

“Kapsayıcı Eğitim” Mümkün Mü? Kapsayıcı Eğitim Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi*

Murat POLAT¹ 

Öz: Kapsayıcı eğitim hakkındaki araştırmaların son dönemde Türkiye’de önemli bir artış gösterdiği ifade edilebilir. Bu akademik ilginin temel nedenleri arasında; eğitim fakültelerinde kapsayıcı eğitimin bir seçmeli ders olarak verilmesi ve Dünyanın geri kalanında olduğu gibi Türkiye’de de mülteci ve göçmen nüfusundaki artış bulunmaktadır. Ancak kapsayıcı eğitimin doğru şekilde anlaşılabilmesi için yürütülen akademik çalışmalarda daha fazla detaya inmek hem öğretmen eğitimi açısından hem de kapsayıcı eğitimin ülkemizdeki geleceği açısından önemlidir. Bu çalışmada da kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan vaka çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinde öğrenim gören 56 (32 kadın; 24 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Vignette tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış bir şekilde çevrimiçi toplanmıştır. Ulaşılan verilerin analizi için tematik içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının görüşlerinin; öz-yeterlik, iş birliği, sınıf yönetimi, öğretmen profili, etkileşim, eğitimde sürdürülebilirlik ve öğretimin farklılaştırılması temalarında birleştiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, kapsayıcı eğitim, öğretmen adayları, durum çalışması, Vignette teknik

Is “Inclusive Education” Possible? Examining the Opinions of Pre-service Teachers Who Take the Inclusive Education Course with the Vignette Technique

Abstract: In Turkey, there has recently been a significant increase in research on inclusive education. One of the primary reasons for this academic interest is that inclusive education is taught as an elective subject in education faculties, and the number of refugees and immigrants in Turkey, as well as the rest of the globe, is increasing. However, to fully appreciate inclusive education, both in terms of teacher education and in

Geliş tarihi/Received: 02.02.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 11.10.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bu çalışmanın bir bölümü 18-19 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleşen “EMAK-2021” kongresinde çevrimiçi sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, m.polat@alparslan.edu.tr, 0000-0002-2921-7831

Atf için/To cite: Polat, M. (2022). “Kapsayıcı eğitim” mümkün mü? Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniği ile incelenmesi *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1066922>

terms of the future of inclusive education in our nation, more information on academic research is required. This study examined the perspectives of pre-service teachers who took an inclusive education course using the case study design, which is a kind of qualitative research. The study recruited 56 teacher candidates (32 females and 24 men) enrolled in a college of education at a public university. The vignette approach was used to collect semi-structured study data online, and thematic content analysis was used to examine the data. At the conclusion of the study, seven separate themes—self-efficacy, collaboration, classroom management, teacher profiles, interaction, educational sustainability, and instructional differentiation—were developed based on the perspectives of the pre-service instructors.

Keywords: Teacher education, inclusive education, pre-service teachers, case study, vignette technique

Giriş

Salamanca Bildirisi'nden (UNESCO, 1994) bu yana Kapsayıcı Eğitim (KE) modeline yönelik uluslararası akademik ilgi tüm Dünyada giderek artmıştır (Hernández-Torrano vd. 2020). KE, hakkındaki genel kanının aksine kaynaştırma eğitimi anlamına gelmemektedir. Aslında kapsayıcı eğitim tüm öğrencileri içine alan (kaynaştırma öğrencileri de dahil) daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmaktadır (Bešić, 2020). Buna göre KE için özü itibariyle tüm çocukların insan hakları ve demokrasi prensipleri temelinde ailelerinin yanında veya kendilerine en yakın okul ortamında ihmal edilme ya da dışlanma olmaksızın eşit imkanlarda eğitim alma durumlarına yönelik olarak geliştiren eğitsel ve politik bir strateji olduğu (Puri & Abraham, 2004) söylenebilir.

Türkiye'de de kapsayıcı eğitime olan akademik ilginin son yıllarda giderek arttığı gözlenmektedir. Avrupa'da 1950'lerin başından günümüze güncelliğini halen koruyan kapsayıcı bir eğitim nasıl olmalı tartışması; Türkiye'de sığınmacı/mülteci ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili temel konuları konuşurken daha fazla öne çıkmış görünmektedir (Polat, 2020). Nitekim Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO) (2009) göre; farklı sosyo-ekonomik koşullar, çevresel faktörler, statü, cinsiyet vb. özelliklere sahip olanlar arasında ayırım gözetmeksizin herkes için eşit bir eğitime erişim olanağı sağlamak, kapsayıcı eğitimin temel amacıdır (Dilekçi, 2019). Araştırmacılar (Özel & Çetinkaya Yıldız, 2020) İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinde evrensel ve insani bir temel hak olarak kabul gören eğitim alma hakkının, Salamanca Bildirgesini temel alan KE ile eşitlik ve sosyal adalet kavramlarının daha fazla vurgulandığı bir yapıya dönüştüğünü iddia etmektedirler. Böylece Lambrecht vd. (2020) açısından kapsayıcı eğitimin ana hedeflerinden birinin; tüm öğrencilere mümkün olan en iyi eğitimi sunarak eşitliği teşvik etmek olduğu ifade edilmektedir. Günümüzde, okulların sayısı ve türü giderek daha fazla artmakta ve farklı ihtiyaçları olan daha fazla öğrenci eğitime dahil olmaktadır. Yani eğitimin herkes için eşit olarak verilmesi gerektiği görüşü yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir. Bu bağlamda en geniş anlamıyla KE; ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit ve adil şartlarda faydalanmalarına olanak tanıyan ve hiçbir öğrencinin gelir düzeyine, diline, milletine, cinsiyetine, kültürel yapısına, sosyal sınıfına göre ayrımcılığa uğramaksızın kendi yakın çevresinde normal eğitimine devam ettiği bir süreci ihtiva etmektedir. Bu sayede en başta göçmenler, sınıf ortamında güç öğrenen (özel öğrenme güçlüğü vb.) veya buna benzer herhangi bir engeli bulunan özel gereksinimli bireyler de dahil olmak üzere; farklı etnik veya dini kimliğe sahip olan tüm bireylerin eğitim olanaklarından en üst düzeyde faydalanmaları

ve eğitim sürecinin tüm öğrenciler için verimli olmasına dair ideal şartlar sağlanabilecektir (Göl & Sakız, 2020).

