

İdeadan Uygulanabilirliğe “Kapsayıcı Eğitim”: Psikolojik Danışman Adaylarının Gözünden Değerlendirme

“Inclusive Education” from Idea to Practicability: Evaluation from the Perspective of Prospective Psychological Counselors

Saadet Zoraloğlu¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, szoraloglu@baskent.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0003-1004-3103)

Geliş Tarihi: 29.09.2024

Kabul Tarihi: 11.06.2025

ÖZ

Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik bilgi ve beceri kazanabilecekleri bir süreç işletilerek kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla çalışma, nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenen 24 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Veriler odak grup görüşmesi ve araştırmacı tarafından hazırlanan dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu dokümanlar, araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından oluşturulan dört farklı örnek olaya yönelik katılımcıların hazırladığı eylem planlarıdır. Araştırmacı, örnek olayları zorunlu ve formel eğitimin ilk kademesi olan ilkökul sürecindeki öğrenciler bağlamında hazırlamıştır. Bu kaynaklardan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları dört tema altında toplanmıştır. İlk temada katılımcılar, kapsayıcı eğitimi çaba gerektiren ve adaleti sağlayan bir uygulama olarak kavramsallaştırmışlardır. İkinci temada katılımcılar, uygulama okulunda kapsayıcı eğitimle örtüşen ve örtüşmeyen bazı gözlemlerinden bahsederek kapsayıcı eğitimin ne kadar uygulandığına yönelik değerlendirmede bulunmuşlardır. Buna göre kapsayıcı eğitimle örtüşmeyen tutum ve uygulamaların fazla olduğunu belirtmişlerdir. Son temada ise, kapsayıcı eğitimin ne ile mümkün olduğunu değerlendirmişlerdir. Bu temada katılımcılar, hazırladıkları eylem planlarını da göz önünde bulundurarak kapsayıcı eğitimin uygulanabileceğini, ancak bunun için bazı koşulların sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koşullar arasında uygun bir politika oluşturulmasına, öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesine, hizmet içi eğitim sürecinin geliştirilmesine ve paydaşların iş birliğine ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, ilkökulda kapsayıcı eğitim, psikolojik danışman adayları

ABSTRACT

In this study, a structured process was implemented to enable prospective psychological counselors to acquire the knowledge and skills necessary for inclusive education, and to evaluate its practicability. To achieve this aim, the research was designed using a case study approach, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 24 prospective psychological counselors selected through criterion sampling. Data were collected through focus group interviews and researcher-generated documents. These documents included action plans created by participants in response to four different case scenarios developed by the researcher in accordance with the study's objectives. The case scenarios were based on situations involving students in the primary school context, representing the first stage of compulsory and formal education. The data obtained from these sources were analyzed using content analysis. The findings were categorized under four main themes. In the first theme, participants conceptualized inclusive education as an effort-intensive practice that ensures justice. In the second theme, participants shared observations from their practicum schools that both aligned and conflicted with inclusive education principles, concluding that non-inclusive attitudes and practices were more prevalent. The final theme focused on participants' evaluations of what makes inclusive education feasible. Referring to their

own action plans, participants emphasized that inclusive education is indeed implementable, provided that certain conditions are met. These conditions include the establishment of appropriate policies, the reform of teacher education systems, the enhancement of in-service training processes, and active collaboration among stakeholders.

Keywords: Inclusive education, inclusive education in primary school, prospective psychological counselors

GİRİŞ

“Nitelikli eğitim mümkün müdür, yoksa bir idea mıdır? Nitelikli eğitim sınıfsal mıdır?” Eğitim politikalarına dair alınan kararların akademi ve kamuda tartışılabilirliği incelendiğinde bu sorular üzerine bina edildiğini söylemek mümkündür. Bu soruların yanında, insanın kültür üreten yönü ile şekillenmiş eğitimin, tıpkı diğer hizmetler gibi hedef kitlesine ulaştırılma durumu tartışıldığında “Hizmetin adil dağılımı durumu nedir?” sorusu da akla gelir. Düşünce tarihi kadar eski olan ve hâlâ güncelliğini koruyan bir problemi de dillendiren bu soru, çözüm için adil dağılımları ve uygulamaları beraberinde getirmeye çabalamıştır. Temel bir insan hakkı olan eğitimin, bireyler hangi şartlar içerisinde olursa olsun herkesi kapsayan ve nitelikli şekilde sağlanması da bu kaygılarla ortaya konan bir önlem olmuştur. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar (Küresel Amaçlar, 2025) dâhilinde; herkes için nitelikli eğitimin mümkün olması durumunda insanların yoksulluktan kurtulabileceği, çünkü eğitimin eşitsizlikleri azalttığı araştırmalar temelinde ifade edilmiştir. Eşitsizliklerin azaltılabileceği bir eğitim anlayışı, ancak eşitsizlik yaratabilecek her türlü durumu göz önünde bulunduracak kapsayıcılıkta bir eğitim ile mümkün olabilir. Dolayısıyla nitelikli eğitimin kapsayan bir anlayışla yaygınlaştırılması, eşitsizlikleri azaltacak ve daha adil bir ortam oluşmasını sağlayacaktır.

