alanlarda gelişim düzeyini yükselten rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, kapsayıcı eğitimin temel pratikleri arasında yer almaktadır. Kapsamı içinde rehberlik, danışmanlık, tanılama ve yönlendirme gibi çok sayıda uygulama bulunan bu pratiklerin etkili bir şekilde tasarlanıp uygulandığı durumlarda okullarda eğitimin kapsayıcılığını ve niteliğini artırabileceği, öğrenme ve gelişim düzeyini yükseltebileceği bilinmektedir. Örneğin Nkoma ve Hay (2018), okulda görev yapan ruh sağlığı çalışanlarının, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında önemli bir destek unsuru olduğunu, söz konusu uzmanların hak savunuculuğu, konsültasyon, ölçme, yerleştirme ve hizmet içi eğitim gibi alanlardaki çalışmalarının okuldaki kapsayıcılığı geliştirdiğini vurgulamıştır. Öte yandan söz konusu hizmetlerin kapsayıcı ilke ve uygulamalar etrafında tasarlanmadığı ve uygulanmadığı durumlarda okul içinde ayrılmaya neden olabileceği ve öğrencilerin nitelikli eğitim alması önünde yeni engeller oluşturabileceği de bilinmektedir. Günümüzde okul danışmanları ve eğitim psikologları, öğrencilerin teşhise dayalı tanılama ve ayrıştırılmış eğitim ortamlarına yönlendirilmesi süreçlerinde karar verici bir rol üstlenerek öğrenciler arasında sınıflandırma ve ayrıştırmaya yol açabilmektedir (Jimerson vd., 2004). Okul danışmanları ve eğitim psikologları, öğrencilerin yaşayabileceği güçlükleri ve karşılaşılabileceği engelleri, sadece bireylerin kendilerinden kaynaklanan zorluklar olarak değerlendirme eğiliminde bulduklarında çok sayıda çevresel etmeni göz ardı edebilmekte, değerlendirme sürecini belirti ve tanı ölçütlerine göre sınırlandırabilmektedirler. Bu durum tüm çocuklar için benzer müdahaleler geliştirilmesine neden olabilmekte, kapsayıcı eğitimin ve danışmanlığın ilkeleri ile de çelişmektedir. Hâlbuki, bireylerin koşulları dikkate alındığında uygun ve güvenilir değerlendirmeler yapılabilmektedir. Kapsayıcı bir bakış açısına göre okul danışmanları ve eğitim psikologları toplumsal ve çevresel engellerin bireylerin gelişimine ve öğrenmesine yönelik etkilerinin farkına varmalı, bütünleştirilmiş ortamlarda tüm bireylerin kapsayıcı pratikler uygulanarak desteklenmesi adına okullara destek olmalıdır (Farrell ve Venables, 2009).

Sayısı ve niteliği artmakta olan önemli bir çalışmalar bütünü, öğretmenlere ve okuldaki ruh sağlığı alanında çalışanlara, öğrencilere daha fazla rehberlik ve danışmanlık yapılmasını, eğitim sistemlerine de daha fazla ruh sağlığı alanında çalışan istihdam etmesini önermektedir (örn., Johnson vd., 2020). İlgili uzman sayısının ve niteliğinin kapsayıcı eğitime katkısı oldukça önemli olmakla birlikte, başarılı okulların öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimine yönelik bakış açılarını öğretme ve öğrenme süreçlerinin planlanmasına ve uygulanmasına dahil eden ve bunları okulun gündelik hayatının bir parçası haline getiren okullar olduğu ifade edilmektedir (Daniels, 2001). Bu yaklaşım, bazı öğrencilerin yaşadığı duygusal güçlükleri patolojize ettikten sonra iyileştirmeye çalışma anlayışının ötesine geçmekte ve tüm öğrencilerin ilişkilerinin ve öğrenme yaşantılarının duygusal boyutlarının yer aldığı daha geniş eğitsel bağlamın dikkate alınmasını gerektirmektedir (Urquhart, 2009). Bu açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitim, okuldaki danışmanlık ve rehberlik anlayışında bir dönüşüm gerektirmektedir. Bu dönüşüm, duygusal güçlüklerin sadece görünen unsurlarına odaklanarak ve bu güçlüklerin sadece çocuk tarafından kaynaklandığı inancına dayanarak çocukları özel gereksinimler ile tanılanmanın ötesine geçmeyi; öğrenim ve öğretim süreçlerinde duygusal boyutun önemini kabul eden kapsayıcı stratejilerin ve sınıf uygulamalarının geliştirilmesini içeren bir anlayış ile hareket etmeyi gerektirmektedir (Slee, 2001). Dahası bu dönüşüm, öğretim ve öğrenim süreçlerinin duygusal boyutunu vurgulayan kapsayıcı okul temelli