Bilindiği üzere özellikle Orta Doğu ülkelerinde 1990'lı yıllardan itibaren yaşanan iç savaşlarla o bölgede yaşayan insanlar büyük oranda zorunlu göç etmek durumunda bırakılmışlardır. Bu insanlar gittikleri ülkelerde mülteci veya sığınmacı olarak yaşamak ve bu koşullarla olabildiğince baş edebilecekleri şartları sağlamak adına mücadele etmektedirler. Başka bir deyişle, globalleşmenin beraberinde getirdiği ekonomik, siyasi, toplumsal baskılar ve hatta savaşlar nedeniyle toplumlara bir tür dayatmada bulunduğu ve insanları zaman zaman göçe/mülteci olmaya zorlayabildiği ifade edilebilir. Bu duruma yakın tarihli bir başka örnek, Türkiye'nin yanı başındaki sınır komşuları olan Suriye ve Irak'ta aniden beliren iç savaşlar yüzünden insanların ülkemiz sınırlarına akın etmeleri verilebilir. Ülkemiz, açık sınır uygulamasıyla binlerce yabancı uyruklu insanı himayesi altına almış ve misafir etmiştir. Elbette bu koşullar Türkiye'de farklı seviyede toplumsal sorunlara da yol açmışlardır. Bu sorunların belki de en önemlisi ise göçmen/mülteci çocukların eğitimi sorunsalıdır (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). Bu konuda çözüm için farklı projeler ve etkinlikler yoluyla müdahaleler yapılmışsa da bu müdahaleler arasında Türkiye açısından kapsayıcı eğitim anlayışına yaygınlık kazandırma ve geliştirme fikrinin daha fazla ön plana çıkmış olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü eğitim sistemleri gerçekte nefes alıp veren canlı organizma sistemleri gibidir. Bu sistemler de kimi zaman her canlıda olabileceği gibi krize girebilmektedirler. Şayet her biri sistemin önemli bir parçasını oluşturan insan kaynağı etkili bir şekilde işe koşulabilirlerse tüm krizler yeni fırsatlara da dönüşebilme potansiyeli taşımaktadır (Yavuz, 2021). Bu noktada fırsatı/fırsatları iyi değerlendirebilmek ve belki de daha kapsayıcı bir eğitim planlaması yapabilmek adına yürütülen/yürütülecek her türden çalışma kendi içinde önem arz etmektedir.

Bu konuda Şimşek vd. (2019), kültürlerarası etkileşim açısından Türkiye'de daha kapsayıcı bir ilköğretim programı hazırlanması fırsatının olduğu görüşündedirler. Halihazırdaki ilköğretim müfredatının kapsayıcılık açısından düşük düzeyde birtakım öğrenim hedeflerini içerdiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretim müfredatlarını daha kapsayıcı kılabilmek adına özellikle karşılıklı etkileşime ağırlık verilecek şekilde yeniden düzenlemeler yapılarak daha üst düzey kazanımlara/öğrenim amaçlarına sahip olunması gerektiği de ifade edilebilir. Bu görüşü Bülbül ve Sakız (2020) da desteklemektedir. Onlara göre KE açısından ülkemizdeki eğitim programlarının tüm öğrenciler için herhangi bir farklılık (cinsiyet, din, sosyal sınıf, yaş, dil, ekonomik düzey, ırk gibi) göz önünde bulundurulmaksızın adalet ve eşitlik perspektifinde yeniden tasarlanmasının bir gereklilik olduğu belirtilebilir. Yani, KE beraberinde pozitif anlamda birçok eğitsel fırsatı da barındırmaktadır. Örneğin, Ege ve Canalan (2018) KE sayesinde hakkında düşünülmesi gereken bir diğer önemli fırsat alanının, sokakta çalışan çocukların eğitilmesi sorunu olduğuna dikkat çekmektedirler. Onlara göre bu konu son yıllarda yaşanan göç/mülteci hareketlerinin ülkemizde yoğunluk kazanması ile birlikte dikkat edilmesi gereken eğitsel problemlerden biri haline gelmiştir. Zira korunma ve bakım ihtiyacı nedeniyle toplumun savunmasız bir ferdi olmakla birlikte sokakta çalışan çocukların sayısının giderek artış gösterdiği toplumsal bir gerçektir. Bu nedenle pedagojik açıdan madde kullanımı, istismar, suç, şiddet gibi geriye alınması güç sorunlarla da karşı karşıya olan ve sokağın tüm tehlikeleri karşısında korunmasız bir şekilde yaşamlarını sürdürmeye çalışan çocukların hayatları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü sokaklarda uzun vakitler geçiren çocukların eğitim yaşantıları ya yarı yarıya ya da bütünüyle son bulabilmektedir. Elbette aile

eğitimsizliğinin ve ailelerin çocuklarının eğitimlerini bir yük olarak görmelerinin de bu konudaki payı oldukça büyük olmaktadır. Ayrıca eğitime devamsızlık söz konusu olduğunda sosyal dışlanma sorunu olumsuz pek çok süreci pekiştiren önemli bir etken olarak kendini göstermektedir. Buna rağmen sokakta çalışan çocuklar için bir çözüm üretmenin yolu, her zaman olduğu gibi, eğitimden geçmektedir. Bu doğrultuda kaliteli ve sürdürülebilir eğitim için tüm çocukların göz önünde bulunduruldukları hem kapsayıcı hem de eşitlikçi bir sistem kurulması gerektiği temel bir ihtiyaçtır. Sokakta çalışan çocuk sorunu daha kalıcı hale gelmeden kapsayıcı eğitsel önemlerin alınabileceği ve bu konuda başta sosyal hizmet alanı olmak üzere birçok fırsatın olduğu ifade edilebilir.

Öte yandan Türkiye’de kapsayıcı eğitimi çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek açısından öğretmen yeterlikleri temelinde ele alan (Dağlıoğlu vd. 2017); ikinci dil bağlamında Türkçe öğretimi ile ilişkilendiren (Kılıç Avan & Kalenderoğlu, 2020); öğretmenlerin doğrudan mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarıyla değerlendiren (Kazu & Deniz, 2019); kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini metaforlarla ortaya koymaya çalışan (Erol Sahillioğlu, 2020) ya da KE uygulamaları bağlamında sorunların neler olduğuna odaklanan (Ünal & Aladağ, 2020) farklı araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte kapsayıcılığın yakın bir gelecekte eğitim sistemlerinin önemli bir dönüşüm unsuru olabileceği varsayımı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların daha özenle takip edilmesi gerektiği de ön görülebilir bir durumdur. Bu çerçevede ulusal alanyazında KE ile ilgili; metafor, algı, görüş/tutumları tespit etmek ve yeni önermeler ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmen adayları (Acar, 2020; Akbulut & Yavuz, 2021; Eşici & Doğan, 2020; Lelebici & Türkan, 2021), öğretmenler (Bayram & Öztürk, 2020; Erol Sahillioğlu, 2020; Kazu & Deniz, 2019; Kırılmaz & Öntaş, 2020; Ünal & Aladağ, 2020), okul yöneticileri (Asar, 2020; Dilekçi, 2019) ile yapılmış bazı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Fakat KE ve öğretmen adayları üzerine Türkiye’de yürütülen araştırmaların henüz oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Halihazırda KE dersi ise öğretmen adayları için bir *meslek bilgisi seçmeli dersi* olarak eğitim fakültelerinde yürütülmeye devam etmektedir. Bu ders, ilk olarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 30 Mayıs 2018 tarihinde yenilenerek yayınlanan öğretmen yetiştirme lisans programları müfredatında yer almıştır. Yani KE dersinin öğretmen yetiştirme sürecine bir ders olarak dahil edilmesi son dört yıl zarfında gerçekleşmiştir. Bu anlamda dersin, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme geleneği açısından oldukça yeni bir ders olduğu da söylenebilir. Mevcut bu araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim fakültesinde de KE dersinin içeriği belirlenirken aşağıda verilen YÖK müfredatının esas alındığı ifade edilebilir:

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

Buna göre burada açıklanan YÖK içeriği dahilinde öğretmen adaylarına KE dersi, bir eğitim bilimleri uzmanı olarak araştırmacının kendisi tarafından genelde sunuş yolu stratejisi temel alınarak, soru-cevap, iş birliği ve tartışma öğretme-öğrenme teknikleri sürece dahil edilerek son dört yıldaki akademik dönemler boyunca farklı seviyelerde seçmeli olarak verilmiştir. Dersin kodu MBS904'tür. Toplamda iki saat ve dört krediye sahip bir derstir. Öğretim süreci hem yüz yüze hem çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Ders içeriğine ilişkin izlenim, video, quiz, ders ve sunu notları, gibi materyaller ise öğrencilere Google Classroom sanal sınıfları üzerinden paylaşılmıştır.

Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin gerçekleşebilme düzeyine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, doğrudan kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarına odaklanması ve kullandığı veri toplama tekniği açısından özgün özelliklere sahiptir. Dahası kapsayıcı eğitim politikalarının belirlenmesi noktasında yaygın bir etki ortaya koyabilme potansiyeli nedeniyle de önemlidir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (Case Study) deseninde yürütülmüştür. Yin'e (1994) göre bir durum çalışması; çağdaş bir fenomeni gerçek yaşam koşulları bağlamında araştıran ve fenomen ile bağlam arasındaki sınırların belirlendiği bir durumu ele alan araştırmaların genel adıdır (Akar Vural & Cenkseven, 2005). Bu çalışmada da KE fenomeninin öğretmen adaylarının bakış açıları üzerinden gerçek yaşam koşulları bağlamında betimlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunu belirlemek için amaçlı-kriter örnekleme ve tesadüfi-kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Buna göre ilk olarak çalışma için gönüllü katılım gösteren öğretmen adaylarının daha önce seçmeli bir ders olarak "Kapsayıcı Eğitim" dersini almış olma şartına sahip olup/olmadıkları göz önünde bulundurulmuştur. İkinci olarak kritere uygun öğretmen adayları arasından araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir anabilim dallarındaki (AD) gönüllü öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmiştir. Buna göre; çalışma grubundaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe öğretmenliğinde (toplam 20 öğrenci; 9 kadın, 11 erkek) öğrenim görmektedir. Araştırmaya Sosyal Bilimler öğretmenliği AD'dan 19 öğrenci (9 kadın; 10 erkek), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD'dan ise 17 öğrenci (14 kadın, 3 erkek) katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi ortamda oluşturulan ve katılımcının doğrudan hikâyenin karakteri olduğu hatta başka hiçbir karakterin yer almadığı kısa hikâyelerden/Vignettelerden (Kaya & Kaya, 2013) yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan yedi adet vignette için öncelikle üç alan uzmanının görüşleri (özel eğitim (1), eğitim bilimleri (1) ve eğitimde ölçme-değerlendirme (1)) alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerle veri toplama ve genel uygulama için vignettelerin son versiyonu hazırlanmıştır. Daha sonra vignettelerin bu son versiyonu ön uygulama (pilot) için beş öğretmen adayına verilmiş ve kısa hikâyelerin anlaşılabilirlik/açıklık durumunu değerlendirmeleri

istenmiştir. Öğrencilerin dönütleri neticesinde vignettelerin uygulanabilir son versiyonuna ulaşılmıştır. Böylece veri toplama aracının görünüş ve kapsam geçerliği de sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Kodlama

Veri toplama süreci öncesinde bu araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan gerekli tüm izinler alınmıştır. Etik kurul izni için tarih ve sayı bilgisi: 01.07.2021-15966 şeklindedir. Araştırma verileri Vignette Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılara (Azman & Mahadhir, 2017) göre; vignetteler, değerleri, algıları, izlenimleri ve kabul edilen sosyal normları ortaya çıkaracak tepkileri ortaya koymayı amaçlayan tipik senaryoların kısa tasvirleri/ifadeleridir. Böylece hazırlanan veri toplama aracındaki yedi vignette öğretmen adaylarına çevrimiçi bir ortam olan Google Classroom üzerinden gönderilmiştir. Katılımcılardan her vignette için yanıtlarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Görüşlerin yazılı olarak çevrimiçi bir ortamda istenmesinin iki temel nedeni hem daha fazla sayıda katılımcıya ulaşmak hem de pandemi dönemi nedeniyle doğabilecek olası hastalık vb. durumların önüne geçebilmektedir. Bu konuda Wason vd. (2002) de vignette çalışmalarının format olarak çevrimiçi de yürütülebileceğini ifade etmektedirler.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle katılımcılara ait yanıtların her biri bir etiketle sıralanmıştır. Bu etiketlerde öğrencinin kayıtlı olduğu program, cinsiyet ve katılımcı sıra numarası bir arada yer almaktadır. Bu etiket örneği için Tablo 1'e bakılabilir.

Tablo 1.

Katılımcılar İçin Etiketleme Örneği Tablosu

Kayıtlı Olunan Program Adı	Cinsiyet	Katılımcı No	Örnek
TR-Türkçe Öğretmenliği	K-Kadın	23	TRK23
RPD- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	E-Erkek		
SB-Sosyal Bilgiler Öğretmenliği			

Daha sonra tüm veriler üzerinde tematik içerik analizi yapılmıştır. Yani verilerden elde edilen bulgular; tema, kategori, alt-kategori ve kodlara ayrılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulguları doğrudan desteklemek için ise öğretmen adaylarının doğrudan görüşlerinden yararlanılarak alıntılar yapılmıştır. Böylece kullanılan her Vignette için ayrı bir frekans (f) tablosu oluşturulmuş ve raporlaştırma yoluna gidilmiştir. Yapılan tematik içerik analizi manuel şekilde Microsoft Excel programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları tablolar ve doğrudan yapılan alıntılar üzerinden bu kısımda paylaşılmıştır. Buna göre yapılan tematik içerik analizi sonunda yedi (7) adet temaya ulaşılmıştır. Her tema için yedi farklı kategori belirlenmiş ve birçok farklı alt-kategori, kod ve doğrudan alıntılar üzerinden öğretmen adaylarının görüşleri yorumlanmıştır. Bu bağlamda ulaşılan ilk tema "Eğitimde Sürdürülebilirlik" temasıdır. Bu temaya ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Vignette-1 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
Eğitimde Sürdürülebilirlik	Toplumun Kültürel Kodları (f=32)	Rol-Model Olma (f=2) Olumsuz Koşullar (f=7) Müdahale (f=3) Kapsayıcı Eğitim Sürecinin Önemi (f=7) Yakın Çevre (f=3) Öğretmen Tutumu (f=4) Eşitlik (f=5) Toplumsal Bilinç (f=1) Politika (f=1)	İdeal bir çözüm olmak (f=10) Asgari düzeyde etki (f=5) Aile desteği (f=1) Farklılıkları zenginlik olarak görmek (f=2) Önyargılı tutuma sahip olmak (f=3) Ütopik bulmak (f=1) Eğitimin çözüm olabileceği düşüncesi (f=5) İş birliği yapmak (f=3) Öğrencilere davranış şekli (f=3) Sistemik yaklaşım (f=1) Psikolojik destek (f=1)