Bireylerin içerisinde bulunduğu şartlardan kasıt; kendilerinin genetik, epigenetik ve yaşadıkları çevreden dolayı farklı olan zekâ seviyeleri, ilgileri, öğrenme profilleri, engel durumları, sosyo-ekonomik koşulları, yaşadıkları coğrafya, dilleri, etnik kökenleri, hazırbulunuşlukları ve ön bilgileri gibi birçok özelliği içerisinde barındıran farklılıklardır (Buss & Greiling, 1999). Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda bireylerin okul ortamlarına dâhil olabilmelerinin de, öğrenme etkinliklerinden yararlanabilmelerinin de eşit veya adil şekilde gerçekleşmesi bir ideaymış gibi görülebilir. Bu ideanın uygulanabilirliği söz konusu olduğunda *kapsayıcı eğitim* kavramı karşımıza çıkar.

Eğitimde kapsayıcılık anlayışı Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] tarafından 1990 yılındaki Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı’nda ortaya çıktıktan sonra kavramsallaştırılması da yine aynı konferansın farklı yıldaki oturumunda şu şekilde yapılmıştır:

Kapsayıcı eğitim öğrenmeye, kültürlerle ve topluluklara katılımı artırarak, eğitim içerisinde dışlanmayı veya eğitimden doğrudan dışlanmayı azaltarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt verme sürecidir. Uygun yaş aralığındaki tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyon ve tüm çocukları eğitmenin devletin sorumluluğu olduğuna dair bir inançla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejilerde değişiklik ve uyarlamaları içerir (UNESCO, 2005, s. 13).

Kavramsal tanımı (UNESCO, 2005) içerisindeki temel vurgular öğrenen katılımının artırılması; öğrenenlerin eğitimden doğrudan dışlanmasının azaltılması, yani eğitime erişimin sağlanması ve öğrenenlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine cevap verilmesidir. Amerika’daki Erken Çocukluk Bölümü ile Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneğinin kapsayıcı eğitime ilişkin ortak tutum beyanlarında da benzer şekilde kapsayıcı eğitimin “*erişim, katılım ve destek*” olmak üzere üç bileşenin olduğu ifade edilmektedir (DEC/NAEYC, 2009, s. 2). Kavramsal tanımda da kendini gösteren kapsayıcı eğitimin bu üç bileşeni yalnızca erken çocukluk dönemi için değil, özellikle ilkökul olmak üzere her kademedeki eğitim kademeleri için geçerlidir.

İlk bileşen olan *erişim*, sınıfta veya sınıf dışında çocukların aynı öğrenme fırsatlarına sahip olmasını engelleyen fiziksel engellerin azaltılması veya kaldırılmasını ifade eder. Öğrenme için evrensel tasarım kavramı çerçevesinde her çocuğun okula, öğrenme ortamına ve öğretim programına erişiminin sağlanması için teknolojik olanakların kullanılması da bu kapsamda değerlendirilmektedir. *Katılım*, çocukları öğrenmeye ve rutinlere dâhil etmek için oluşturulan seçenekler ve uyarlamalardır. Burada sınıfa aidiyet hissedilmesi ve çocuğun karar alma süreçlerine katılımı da vardır. Katılım, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre öğretme yöntemleri ve yaklaşımlarını farklılaştırma gerekliliğinin altını çizer. Shier (2014), çocuğun katılımının üç farklı türü olduğunu dile getirir: Bunlar; çocukların fikirlerinin sorulduğu *danışma*, yetişkin liderliğinde çocukla yürütülen etkinliklerde *iş birliği* ve yetişkinlerin destekleyici rolde olduğu *çocuk liderliğinde katılım*dır.