stratejilerin ve sınıf uygulamalarının geliştirilip uygulanmasının yeterlik, standartlar ve performans üzerine odaklanan mevcut eğitim sistemleri ve politikaları tarafından zorlaştırıldığına da anlaşılmasını gerektirmektedir. Eğitim sistemlerinin ruhsal ve duygusal etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler eğitim politikalarının eğitsel ve pedagojik uygulamaları hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından yaşanan sınıf içi dinamikler yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla hem bireyin kişisel deneyimlerini ve bu deneyimlerin aile, öğretmenler ve akranlar ile ilişkilerini anlamak hem de bu unsurların daha geniş sistemler bağlamında nasıl konumlandığını bilmek gerekmektedir (Bronfenbrenner, 2005).

Okulda rehberlik ve danışmanlık hizmeti veren uzmanların karşılaştığı temel sorunlardan biri, uzmanlık eğitimi sırasında kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinlik niteliğinin kapsayıcı ilkeler ile uyumlu olmamasıdır. Özellikle lisans düzeyinde alınan eğitim, kapsayıcı eğitime ilişkin hedef ve kazanımların işlendiği modülleri yeterli düzeyde içermemekte, çoğunlukla medikal/tedavi temelli, bireysel ve kriz odaklı bir danışmanlık eğilimi sunmakta, kapsayıcı eğitimin gerektirdiği güçlendirici, önleyici, bütüncül ve evrensel rehberlik ve danışmanlık anlayışını yeterli düzeyde yansıtmamaktadır (Kourkoutas ve Xavier, 2010). Bu durum sonucunda uzmanlar, okulda danışmanlık pratiklerinin kuramsal ve metodolojik boyutları ile kapsayıcı pratikler arasında bir ilişki kurmakta zorlanmaktadır. Paydaşların okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden memnuniyetsizliğinin önemli bir sebebi, yaşanan bu karmaşa sonucunda ilgili uzmanların uygulamalarının anlamlı ve verimli olmaması olarak değerlendirilmektedir (Sakız ve Sarıçalı, 2019). Mevcut okul danışmanlık hizmetlerinin etkililik düzeyinin artırılmasında, öğrencilerin genel yaşam kalitelerinin ve iyi oluş düzeylerinin yükselmesinde, var olan sorunların etkili yaklaşımlar ile çözülmesinde ve eğitimsel süreçlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmasında okul rehber ve danışmanlarının daha etkili bir rol üstlenmesi gerektiği araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Dölek ve İnceoğlu, 2013; Sakız vd., 2015).