Tablo 2’de eğitimde sürdürülebilirlik temasının toplumun kültürel kodları kategorisi ile yakın bir ilişkide olduğu ifade edilebilir. Yani öğretmen adaylarının görüşleri açısından toplumun kültürel kodları bağlamında “rol-model olma, olumsuz koşullar, müdahale, kapsayıcı eğitim sürecinin önemi, yakın çevre, öğretmen tutumu, eşitlik, toplumsal bilinç ve politika” alt kategorilerinin resmi yollarla kapsayıcı eğitim çerçevesinde çözülmesi olasıdır. Öğretmen adayları KE, büyük oranda ideal bir çözüm yolu olarak görmektedirler. İş birliği, sistemik yaklaşım, psikolojik destek, aile desteği ve farklılıkların zenginlik olarak görülmesi açısından kapsayıcı eğitimin bir çözüm yolu olduğunu düşünen öğretmen adaylarının sayısı oldukça yüksektir. Bunun aksine katılımcılar arasında KE, ütopik ve hatta asgari düzeyde etkili bulan öğretmen adayları da mevcuttur. Katılımcıların ortaya çıkan bu kodlara ilişkin doğrudan görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kapsayıcı eğitimin dayandığı temeller çok insani olmakla birlikte eğitim ortamında yüzde yüz uygulanarak verimli olması biraz zor olabilir. Ancak kapsayıcı eğitimin büyük bir kısmını omuzlayacak ve başarıya ulaşmasında etkili olacak ana unsur alanında iyi yetişmiş öğretmen olarak görmektedir.” TRK13

“Kapsayıcı eğitim çözüm yolu sunabilir. Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencileri kaynaştırabilir.” RPK8

“Kapsayıcı eğitim olumsuz durumlara formel bir çözüm yolu sunabilir. Öncelikle öğretmen rol model olur.” SBK10

Öğretmen adaylarının görüşlerinin KE açısından ağırlık kazandığı bir diğer tema “Öğretimin Farklılaştırılması” temasıdır. Bu temaya dair ayrıntılar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo3.

Vignette-2 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
Öğretimin Farklılaştırılması	Mesleki Gelişim (f=38)	Sınıfta Öğretmen Roller (f=1) Akran Koçluğu (f=5) Denge (f=10) Rehberlik (f=1) İş Birliği (f=27) Bireysel Farklılıklar (f=2) Stres Yönetimi (f=5) İyi Oluş (f=10)	Sorumluluk (f=8) Öğretimin Kalıcılığı (f=1) Yönlendirme (f=1) Özgürlük (f=3) Farklı yöntem ve teknik kullanımı (f=6) Heyecan Duyma (f=2) Adanmışlık (f=6) Vizyon belirleme (f=1) Bütüncül değerlendirme (f=1) Aile desteği (f=1) Öğretmen merkezli öğretim (f=1) Disiplin (f=1) Yapıcı geri-dönüt (f=3) Daha fazla iş yükü (f=2)

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının öğretimin farklılaştırılması temasını daha çok mesleki gelişim kategorisinde açıkladıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları açısından kapsayıcı bir sınıfta mesleki gelişim adına denge ve iş birliğine ağırlık verilmesi ve sınıf ortamında ancak "akran koçluğu, sınıfta öğretmen rolleri, rehberlik, bireysel farklılıklar, stres yönetimi" kodları göz önünde bulundurularak bir iyi oluşun gerçekleştirilebileceği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları kapsayıcı bir sınıfta öğretmenin büyük sorumluluklarının olduğu ve büyük bir adanmışlıkla bu sorunların çözülebileceği konusunda çoğunlukla hem fikirdirler. Elbette bu sürecin öğretimin kalıcılığı bağlamında yapıcı geri dönüt mekanizmaları, bütüncül değerlendirmeler, aile desteği, vizyon belirleme, yönlendirme, sınıfta özgürlük ve heyecan duyma ile desteklenebileceği ifade edilebilir. Ancak bu sınıfta kapsayıcı eğitimin daha fazla iş yükü ve disiplin problemleri getirebileceği de düşünülebilir. Bu açıdan farklı yöntem ve tekniklerle süreç daha fazla desteklenebilir. Öğretmen adaylarının ortaya çıkan bu kodlara ilişkin doğrudan görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Kapsayıcı bir sınıfta öğretmen olduğumu düşündüğümde iş birlik çe bir öğretim başvuracağımı düşünüyorum." SBE11

"Bu noktada biraz daha sorumluluk sahibi ve de bundan dolayı kaygılı hissedebilirdim çünkü hepsini aynı anda sağlamak bazen zorlaşabilir." RPKD11

"Böyle bir sınıfta; okul yöneticisi, öğretmenler, okul personelleri ve ebeveynlerle iletişim halinde olurdum ve yardımlarından faydalanırdım." TRE5

"Etkileşim" teması öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda en çok öne çıkan temalardan biriydi. Bu temaya ilişkin detaylar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Vignette-3 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
Etkileşim	Yönetimsel Faktörler (f=41)	Okul Yönetimi (f=6) Dış Paydaşlarla Yakın Diyalog (f=2) Gelişimsel Takip (f=1) Bilinçli Farkındalık (f=6) İş Birliği (f=8) Aile Eğitimi (f=12) Gönüllü Katılım (f=9) Personel Güçlendirme (f=5)	Katılımcı etkinlikler düzenleme (f=12) Tamamlayıcı öğretime teşvik (f=3) Veli toplantıları (f=4) Hesapverebilirlik (f=12) Dış uzman desteği (f=3) Ev ziyaretleri (f=7) Aktif bir okul-aile birliği (f=2) Öğretmen çabası (f=2) Teknolojik çözümlere başvurma (f=9) Çalışma ekipleri kurma (f=2)

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının etkileşim teması altındaki görüşlerinin yönetimsel faktörler kategorisi çerçevesinde ele alınabileceği görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarına göre ailelerin KE sürecine gönüllü katılım sergileyebilmeleri; aile eğitimi, iş birliği, dış paydaşlarla yakın diyalog, okul yönetimi, bilinçli farkındalık ve personel güçlendirme faktörleri açısından ele alınabilir. Bu faktörleri etkin kılmak adına teknolojik çözümlere başvurma, dış uzman desteği, katılımcı etkinlikler düzenleme, tamamlayıcı öğretime teşvik, veli toplantıları ve çalışma ekipleri kurma kodlarının dikkate alınabilmesi mümkündür. Bu kodları göz önünde bulundurmak; hesap verebilirlik ve aktif bir okul-aile birliği kurmak özelinde değerlendirilebilir. Elbette ev ziyaretleri de ihmal edilmemesi gereken ve gönüllü aile katılımını artırma potansiyeli taşıyan bir eylemdir. Öğretmen adaylarına ait bu görüşleri destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda paylaşılmıştır:

“Okul yönetimi öğretmen ve aileler ile iş birliği içinde çalışarak değerlendirilmesi ve tanımlanmasında okul yönetiminin sorumlulukları önceliklidir.” SBE5

“Öğretmen aile toplantıları düzenlemek, çocuğun durumu hakkında bilgi vermek, öğretmenin evde uygulanacak aktiviteler vermek, çocuğun sınıfında gönüllü çalışmak gibi etkinlikler düzenlenebilir.” RPK6

“Belirli gün belirleyip gönüllü katılım sağlayan aile bireylerinin o belirli günlerde gelmesini sağladım. Okulun ana sayfasında bir sayfa açar, aile üyelerinin daha sağlıklı bilgi almasını sağlamak için oradan duyuru yapardım.” TRK4

Öğretmen adayları için “Öğretmen Profili” temasının da hiç azımsanmayacak derecede önemli bir tema olduğu belirtilebilir. Bu temaya dair detaylar Tablo 5’te paylaşılmıştır.

Tablo 5.

Vignette-4 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
Öğretmen Profili	Profesyonellik (f=45)	Farklılıkların Yönetimi (f=1) Duygusal Zekâ (f=6) Öz-düzenleme (f=5) Açıklık (f=2)	Sorumluluk alma (f=8) Öz-güven hissi (f=5) Paylaşımında bulunma (f=1) Araştırmaya yönelme (f=6) Fedakârlık (f=3) Öğretim belirsizliği (f=3) Meslektaş izlenimi (f=1) Sınıf içi iletişime ağırlık verme (f=1) Duygusal tatmin (f=25) Yenilik (f=1)

Tablo 5, öğretmen adaylarının öğretmen profili temasına yönelik görüşlerinin daha çok profesyonellik kategorisinde düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yani öğretmen adaylarının KE sürecinde kurulacak ekiplerde görev alan öğretmenlere yönelik görüşleri “farklılıkların yönetimi, duygusal zekâ, öz-düzenleme ve açıklık” alt kategorilerinde ele alınabilir. Çünkü bu ekiplerde görevli olmak duygusal tatmini büyük olmakla birlikte; sorumluluk almayı, araştırmaya yönelmeyi ve gerektiğinde fedakarlıkta bulunmayı gerektirmektedir. Öğretmenin öz güveni ve açıklık bağlamında paylaşımında bulunma isteği bu süreci kolaylaştırabilir. Böylece birtakım öğretimsel belirsizlikler giderilerek meslektaş izlenimi destekli bir yenilik çevresi ortaya çıkabilir. Burada öğretmen adaylarının bu KE ekiplerinde görev almanın gurur verici bir deneyim olacağı yönündeki görüşlerinin ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının buradaki görüşlerine ilişkin kimi doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Böyle bir grupta bulunmak öncelikle beni çok mutlu ederdi. Fakat kendimi bilgi birikimi konusunda eksik hissedebileceğim için bu konuda daha detaylı araştırma ve yardım alırdım.” SBK14

“Kendi kişisel gelişimim yönünden de büyük katkılar sağlayacağını bilmek büyük zevk verir ve ekibim dahil kendimle de gurur duyardım.” RPKD9

“Bu grupta görevli bir öğretmen olmak benim açımdan zor olsa da heyecan verici olacaktır.” TRK9

“Sınıf Yönetimi” teması ise en çok öne çıkan temalardan bir diğerydi. Bu temaya yönelik öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Vignette-5 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
Vignette & Soru/lar	Kapsayıcı bir sınıfta öğretmen olduğunuzu ve özel gereksinimi olan bir öğrenciyle uyum problemi yaşadığınızı hayal edin. Soru: Acaba yaşadığımız bu uyum probleminin çözümü konusunda daha çok kimden/nere-den bir destek almayı düşünürdünüz? Neden?		
Sınıf Yönetimi	İş Birliğine Açıklık (f=47)	Okul İçi destek (f=7) Okul Dışı destek (f=26) Sınıf İçi destek (f=5) Sınıf Dışı destek (f=14)	Aile ile görüşme (f=16) RAM'a yönlendirme (f=7) Sınıf rehber öğretmeni (f=5) Okul yönetimi (f=3) Akran desteği (f=8) Rehberlik servisi (f=8) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (f=7) Destek özel eğitim odası (f=1) Özel eğitim uzmanı (f=11) Öz-denetim (f=7) BİLSEM (f=6)

Tablo 6 açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi temasına dair görüşlerinin iş birliğine açıklık kategorisinde birleştiği anlaşılmaktadır. Bu süreç hem okul hem de sınıf için iç ve dış destek olarak dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Alt kategoriler arasında en çok öne çıkan görüş okul dışı destek durumudur. Öğretmen adayları, iş birliğine açıklık çerçevesinde kapsayıcı bir sınıfı yönetmek adına daha çok aile ile görüşebileceklerini ve bir özel eğitim uzmanından okul dışı destek talebinde bulunabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönlendirme öğretmen adayları için ikinci sırada gelmektedir. Okul içi bir çözüm olarak yönetim ve akran desteği ile rehberlik servisinin işe koşulması da düşünülebilir. Bu süreçte sınıf içi bir destek türü olarak sınıf rehber öğretmenlerinin rolleri de küçümsenmemelidir. Öğretmen adaylarının görüşlerini destekler nitelikte bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Özel eğitim öğretmenlerinden yardım alırdım. Çalıştığım kurumda görev yapan diğer öğretmenlerle iletişim halinde olurum.” SBE17

“Okul dışında 'Özel Öğretim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM)'lerden destek almayı düşünürdüm.” RPKDK13

“Aileden veya arkadaşlarından kaynaklanmadığını görürsem bir rehber öğretmenden yardım alarak öğrencimle görüşürdüm. Hata benden kaynaklanıyorsa onu düzeltmeye, öğrencimle aramdaki uyum problemini çözme yoluna girerdim.” TRK17

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öne çıkan bir başka önemli tema iş birliği temasıdır. Bu temaya yönelik katılımcı görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Vignette-6 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Vignette & Soru/lar	Size kapsayıcı bir sınıfta öğretmen olarak görevlendirileceğiniz ancak hangi kademedeki öğretmenlik yapacağınızı seçebileceğiniz söylenmiştir. Soru: Hangi
---------------------	--

öğretim kademesini daha çok tercih ederdiniz? Neden? Seçeceğiniz öğretim kademesinin kapsayıcı eğitim açısından avantajları neler olabilirdi?			
Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
İş birliği	Farklı Öğretim Kademeleri (f=37)	Erken Çocukluk Dönemi (f=7)	Özel eğitim hizmeti (f=2)
		Kritik Dönem (f=4)	Okulöncesi (f=14)
		Uyum (f=6)	İlkokul (f=14)
		Kontrol (f=13)	Ortaöğretim/Lise (f=4)
		Hazırbulunuşluk (f=10)	Ortaokul (f=13)
			Farklı materyal kullanımı (f=1)
			Etkili olma (f=3)