Son bileşen *destek* ise; eğitimin paydaşı olan aile, akran, öğretmen, psikolojik danışman, yönetici ve çeşitli uzmanların kapsayıcı eğitimi sağlamak için bilgi ve becerilerini sürekli yenilemelerini ve mesleki dayanışmalarını içermektedir. Bu üç bileşen, dışlanmayı ortadan kaldırmaya odaklanmış biçimde, yüksek kalitede kapsayıcı eğitimin sağlanması için gereken bir kroki gibi görülerek okulların kapsayıcılık açısından değerlendirilmesine ölçüt de olabilir. Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin yanında, dışlanma tehdidi altındaki dezavantajlı bireylerin de tanımlanması gerekmektedir.

UNESCO'nun (1998, s.10) Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitim Stratejileri raporunda dezavantajlı gruplar, "*ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya siyasi statüleri (mülteciler) nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak entegre olma şansları daha az olan kişiler*" şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı raporda eğitimde dezavantajlılığın; okula hiç erişememeyi veya okulun belli bir kademesinden sonra uzaklaşmayı ve eğitim içerisinde iken ayrımcılığa uğramayı da içerebilecek genişlikte değerlendirilmesi gereken bağlamsal bir kavram olduğunun altı çizilmektedir. Benzer şekilde Schanding Jr. vd. (2023), okul psikolojisi alanında yapılan çalışmaları incelediklerinde kapsanan grupların etnik köken, cinsiyet ve cinsel yönelim farklılıkları, engel durumları ve sosyo-ekonomik düzey farklılıkları olduğunu tespit etmişler; aynı zamanda öğrenenlerdeki ana dili ve din farklılıklarının da dışlanma sebebi olabileceğini tartışmışlardır. Arkan ve İrez (2021) ise Türkiye'de eğitim açısından dezavantajlı grupları Romanlar, geçici koruma statüsündeki kişiler ve engeli olanlar şeklinde sıralamaktadırlar. Bu sayılan grupların haricinde Türkiye'deki grupların içerisine doğal afet mağduru olan, risk altında veya suça sürüklenen çocuklar ile coğrafi olarak dezavantajlı konumda olmasından dolayı okula erişimlerini alternatif yollarla gerçekleştiren çocuklar da dâhil edilebilir. Geniş ranjdaki dezavantajlılık durumlarının kapsanırken eğitim ortamlarına getirileri, zorlukları, yaşanan sorunlar, gerçekleştirilen iyi örnekler veya eğitim ortamlarına götürülmesi planlanan uygulamalar bağlamında birçok ülkede hızla araştırma konusu olmuş; aynı zamanda büyük çapta birçok projenin yapılmasını da beraberinde getirmiştir.

Kapsanan grupların ulusal ve uluslararası alanyazında araştırıldığı çalışmaların ilkökul düzeyine yoğunlaştığı görülmektedir (Acartürk Olçay & Çevik Kansu, 2024; Amaç, 2021; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Görel vd., 2024; Graybil vd., 2018; Kırılmaz & Öntaş, 2020; Noltemeyer vd., 2013; Ünal & Aladağ, 2020). Ulusal olarak 222 Sayılı Kanun (1961) ve uluslararası olarak Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (UNICEF, 1989)'de, ilkökulun her çocuk için zorunlu olmasından dolayı bu durum normaldir. Aynı zamanda zorunlu formel eğitime ilk adım olan ilkökulda temel becerilerin edindirilmesi ve bu dönemde çocukların gelişiminin hızlı olmasından dolayı bireysel farklılıklarının görünür olmasından dolayı da, kapsayıcı eğitimin önleyici bir uygulama olarak ilkökulda uygulanmasının öneminden dolayı da anlaşılabilir bir durumdur. Sınıf öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını tanıması, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıf ortamlarını ayarlaması, farklılaştırılmış öğretimin kullanılması gibi uygulamalar ilkökul düzeyinde kapsayıcılık için önemli noktalar (Amaç, 2021). Bu araştırmaların yanında Türkiye'deki bazı büyük projelerin de ilkökul düzeyinde başlatıldığı görülmektedir: 2017 yılında başlanan Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi (MEB,