Okul rehberlik ve danışmanlık birimlerinin kapsayıcı eğitime ve eğitimin niteliğine katkıda bulunması mümkün olmakla beraber bu katkı, danışmanlık, rehberlik, ölçme, değerlendirme, tanılama, mesleki danışmanlık, eğitim ve hak savunuculuğu gibi alanlardaki pratiklerin etkili bir şekilde uygulanması yoluyla gerçekleşebilmektedir (Farrell ve Venables, 2009). Ancak Türkiye dâhil olmak üzere dünyanın çoğu ülkesinde okul rehberlik ve danışmanlık birimlerinin bu alanlarda başarı sağlayabilecek ve okuldaki kapsayıcı eğitim süreçlerini geliştirecek şekilde okul pratikleri tasarlaması ve uygulaması, henüz ulusal ve uluslararası düzeyde erişilebilmiş bir hedef haline gelememiştir. Bu hedefe henüz erişilememiş olmasının çeşitli sebepleri bulunmaktadır. İlk olarak okul çalışanları arasında kapsayıcılığın ve niteliğin tanımı üzerinde henüz bir uzlaşma sağlanamamıştır. Söz konusu uzlaşma eksikliği de bütünleştirilmiş okullarda eğitimin kapsayıcılığını ve niteliğini geliştirme adına ortak hedefler belirlenmesi ve ortak uygulamalar geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. İkinci olarak okullarda bütünleştirme ve kapsayıcılık anlayışı gelişmekte olmasına rağmen okul rehberlik ve danışmanlık birimlerinde öğrenciler arasında, çoğunlukla ölçme araçları sonucunda tanılama, ayrıştırılmış okullara yerleştirme, ayrıştırıcı disiplin süreçlerinin bir parçası olma gibi uygulamalar yoluyla öğrencilerin ayrıştırılmasına yönelik inanç ve uygulamalar yaygın bir şekilde süregelmektedir (Sakız vd., 2015). Bu uygulamalar ise öğrenciler için düşük beklentiler ve hedefler belirlenmesine, yaşanan zorlukların sadece bireyden kaynaklandığı varsayılarak danışmanlık hizmetlerinin çoğunu bireysel psikolojik danışmanlığın oluşturmasına, zekâ ölçümü uygulamalarının yaygınlık kazanmasına ve standardize edilmiş rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin tüm öğrenciler için

uygulanmasına yol açabilmektedir. Son olarak, etkili olmayan okul liderliği ve yönetimi, okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin kapsamının ve bu hizmetleri veren uzmanların rollerinin kapsayıcı ilke ve uygulamalar etrafında belirlenmesinde ve uzmanlar arasında iş birliği kurulmasına yönelik ihtiyacın giderilmesinde yetersiz kalabilmektedir. Kapsayıcı rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi ve uygulanması ile bu hizmetlerin okuldaki eğitim niteliğini artırması, sorunların eğitim politikası düzeyinde ele alınmasını ve ilgili paydaşlar ile iş birliği içinde yeni politika belirlenmesini gerektirmektedir (Kourkoutas ve Xavier, 2010).

Kapsayıcı Eğitimde Tanılama

Psiko-medikal anlayışa dayalı bir ölçme ve değerlendirme sistemi içinde gerçekleştirilen tanılama süreçlerinin, genel olarak eğitimin, özel olarak da kapsayıcı eğitimin bir unsuru olmasının, ölçme ve değerlendirmenin esas amacından sapmasına neden olabileceği üzerinde bir uzlaşma mevcuttur (Sakız vd., 2015). Ancak Türkiye dâhil olmak üzere çoğu ülkede medikal yaklaşıma dayanan ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitim sistemine dâhil edilmiş durumdadır. Her ne kadar öğrenciler tarafından gelişim ve öğrenmeye dair yaşanan güçlüğü tanımlanması hususunun tartışılacağı bir konu olmasına ve tanı süreçlerinin eğitim sistemlerinde çok sayıda savunucusu bulunmasına rağmen, öğrencinin yaşadığı güçlüğü kaynağının sadece kendisinde bulunduğunu öngören medikal tanıların etkisizliği ve neden olduğu olumsuzluklar kabul edilmektedir (Florian vd., 2006). Öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi gerekmektedir; ancak bu sürecin kendilerinin sınıflandırılmadığı, etiketlenmediği ve yaşanan güçlüğü sistemde yer alan unsurlardan da kaynaklanabileceğine dair bir anlayışın yer aldığı yaklaşım ve yöntemler kullanılarak yapılması önerilmektedir. Tanılamanın bu amaca uygun bir şekilde yapıldığı durumlarda; (a) bireylerin herhangi bir sınıfa veya medikal hastalık/güçlük kategorisine dâhil edilmeden yaşadıkları güçlüklerin anlaşılmasının sağlanması, (b) yaşanan güçlüklerle karşı okulda ve ailede sunulması gereken hizmetlerin belirlenmesi ve (c) belirlenen hizmetlerin öğrencilere uygun bir şekilde sunulması mümkün hâle gelebilmektedir (Wedell, 2008).