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının iş birliği temasına dair görüşlerinin farklı öğretim kademeleri kategorisinde ve "erken çocukluk dönemi, kritik dönem, uyum ve kontrol" alt kategorilerinde değerlendirilebileceği söylenebilir. Öğretmen adayları özellikle kontrol açısından okulöncesi ve ilkokul kademelerinde KE çalışmalarını daha rahat yürütebilecekleri kanısındadırlar. Ayrıca hem kritik dönem hem de uyum açısından bu okul kategorilerinin diğer okul türlerine oranla daha önemli olduğu görüşünü de paylaşmaktadırlar. Ortaöğretim/lise kademesinin ise katılımcılar tarafından KE temelinde çok fazla tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Özel eğitim hizmeti veren bir kurumda çalışmak öğretmen adaylarına göre kontrol açısından oldukça güç görünmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının KE verilen okul kademelerine yönelik görüşlerinin daha çok temel eğitim yönünde olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerine ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıdaki gibidir:

"Okul öncesinde öğretmen olmayı tercih ederdim. Şöyle ki, çocuklar boş bir levha veya işlenmemiş bir demir gibidirler o dönem de onları nasıl yönlendirirseniz neyi öğretirseniz öyle işlenip şekil alırlar." SBE7

"Okul öncesi dönemde öğretmen olmak isterdim. Çünkü bu dönemde öğretmen olsam öğrencileri istediğim şekilde yönetebilir." RPDE6

"Okul öncesi kademedeki öğretmenlik yapmayı düşünürdüm. Çünkü 4-6 yaş arası kademedeki öğrenci bilgiye çok hazır durumdadır." TRE2

Öğretmen adaylarının görüşlerinin birleştiği son tema "Öz-yeterlik" temasıdır. Bu temaya dair katılımcı görüşleri Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8.

Vignette-7 İçin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Analizi Tablosu

Vignette & Soru/lar		"Hayatta en büyük mucize, çocukken iyi bir öğretmene rastlamaktır." özdeyişi düşünüldüğünde kapsayıcı bir sınıfta öğretmenlik yaptığınızı hayal ederek, öğrencilerinizin "farkında olmak" adına çaba harcadığınızı düşünün. Soru: Neler yaptınız? Lütfen açıklayınız.	
Tema	Kategori	Alt-Kategori	Kodlar
Öz-yeterlik	Öğretmen Farkındalığı (f=45)	Sürekli İletişim (f=13)	Motive edici davranışlar (f=8)
		Ders Dışı Müdahaleler (f=4)	Yönlendirme (f=2)
		Ders İçi Müdahaleler (f=8)	Sınıf iklimini değiştirme (f=8)
		Gözlem Yapma (f=14)	Öz-saygı kazandırma (f=8)

Pozitif Tutum Sergileme (f=15)	Hayal gücünü teşvik etme (f=1) Dinlemek (f=5) Kültürel kodları göz önünde bulundurma (f=3) Aile desteğini isteme (f=12) Gelişimsel müdahale (f=9) Kendini geliştirme (f=6) Farklılıklara saygı (f=6)
-----------------------------------	---

Tablo 8, öğretmen adaylarının öğrencilerinin farkında olmak adına çabalarının öz-yeterlik teması altında öğretmen farkındalığı kategorisinde değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Başka bir anlatımla öğretmen adayları kapsayıcı bir sınıfta öğretmen farkındalığının pozitif tutuma sahip olma, gözlem yapma, sürekli iletişim ve hem ders içi hem ders dışı müdahalelerle kurulabileceği görüşünü savunmaktadırlar. Bu süreçte aile desteğinin önemi de göz ardı edilmemelidir. Bu doğrultuda sınıf iklimini değiştirmeye yönelik motive edici davranışlar sergilemek, çocuklara öz-saygılarını kazandırmak, onları kültürel kodları göz önünde bulundurarak dinlemek ve hayal güçlerini teşvik etmek öğretmen adayları tarafından en çok vurgulanan kodlar olmuştur. Öğretmenler bu süreçte gelişimsel müdahale ve kendini geliştirme yolunu seçebilirler. Böylece kapsayıcı sınıflarda öğretmen farkındalığı konusunda ilerleme kaydedilebilir. Öğretmen adaylarının buradaki görüşlerine yönelik bazı doğrudan alıntılar ise aşağıda paylaşılmıştır:

“Çocukların hayal güçlerini ortaya çıkarmasında yardımcı olurdum.” SBE15

“Öncelikli olarak onlarla sürekli iletişim halinde olmaya özen gösterirdim.” RPKD13

“Çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıp kendilerine olan öz güvenlerini, başarıma duygularını da geliştirilmeli ve hissettirmeliyiz.” TRK8

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada KE dersini alan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri Vignetteler yoluyla betimsel ve tematik olarak keşfedilmiştir. Moriña'ya (2017) göre her ne kadar KE ilkelerinin yükseköğretimde uygulanması durumunun güçlüğü karşısında daha erken dönem okul kademeleri için geliştirildiği inancı alanyazında hâkim olsa da esasında en başta okulöncesi dönem olmak üzere yükseköğretime kadar tüm okul kademelerinde KE mümkündür. Nitekim araştırmalar (Dreyer, 2017; Evans & Lunt, 2002; Florian & Rouse, 2009; Nilholm, 2021; Van Mieghem vd. 2020) KE konusunda tüm Dünyada uzun soluklu bir eğilim görüldüğüne, eşitlik ve eğitime dahil olmanın kavramsal ve felsefi sorunlar açısından insanlık için birtakım ortak kaygılar barındırdığına işaret etmektedir. Dahası KE kavramı ile sosyolojik sistemler teorisi (Michailakis & Reich, 2009), okul kültürü (Corbett, 1999), sosyal bağlam (Lüke & Grosche, 2018), öğrenme için evrensel tasarım (Griful-Freixenet vd. 2021), bilişsel ve sosyal gelişim (Hehir vd. 2016) gibi pedagojik açıdan önem arz eden birçok farklı kavram arasında da belirli düzeyde değişen çeşitli ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir. Bu eğitsel kavramlar arasında en önemlilerinden biri de öğretmen eğitimidir.