2018b) ile fiziksel engeli olan okul öncesi ve ilkököl çocuklarına dönük materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin eğitimi, 2016 yılında başlanan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi [PIKTES] (MEB, 2017) ile özellikle dil bariyerini ortadan kaldırmaya dönük materyaller ve öğretmenlerin eğitimi, 2017 yılında Eğitimde Engelli Hakları: Okulda Birlikte, Hayatta Birlikte Projesi (Tohum Otizm Vakfı, 2017) ile yine okul öncesi ve ilkököl dönemlerine yönelik etkinliklerin geliştirilip uygulanması buna örnektir. 2017 yılında başlatılan PIKTES (t.y.) 2025 yılında hâlâ aktif olarak devam etmekte, Türkçe öğretimi için materyallerin tasarlanmasından öğrencilerin izlenme ve değerlendirilmesine kadar tüm süreçleri kamuoyu ile şeffaf şekilde paylaşan bir süreç iletirmektedir. Söz konusu projelerde ve akademik çalışmalarda kapsanan gruplar engelli veya göç mağduru ilkököl çocuklarıdır. Bu gruplar ve ilkököl kademesi haricinde, öğretmenleri ve çeşitli disiplinleri de kapsayan çalışmalar mevcuttur. 2003 yılında kurulan Eğitim Reformu Girişimi'nin kapsayıcı eğitim odağındaki çalışm çocuklara ilişkin kapsayıcı eğitim çalışmalarını Eğitim Reformu Girişimi'nin yürüttüğü görülmektedir. ERG'nin 2016'da gerçekleştirdiği bir çalışmada ortaöğretimdeki kapsayıcı eğitim sorunlarına değinilmiş; ana dili farklılıkları, toplumsal cinsiyet ve engel durumuna yönelik durum tespitleri yapılmıştır. Bu çalışmayı takip ederek politika önerileri ortaya koymuşlardır (ERG, 2017). Bu kapsamda bilgilendirme, öğretmenlere destek, çeşitli öğretim materyalleri desteği ve kapsayıcı öğretim programı gibi önerileri dile getirmişlerdir. ERG'nin önemli çalışmaları arasında hazırladıkları eğitim raporları vardır. Bu kapsamda, 2020 yılında pandemi döneminin çıktılarına odaklanarak çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliğine ve pandemi şartları altında eğitime erişememelerine kapsayıcı eğitim çerçevesinde odaklandıkları bir rapor ortaya koymuşlardır (ERG, 2020). Bu girişimin yanında Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi'nin [SEÇBİR] de kapsayıcı eğitim ile ilgili disiplinlerarası bir proje yaparak hukuk, coğrafya, felsefe, sosyal psikoloji, yabancı diller, uluslararası ilişkiler, tasarım ve eğitim bilimleri alanlarından akademisyenler ve uzmanları bir araya getirmiştir (SEÇBİR, 2021). Bu projede kapsanacak grupların norm dışılığının sorgulanması, mekânsal açıdan dışlanması, sosyal adaletin sağlanması için kullanılabilecek stratejiler gibi politik süreçleri de şekillendiren konular masaya yatırılmıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen bu çalışmalarda; çocukların yüksek yararı için öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların kapsayıcı eğitimdeki rollerini yerine getirecek yetkinliklerin geliştirilmesi ve süreçlerin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Tüm bu çalışmaların çoğunlukla ilkököl dönemine odaklanması, kapsayıcılığın zorunlu eğitimin başında bir önleyici işlevi olduğunu ve bu nedenle ilkököl döneminin dikkatle ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Eğitimde kapsayıcılığı sağlamak için ortaklaşılan düşünce, devlet ve hükümet düzeyinde birtakım geniş ölçekli politikaların geliştirilmesi ve bunlar sayesinde okul çapında etkili öğretim ve davranış yönetimi stratejilerinin uygulanma gerekliliğidir (McLeskey & Waldron, 2022); ancak kapsayıcı eğitimde devlet politikasından kaynaklı sorunlar olduğunu belirten paydaşlar mevcuttur (Doğan & Avcıoğlu, 2020; Ünal & Aladağ, 2020; Palomo vd., 2023). Büyük ölçekli politikaların oluşturulmasından ardından, onları gerçekleştirecek paydaşlar temelde okul yöneticileri, öğretmenler ve psikolojik danışmanlardır. Yöneticilerin kapsayıcı anlayıştaki görevi binaların fiziksel düzenini sağlamanın ötesine, öğretmenlerin tüm öğrenenler için eyleme geçmesini sağlayacak liderlik rolüne evrilmiştir (Hoppey & McLeskey, 2013; Kourkoutas & Xavier, 2010; Lowery vd., 2019). Bu hususta öğretmenler, kapsayıcı eğitimde “*süper kahraman*” olarak görülse de (Ayan, 2021, s.3), sınıf içinde doğrudan öğrencilere yönelik eylemler ve velilerle direkt etkileşim ile kapsayıcı eğitimi sağlayabilirler. Örneğin farklılaştırılmış öğretim, akran öğretimi, teknoloji desteği, hizmet içi eğitimlere katılım, aile katılımını sağlama, sosyal/duygusal ve davranışsal destekleri sunma, rutin ve kuralları oturtmaya dönük sınıf yönetimi uygulamaları, öğretmenler arası dayanışma ve iş birliği; kapsayıcı eğitim için yapabilecekleri arasındadır (Alquraini & Gut, 2012; Bešić vd., 2017; Finkelstein vd., 2021; Morningstar vd., 2015). Bunun yanında esnek yapılandırılmış öğretim programları, destekleyici materyaller, mümkün ise takım öğretimi ve yardımcı öğretmen