Dünya genelinde öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, yayımlanmış ve uyarlanmış standart ölçme araçları yoluyla yapılmaktadır (Friend ve Bursuck, 2012; Westwood, 2007). Stringer'e (2018) göre geleneksel psikometrik yaklaşımlar, öğrenci potansiyelinin değişmez (fixed) olduğu öngörüsüne dayanmakta; bir öğrencinin belli bir zamanda, belli bir mekânda ve aynı yaştaki dar bir örnekleme kıyasla belli bir alanda ne düzeyde bilgiye sahip olduğu ile ilgilenmektedir. Ayrıca bu tanılama yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kaynaklanabilecek ölçme hatalarını görmezden gelerek öğrencinin performansına olumsuz bir şekilde etki edebilmektedir. Her ne kadar psikometrik tanılama uygulamalarının okullarda destek hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi için önemli olduğu iddia edilse de (Florian vd., 2006) kaynakların sınırlı olduğu ve öğrencilere sunulabilecekler açısından yeterli esnekliğe sahip olmayan eğitim sistemlerinde öğrencilerin destek hizmetleri alabilmesi amacıyla sınıflandırılmasının, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının ötesinde sistemin sınırlılıklarına hizmet edebileceğinin de dikkate alınması gerekmektedir (McLaughlin vd., 2006).

Öğrencilerin çeşitliliğine, farklı özelliklerine, becerilerine ve ilgilerine hitap eden bir öğrenme sürecinin değerlendirilmesine dair çok sayıda yöntem ve yaklaşım bulunmaktadır. Özellikle belli alanlarda gelişim hızı ve yeterlik düzeyi akranlarından daha düşük olan öğrencilerin başta olmak üzere tüm öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar, bu süreçlerin farklı uzmanlar

arasında iş birliği içinde gerçekleştirilmesine fırsatlar tanınmalı, öğrencilere neden bir değerlendirme sürecine dâhil olduğuna dair bilgi vermelidir. Öğrenciler değerlendirme sonuçlarına dair açık bir şekilde bilgilendirilmeli, kendilerine sağlanacak bilgi ne düzeyde bir öğrenme sağladıklarına ve ne yapacaklarına dair önerileri içermeli ve farklı öğrenci gruplarının başarılarının takip edilmesi sağlanmalıdır (Booth ve Ainscow, 2002).

Öte yandan öğrencilerin yaşadığı herhangi bir gelişim ve öğrenme yavaşlığının değerlendirilmesinde öğrencileri ayrıştırmak ve etiketlemek gibi sonuçlara yol açma olasılığı bulunan psiko-medikal ve eğitsel tanıların kullanılması, kapsayıcı eğitim ilkeleri ve uygulamaları ile uyumlu değildir (Kourkoutas ve Xavier, 2010). Birtakım psiko-medikal tanılarının ve kavramların eğitim sistemi içinde kullanılması; öğrencilerin bu tanılar üzerinden tanınmasına, tanıtılmasına, sınıflandırılmasına ve bu öğrencilerin kişiliğine, başarı, gelişim ve öğrenme düzeyine dair olumsuz tutum ve alguların gelişmesine neden olabilmektedir (Sakız vd., 2015). Bireylerin teşhis kategorilerine yerleştirildiği tanılama yaklaşımının eğitim sisteminde kullanılmasına, (a) söz konusu yaklaşımın medikal bir anlayışa dayanarak bireylerin yaşadığı güçlükler üzerinden etiketlenmesine neden olduğu (Mason ve Rieser, 1994; Thomas, 2004), (b) dezavantajlı bir konuma sahip yoksul ve öğrenme güçlüğü yaşayan gruplara dâhil bazı öğrencilerin bu yaklaşımda teşhis edilme olasılığının (over-identification) daha yüksek olduğu, (c) teşhis sonucunda öğrencilerden beklentilerin düştüğü ve öğrencilerin bütünleştirilmiş ortamlar dışında farklı mekânlarda eğitim görmeye zorlandığı (Ainscow, 1991) ve (d) yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliğe sahip olmadığı (Keogh ve MacMillan, 1996) iddiaları ile karşı çıkmaktadır. Kapsayıcı okullarda ölçme ve değerlendirme pratikleri sonucunda tanılama ve sınıflandırma yerine öğrencilerin ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçların karşılanması için gerekli kaynak ve yöntemlerin betimlendiği raporlar oluşturulmaktadır.