Araştırmacılar (Cretu & Morandau, 2020) son yıllarda eğitim sistemlerinde kapsayıcı politika ve uygulamalara bağlılığı güçlendirmeye yönelik uluslararası artan taleplere rağmen

öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretmenleri hazırlayabilecek bir öğretmen eğitimi konusunda zorlanıldığını beyan etmektedirler. Oysaki Li ve Ruppard'ın (2021) da belirttikleri gibi her öğrenci için toplumsal katılım ve eşitliği teşvik etmede öğretmenlerin güçlü ve aktif bir rol üstlendikleri fikri her dönem güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle Walton ve Rusznyak (2020), öğretmen yetiştiren kurumların yeni ve nitelikli öğretmenlerin kapsayıcı bir şekilde öğretebilmeleri talebine cevap vermeleri gerektiği konusunda ısrarcıdırlar. Öğretmenler, her geçen gün daha fazla sayıda heterojen sınıflarda öğretim yapmak durumuyla yüzleşmektedirler. Bu durum onların kendilerini sınıflarda hazırlıksız hissetmelerine hatta edişe duymalarına bile neden olabilmektedir (Gray vd. 2017; Pit-ten Cate vd. 2018). Bu ve benzeri koşulların, kapsayıcı eğitime yönelik sadece teorik değil uygulamalı/pratiğe yönelik süreç temelli eğitim politikalarının öğretmen yetiştiren kurumlarda işletilmesi gerekliliğinin bir işareti oldukları da ifade edilebilir. Mevcut koşullarda Türkiye'de eğitim fakültelerinin müfredatlarında bir seçmeli ders olarak "Kapsayıcı Eğitim" dersinin bulunması ise bu sürece ilişkin sadece teorik ancak iyi niyetli bir adım olarak kabul edilebilmektedir. Öte yandan, eğitimin, dışlamadan dahil etmeye, yargılamadan kabule ve engellilikten farklılığa doğru nasıl bir dönüşümden geçtiği eğitim tarihi açısından halen güncelliğini korumakta olan bir tartışmadır (Boroson, 2017).

Bu çerçevede örneğin Hegarty (2001), kapsayıcılıkla meşgul olmayı bir kenara bırakmanın, temel eğitim değerlerine ve özellikle de öğrencilerin öğrenme ve gelişim düzeylerine daha net bir şekilde odaklanma ile sonuçlanacağı görüşünü öne sürmektedir. Bununla birlikte, Schuelka (2018) mevcut düşünce ve eksikliklere odaklanmak yerine, başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarının nasıl belirlenebileceği ve büyütülebileceğine dair yollar hakkında düşünmenin belki de daha yararlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Ona göre kapsayıcı eğitimin başarısını ölçmek ve erişimi değerlendirmek yerine artık yalnızca öğrencileri saymanın ötesine geçmeli, kapsayıcı eğitimin kalitesi, çıktıları ve deneyimleri de sürece dahil edilmelidir. Çünkü, kapsayıcı eğitimin önündeki engeller geçmişe kıyasla günümüz koşulları açısından artık daha iyi anlaşılacaktır. Bilinen bu engeller arasında; politik/yasal destek, kaynaklar ve tesisler, uzman personel, öğretmen eğitimi, pedagojik teknikler, esnek müfredat, destekleyici liderlik ve kültürel tutumlardaki yetersizlikler başta gelmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları da ilgili alanyazını (Lindner & Schwab, 2020; Miles & Singal, 2010; Moriña vd. 2020; Pivik vd. 2002; Pozo-Armentia vd. 2020; Sahan, 2021; Tuncay & Kizilaslan, 2021; Vansteenkiste vd. 2020) destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlara göre; öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin öz-yeterlik, iş birliği, sınıf yönetimi, öğretmen profili, etkileşim, eğitimde sürdürülebilirlik ve öğretimin farklılaştırılması olmak üzere toplamda yedi farklı tema altında birleştiği ortaya çıkmıştır. Yani öğretmen adayları, kapsayıcı eğitimin ancak öğretmen farkındalığı, iş birliğine açıklık, profesyonellik, yönetimsel faktörler (okul yönetimi, dış paydaşlarla yakın diyalog, gelişimsel takip, bilinçli farkındalık, iş birliği, aile eğitimi, gönüllü katılım, personel güçlendirme), mesleki gelişim ve toplumun kültürel kodları (rol-model olma, olumsuz koşullar, müdahale, kapsayıcı eğitim sürecinin önemi, yakın çevre, öğretmen tutumu, eşitlik, toplumsal bilinç, politika) dikkate alınarak farklı öğretim kademelerinde hem iç hem de dış desteklerin yardımıyla okul ve sınıflarda mümkün olabileceği yönünde neredeyse ortak bir görüşe sahiptirler. Öğretmen adaylarının bu görüşleri birçok farklı alt-kategori altında büyük oranda birbiriyle örtüşen kodlar yardımıyla da desteklenmektedir.

Elbette bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama tekniğinin geçerlik ve güvenilirliği de çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Yani, araştırma sonuçları üzerinden birtakım genellemelere gidilememektedir. Ayrıca araştırma verilerinin toplanması sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerinin, çevrimiçi bir ortamda ve yazılı olarak alınmış olması önemli bir diğer sınırlılık olarak görülebilir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulurken öğretmen adaylarının almış oldukları kapsayıcı eğitim dersinin seçmeli bir ders olduğu, dersi veren öğretim elemanının daha çok sunuş yolu stratejisini benimsediği ve kapsayıcı eğitime dair bilgilerin daha çok teorik bir düzeyde verildiği de yine bir diğer araştırma sınırlılığı olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adayları açısından kapsayıcı eğitim sistemi pratikte mümkün görünmektedir. Dahası kapsayıcı eğitim, günümüz eğitim sistemindeki problemlerin bütünüyle giderilmesi için büyük oranda en ideal çözüm yollarından biri olarak da kabul edilmektedir. Elbette bu çözüm yolu beraberinde önemli birtakım sorumluluklar ve yeni stres durumları da yaratabilir. Ancak öğretmen adayları, bu türden koşulların üstesinden adanmışlık, öz-yeterlik ve mesleki gelişim ile gelinebileceği konusunda büyük ölçüde hem fikirdirler.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde kapsayıcı eğitim bağlamında politika yapıcıların öğretmen yetiştirme retoriği açısından yasal bir zemin oluşturmaya yakın gelecekte daha fazla öncelik vermeleri gerektiği ifade edilebilir. Uygulayıcıların öğretmen adaylarını kapsayıcı pedagojinin pratikleri ile tanıştılabilecekleri farklılaştırılmış, daha fazla uygulamaya dönük ve çözüm odaklı yeni stratejiler benimsemeleri tavsiye edilebilir. Eğitim fakültelerinde kapsayıcı eğitime dair derslerin sayısı artırılabilir. Kapsayıcı eğitim derslerinin teori yerine daha fazla uygulamaya dönük stratejiler ve yöntemler benimsenerek sunulması öğretmen eğitimi süreci açısından katma değer sağlayabilir. Böylece kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen adaylarının kendi görüşlerini oluşturmaları ve farkındalık düzeylerini artırmaları sağlanabilir. Araştırmacılar, öğretmen adayları ile gerçekleştirecekleri doğrudan projelerle kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen yetiştirme sürecine destek verebilirler. Ayrıca bu konuda karma yöntemlerin kullanıldığı farklı türde araştırmalara da ağırlık verilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 01.07.2021 tarihli 15966 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazar tüm makalenin kendisine ait olduğunu beyan eder.

Kaynakça

Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/247>

- Akar Vural, R., & Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 126-139. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TIRBME1EQXc>
- Akbulut, F., & Akşın Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/60500/756554>
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Pamukkale Üniversitesi.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <http://serd.artvin.edu.tr/tr/pub/issue/63058/831809>
- Azman, H., & Mahadhir, M. (2017). Application of the vignette technique in a qualitative paradigm. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 17(4), 27-44. <http://dx.doi.org/10.17576/gema-2017-1704-03>
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education?. *Prospects*, 49(3), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Borson, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138108>
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 879-909. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/60522/889588>
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61. <https://doi.org/10.1080/136031199285183>
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12(12), 4923. <https://doi.org/10.3390/su12124923>
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910. <https://doi.org/10.18009/jcer.856884>
- Dilekçi, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin "Kapsayıcı Eğitim" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması*. [Tam Metin Bildiri] 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.

- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. L. Ramrathan, L. Le. Grange ve P. Higgs (Ed.). *Education Studies for initial teacher development* içinde (ss.383-400). Juta & Co.(PTY) LTD.
- Ege, G., & Canalan, E. (2018). *Sokakta çalışan çocukların sosyal dışlanma sorunlarının eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim odağında çözümü*. [Tam Metin Bildiri] Atlas I. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Kapadokya Üniversitesi, Nevşehir.
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “Kapsayıcı Eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/56579/758186>
- Eşici, H., & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/59335/840837>
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856250110098980>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması [Designing an inclusive guidance program in preschool education]. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nsb/issue/57671/775160>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Toward more inclusive education: an empirical test of the universal design for learning conceptual model among preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>
- Hegarty, S. (2001). Inclusive Education—a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249. <https://doi.org/10.1080/03057240120077246>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Kaya, Z., & Kaya, O. N. (2013). Öğretmen eğitiminde vignette tekniği ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 129-142. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1222>

- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 69-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/59862/791758>
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(1), 51-82. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19001>
- Kızılaslan, A., Avşar-Tuncay, A., & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.606589>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Leblebici, H., & Türkan, A. (2021). Opinions of teacher candidates on inclusive education: A parallel mixed method study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 32-44. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.4p.32>
- Li, L., & Ruppard, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Alter*, 3(1), 24-44. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Özel, D. & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/59335/839964>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. H. Ulukan (Eds.), *Research in Education and Social Sciences* içinde (ss. 323-338). Duvar Yayınları.
- Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Puri, M., & Abraham, G. (Eds.). (2004). *Handbook of inclusive education for educators, administrators and planners: Within walls, without boundaries*. Sage Report, Institute of Development Studies.
- Sahan, G. (2021). An evaluation of pre-service teachers' competences and views regarding inclusive education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 150-158. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.150>
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D helpdesk report. Institute of Development Studies. Available online: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Tuncay, A. A., & Kizilaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1121494>

- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Walton, E., & Ruznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- Wason, K. D., Polonsky, M. J., & Hyman, M. R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal*, 10(3), 41-58. [https://doi.org/10.1016/S1441-3582\(02\)70157-2](https://doi.org/10.1016/S1441-3582(02)70157-2)
- Yavuz, M. (2021). İnsan ve anlam temelinde adil, kapsayıcı ve bütüncül eğitim politikalarının kavramsal inşası. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 51-62. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.825214>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage.
- Yükseköğretim Kurumu [YÖK]. (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Extended Summary

Introduction

Academic interest in Inclusive Education (IE) has progressively increased around the world since the Salamanca Statement. IE does not imply special education, contrary to popular opinion. Indeed, inclusive education is studied in the international literature from a larger perspective that encompasses all pupils (including special education students). Today, the number and types of schools are growing, and an increasing number of students with a variety of requirements are participating in the educational process. It is universally acknowledged that education should be provided to all people equitably. IE is a process that ensures that all students have access to educational opportunities that are tailored to their needs and interests and that no student is discriminated against because of their financial level, language, country, gender, cultural structure, or social status. In this way, ideal conditions may be created for all individuals with different ethnic or religious identities to benefit from educational opportunities to the fullest extent possible, ensuring that the educational process is efficient for all students (Göl & Sakız, 2020). As a result, IE can be defined as an educational and political approach that ensures that all children have equal access to education within the framework of human rights and democratic values, without neglect or exclusion, and at home or in the nearest school setting (Bešić, 2020; Hernández-Torrano et al. 2020; Puri & Abraham, 2004). It is necessary to consider the possibility that inclusion will be a significant transformation point for education systems in the future. In this circumstance, it is reasonable to expect that research on teacher candidates will be closely monitored. Various studies have been conducted in the national literature to show the metaphors, perceptions, opinions, and attitudes of teacher candidates, teachers, and school administrators concerning inclusive education. However, it is clear that IE and teacher candidate studies in Turkey are still limited. Therefore, the

primary goal of this study is to learn about the perspectives of pre-service teachers taking IE courses on the transition to the inclusive education system. This study is original in terms of focusing specifically on teacher candidates who attend inclusive education courses and the data-gathering technique employed. It is also significant, since it has the potential to have a broad impact on the development of inclusive education policies.

Method

The case study design, which is a qualitative research approach, was used to conduct this study. The bulk of the students in the study group were interested in teaching Turkish (20 students in total: 9 women, 11 men). The study included 19 students (9 women and 10 men) from the Department of Social Studies Teaching and 17 students (14 women and 3 men) from the Department of Guidance and Psychological Counseling. All essential clearances were received for this research from Muş Alparslan University's Scientific Research and Publication Ethics Committee prior to data collection. The date and number of the ethics committee's approval were 01.07.2021 and 15966, respectively. The vignette technique was used to acquire the research data, and a thematic content analysis was conducted on the participant data. To put it another way, the data was evaluated and the conclusions were split into themes, categories, sub-categories, and codes. Citations were used based on the perspectives of pre-service instructors in order to directly support the findings.

Findings

The outcomes of this investigation corroborate previous research. According to the findings, pre-service teachers' perspectives on inclusive education are divided into seven themes—self-efficacy, cooperation, classroom management, teacher profile, interaction, educational sustainability, and teaching differentiation. In other words, pre-service teachers believe that inclusive education can only be achieved through teacher awareness, cooperation, professionalism, governance issues, professional growth, and socio-cultural codes. Internal and external help are required in schools and classrooms at various stages of education. The codes, which are primarily related to each other under many distinct sub-categories, also support the pre-service teachers' perspectives.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study proved that an inclusive education system is possible for teacher candidates. Moreover, inclusive education is widely accepted as one of the ideal solutions to completely eliminate the problems in today's education system. However, this solution may also create some crucial responsibilities and new stress conditions. However, pre-service teachers largely agree that such conditions can be overcome with dedication, self-efficacy, and professional development.

Since this study was based on a qualitative research framework, the results obtained from the collected data are limited to the opinions of the teacher candidates who voluntarily participated in the research. Thus, generalizations cannot be made based on the research results. The validity and reliability of the data collection technique used in this study is another limitation. Besides, the fact that pre-service teachers' opinions were obtained in written form online during data collection may be another important limitation. Within the framework of the results of the research, it can be

stated that in the context of inclusive education, policy makers should give more priority to establishing a legal basis for teacher training rhetoric in the near future. It can be recommended that practitioners adopt differentiated, practice-oriented, and solution-oriented strategies that can introduce prospective teachers to the practices of inclusive pedagogy. Researchers can support the process of teacher training through workshops and projects for inclusive education. In addition, in this regard, more weight can be given to research using mixed methods.