Sonuç

Dünya genelinde psikoloji alanında çalışan araştırmacılar, psikologlar, psikolojik danışmanlar ve ilgili diğer uzmanlar, son zamanlarda kapsayıcılığa dair gündemin bir parçası olmuş, eğitim sistemlerinde, okullarda, toplumda ve kendi uygulamalarında kapsayıcılığın geliştirilmesi gerektiğine yönelik iddialarda bulunmuşlardır (örn., Abrams ve Christian, 2007; Goodley ve Lawthom, 2006). Bu iddialar içerisinde kapsayıcılık ve dışlanma konularının sosyal psikolojik bir bakış açısıyla ele alınması, öğrenme ve öğretme süreçlerinde duygusal boyutun dikkate alınması ve kapsayıcılığa temel oluşturan teorilerden faydalanılması, okullardaki danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinde bütüncül, evrensel ve ekolojik bir bakış açısının benimsenmesi ve yetersizlik ve özel gereksinim alanlarının eleştirel bir psikolojik bakış açısıyla ele alınması gibi argümanlar bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitime psikolojik bakış açısının daha fazla entegre edilmesinin, hem kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi gereken ruhsal-duygusal alana katkı yaparak daha güçlü bir kapsayıcılığın oluşmasına hem de psikoloji alanının disiplinler arası bir çerçevede içerisinde kapsayıcı eğitim ile etkileşiminin artırılmasının bu alanın daha kapsayıcı, bütünleştirici ve tamamlayıcı özelliklerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abrams, D., & Christian, J. (2007) A relational analysis of social exclusion. In D. Abrams, J. Christian & D. Gordon (Eds.), *Multidisciplinary handbook of social exclusion research* (pp. 211–232). John Wiley & Sons.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. David Fulton.

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1977). *Principles of behavioral modification*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purish Publishing.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: an intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Sage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Caslin, M. (2019). 'I have got too much stuff wrong with me': An exploration of how young people experience the Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) label within the confines of the UK education system. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1587899>
- Craparo, G. (2020). Unrepressed unconscious: A developmental relational approach. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 43(2), 68-77. <https://doi.org/10.1080/01062301.2020.1830599>
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education?: Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-204. <https://doi.org/10.1177/00224669030370031001>
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307. <https://doi.org/10.1080/08856250500156020>
- Daniels, H. (2001). Activity theory and knowledge production. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 113-124. <https://doi.org/10.1080/13632750100507661>
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for children with special educational needs. A scoping study* [Research Report 516]. DfES.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- Dölek, N., & İnceoğlu, D. (2013). School psychology in Turkey. In P. A Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 93-104). Routledge.

- Farrell, P. T., & Venables, K. (2009). Can educational psychologists be inclusive? In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 117-127). Routledge/Falmer.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Hollenweger, J., Someonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010401>
- Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 38-51). Routledge/Falmer.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992) Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Greenhalgh, P. (1994) *Emotional growth and learning*. Routledge.
- Goodley, D., & Lawthom, R. (2006) *Disability and psychology*. Palgrave MacMillan.
- Grenier, M., & Yeaton, P. (2019). Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9-19. <https://doi.org/10.1007/BF03340903>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Johnson, K. F., Belcher, T. A. W., Zimmerman, B., & Franklin, J. (2020). Interprofessional partnerships involving school counsellors for children with special needs: A broad based systematic review using the PRISMA framework. *Support for Learning*, 35(1), 43-67. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12285>
- Jordan, L., & Goodey, C. (1996) *Human rights and school change: The Newham story*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Paul Chapman Publishing.
- Kagan, S., Kyle, P., & Scott, S. (2004). *Win win discipline*. Kagan Cooperative Learning.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 429-461). Springer.

- Keogh, B. K., & MacMillan, D. L. (1996). Exceptionality. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 311- 330). Simon Shuster/Macmillan.
- Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Lakkala, S., & Óskarsdóttir, E. (2021). Enhancing sustainable inclusive education. *Sustainability*, 13(14), 7798. <https://doi.org/10.3390/su13147798>
- Le Cornu, R., & Collins, J. (2004). Re-emphasizing the role of affect in learning and teaching. *Pastoral Care*, 22(4), 27-33. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00310.x>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence-based services for students*. Springer.
- Mason, M., & Rieser, R. (1994). *Altogether better*. London Charity Projects.
- McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P. J., & Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II. Implementing classification systems in schools. *The Journal of Special Education*, 40(1), 46-58. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010501>
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Murray, A. (2005). The fear of learning and the fear of not being able to teach in a special school for pupils with emotional, behavioral and social difficulties (ESBD). *The Psychotherapist*, 29, 4-5.
- Niemann, R., & Kotzé, T. (2006). The relationship between leadership practices and organisational culture: An education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4), 609-624.
- Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools*, 55(7), 850-866. <https://doi.org/10.1002/pits.22147>
- Palincsar, A. S. (2005). Social constructivist perspectives on teaching and learning. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky* (pp. 285-314). Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Routledge & Kegan Paul.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138. <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>

- Putnam, J. (2009). Cooperative learning for inclusion. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 81–95). Routledge.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Sakız, H. (2016). Ability, examination and inclusive education: Stretching the hard lines of the educational system. *Educational Process: International Journal, 5*(1), 65-75.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Akademi.
- Sakız, H., & Sarıçalı, M. (2019). Paradigmatic challenges in school counselling: Correlates and reflections on practice. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(1), 69-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.23>
- Sakız, H., Ekinci, A., & Sarıçam, H. (2020). Teachers' perceptions of their school managers' skills and their own self-efficacy levels. *International Journal of Leadership in Education, 23*(5), 585-603. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562094>
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahn, Z., Aftab, R., Koç, N., & Sarıçam, H. (2015). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 19*(3), 250-269. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929186>
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.
- Skrtric, T. M. (1988). The organizational context of special education. In E. Meyen & T. Skrtic (Eds.), *Exceptional children and youth: An introduction* (pp. 479-517). Love Publishing.
- Slavin R. E. (2011). Cooperative learning. In: V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and cognition in education* (pp. 160–168). Elsevier.
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: Does practice make perfect? *Educational Review, 53*(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Stringer, P. (2018). Dynamic assessment in educational settings: Is potential ever realised?. *Educational Review, 70*(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1397900>
- Thomas, C. (2004). Developing the social relational in the social model of disability: A theoretical agenda. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 32- 48). The Disability Press.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University Press.
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education, 5*(94), 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>

- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Turan, S., & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. UNESCO Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education for all global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. UNESCO Publishing.
- Urquhart, I. (2000). Teaching children with emotional difficulties. In D. Whitebread (Ed.), *The psychology of teaching and learning in the primary school* (pp. 323-347). Routledge.
- Urquhart, I. (2009). The psychology of inclusion: the emotional dimension. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 66-77). Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1962/1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Weare, K. (2013). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. Routledge.
- Wedell, K. (2008). INCLUSION: Confusion about inclusion: Patching or system change. *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x>
- Werstch, J. V., & Kanner, B. G. (1992). A sociocultural approach to intellectual development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 328-350). Cambridge University Press.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
- Wong, K. L. H., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1991). Choices for integration: Selecting teachers for mainstreamed students with emotional or behavioral disorders. *Intervention in Classroom and Clinic*, 27(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/105345129102700211>
- Zigler, E. (1982). MA, IQ and the developmental difference controversy. In E. Zigler & D. Balla (Eds.), *Mental retardation: The developmental-difference controversy* (pp. 213-217). Routledge.

Extended Summary

The Psychology of Inclusive Education: Contemporary Tendencies, Updated Practices

Introduction

This study attempts to discuss the place and importance of psychology in the context of inclusive education and the support, possibilities and possibilities it can provide in promoting inclusion in schools. In this discussion, some relevant theoretical perspectives and practical strategies will be utilized, and the psychological dimensions of the processes and phenomena defined as inclusive practice within the scope of services provided in schools and psychological counseling units in schools will be examined. Thus, the aim is to provide theorists, practitioners and other relevant stakeholders in the field with the opportunity to think and criticize the resources and opportunities that can support the development of inclusive education within psychological theories. In order to present the specified content by associating the psychology field with inclusive education, the "Inclusive Education Model" will be introduced first. In the following titles, content will be presented on the topics of "Emotional Dimension of Inclusive Education", "Inclusive Pedagogy and Learning", "Collaborative Learning in Inclusive Education", "Psychological Counseling and Guidance in Inclusive Education" and "Diagnostics in Inclusive Education".

Inclusive education is an education model that has a strong theoretical and practical basis, and is still being developed. The inclusive education model considers all contexts and their associated elements, from the individual (micro) to the sociopolitical (macro) level, assuming that they are interrelated. While the model includes all the stakeholders who have a role in the education system, it also emphasizes the individual as the subject of the school system, the different dimensions within this system and the system. Each level and each element in the model affect and are affected by each other. Contextual quality is accepted in inclusive education; it is foreseen that inclusive schools are not the same everywhere and the practices in these schools cannot be generalized to every school, and it is difficult to agree on a definition of inclusiveness that will be valid everywhere. Despite this challenge caused by contextual diversity, it seems that the level of acceptance of inclusive education as an important method being researched and applied around the world is constantly increasing.

The Emotional Dimension of Inclusive Education

Among the justifications for inclusive education, there are frequent references to the negative effects of discrimination in the process of educating children on their self-development and self-esteem, motivation and educational achievement. In fact, it is stated that the emotional dimension should be taken into account at every stage and in every application of the educational process, and when this factor is taken into account, there is an increase in learning and development gains. Similarly, every inclusive education practice should point to the emotional dimension, distinguish it from the general learning environment and consider how it feels to be deprived of access and learning opportunities in this environment. Considering that the main duty of a teacher is to 'support the learning of children and young people', it is thought that dealing with the feelings of learners can serve the purpose of ensuring that all students have full access to learning and success

through inclusive education practices. The experience to be learned from attempts to remove barriers to access and participation of some students can turn into work for the benefit of a wider student body. This understanding of inclusiveness indicates that inclusive education is a model suitable for all students and that all have the right to belong to a school community on equal terms. As a matter of fact, the realization of these pedagogical goals by recognizing this right means that students feel they belong to the school, love their teachers, are motivated to participate in educational processes, enjoy the course participation process, feel valued and their self-efficacy perceptions are strengthened.

Inclusive Pedagogy and Learning

In recent years, there has been a great deal of work done on the idea that schools should be open to all students, even at different levels of competence, and that all students should be educated in general education schools and classrooms whenever possible. Three thinking tendencies have emerged in this context. The first trend advocates the right of all students to access education and equal opportunity, and argues that any segregated or separate education for any disability or learning disability is morally inappropriate. The second trend argues that the task of redefining the concept of 'special needs' should be part of the school improvement process, stating that the element that creates special education needs is the institutional structure of schools, not differences among students. The third trend focuses on pedagogy. Within this trend, some emphasizes the need to develop inclusive pedagogical practices, while others emphasize the need for general education so that teaching practices and methods associated with meeting special education needs could overcome the challenges faced by inclusive education. They develop a discussion about whether it could be implemented in their schools and classrooms.

Cooperative Learning in Inclusive Education

Inclusive education means that all students will participate in the academic and social life of the classroom. The ability of students with different proficiency levels and characteristics to receive quality education in integrated general education classes requires the use of approaches that will support student success and positive social psychological gains. One of the challenges in developing the inclusiveness of the teaching process in the classroom is balancing the different learning needs of all students while maintaining a pedagogically functioning classroom that teachers can manage. When applied appropriately, cooperative learning has benefits for students with different proficiency levels and characteristics, and it is stated by many researchers and practitioners that it is one of the most important educational interventions for inclusive education.

Psychological Counseling and Guidance in Inclusive Education

Psychological, educational, vocational and social services offered by guidance and counselling services in schools can increase the level of development of inclusive education practices. It is known that these practices, which include many applications such as guidance, counseling, diagnosis and guidance, can increase the inclusiveness and quality of education in schools and increase the level of learning and development when they are designed and implemented effectively. For example mental health professionals working at schools are an important support element in the implementation of inclusive

education, and that the work of these experts in areas such as rights advocacy, consultation, assessment, placement and in-service training improves inclusiveness at schools. On the other hand, it is also known that in cases where the services in question are not designed and implemented around inclusive principles and practices, they may cause segregation within the school and create new obstacles for students to receive quality education. School counselors and educational psychologists can lead to classification and differentiation among students by taking a decision-making role in the processes of diagnosis-based diagnosis and orientation of students to differentiated educational environments. When school counselors and educational psychologists tend to consider the difficulties that students may experience and the obstacles they may encounter, as difficulties arising only from individuals themselves, they can ignore many environmental effects and limit the evaluation process according to symptoms and diagnostic criteria. This situation may lead to the development of similar interventions for all children and contradicts the principles of inclusive education and counseling. However, when the evaluation process is adapted to the individual and environmental ecology of each individual, restrictive standards can be exceeded, and individual and reliable evaluations can be made. According to an inclusive perspective, school counselors and educational psychologists should be aware of the effects of social and environmental barriers on the development and learning of individuals, and should support schools in order to support all individuals by applying inclusive practices in integrated environments.

Diagnostics in Inclusive Education

There are many methods and approaches to assessing a learning process that addresses the diversity, diverse characteristics, skills and interests of students. The measurement and evaluation processes of the development and learning levels of all students, especially those whose developmental speed and proficiency level are lower than their peers in certain areas, should provide opportunities for these processes to be carried out in cooperation between different experts, and students should be informed about why they are involved in a measurement and evaluation process. Students should be clearly informed about the results of assessment and evaluation, the information to be provided to them should include suggestions about what level of learning they have achieved and what to do, and the success of different student groups should be followed.

Conclusion

Researchers, psychologists, counselors, and other relevant mental health professionals working in the field of psychology around the world have recently been part of the inclusion agenda, making claims that inclusion should be promoted in education systems, schools, society, and their own practice. Among these claims, the issues of inclusion and exclusion are addressed from a social psychological perspective; the emotional dimension is taken into account in the learning and teaching processes; the theories that form the basis of inclusion are used; and holistic, universal and ecological perspectives in counseling and guidance activities in schools are adopted. Further integration of the psychological perspective into inclusive education will both contribute to the formation of stronger inclusiveness by contributing to the psycho-emotional field that needs to be developed in inclusive education, and to strengthen the more inclusive, integrative and complementary features of this field by increasing the interaction of the psychology field with inclusive education within an interdisciplinary framework.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu makalede sunulan çalışmanın, derleme olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.