uygulamaları da etkili bir kapsayıcı eğitim için yapılanlar arasındadır (Amaç, 2021; Ayan-Ceyhan, 2016; Kırılmaz & Öntaş, 2020; Lindsay, 2007). Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin durumlarına ve ihtiyaçlarına odaklanan çalışmalarda ise öğretmenler, sahayı tanıyan ve kapsayıcılığı önemseyen uzmanlarla, interaktif ve bütüncül anlayışla ele alınan bir eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler (Ayan-Ceyhan, 2016; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Palomo vd., 2023; Ünal & Aladağ, 2020). Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulayabilecek şekilde hem hizmet öncesinde hem hizmet içinde hazırlanmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Kapsayıcı eğitimde rolü olan diğer önemli paydaş, öğrencilere doğrudan ve dolaylı hizmetler veren okul psikolojik danışmanlarıdır. Doğrudan hizmetin tipik örneği, öğrencinin herhangi bir bireyselleştirilmiş eğitim planına ihtiyaç duyup duymadığının değerlendirilmesidir. Dolaylı hizmet ise, öğrenenin gelişimi için ebeveynleri, diğer öğretmen veya farklı alanlardaki uzmanlarla iş birliği yaptığı konsültasyon çalışmalarıdır (Bartolo, 2015). Clark ve Berman (2009) sınıfların heterojenleşmesiyle birlikte; okul psikolojik danışmanlarının kapsayıcı eğitimdeki rollerinin hızla değiştiğini, artık çocukların okul başarısına odaklanması hususuna evrildiğini belirtmişlerdir. Sistemik kapsayıcı model olarak nitelendirilen bu paradigma değişimi, öğrenciler için bireysel veya küçük gruplarla çalışmalar, tüm sınıfla rehberlik çalışmaları, sınıf öğretmenleriyle iş birliği, okul yönetiminin desteğini öğrencinin başarısı için alma gibi yöntemleri içerisinde barındırmaktadır. Örneğin kapsayıcılığın erken müdahale anlamıyla birlikte, risk altında olan çocuklar için sosyal becerilerin okulda öğretimi de artık okul psikolojik danışmanlarının değişen paradigmaya göre uygulayacağı yöntemler arasındadır (Kourkoutasa & Xavier, 2010). Psikolojik danışmanlar kapsayıcı eğitimdeki bu rollerinin yanında; aile, öğretmen ve okul yöneticileriyle iş birliği hâlinde eylemlerini gerçekleştirmektedir (Doğan & Avcıoğlu, 2022; Kırılmaz & Öntaş, 2020; Lowery vd., 2019; Ünal & Aladağ, 2020).

Psikolojik danışmanların kapsayıcı eğitimde kendilerinden benlenen bu rollere hazırlanması için öncelikli olarak hizmet öncesinde belli mesleki bilgi ve becerileri kazanmaları gerekir. Kapsayıcı eğitim özelinde incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının hizmet öncesinde; eğitimle ilgili yasal temeller, tamamen uygulamaya dayalı eğitimler ve çeşitli değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik eğitim alarak hazırlanmaları gerekir (Beacham vd., 2022). Psikolojik danışmanlık üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan karma desenli bir çalışmada, öğrenim süreleri boyunca kapsayıcı eğitime dair edindikleri bilgi ve becerilerle akademik başarıları arasında ilişki incelenmiştir (Mažgon vd., 2018). Bunun için katılımcıların kapsayıcı ortam deneyimleri, akademik başarıları, kapsayıcı eğitimle ilgili programda öğrendikleri konularla ilgili bir bilgi formu doldurmaları istenmiş, ardından kendilerine ortaokul düzeyinde geçen bir örnek olay verilmiştir. Bu olayı çeşitli sorularla analiz ederek kapsayıcı eğitimle ilgili bilgilerini ortaya koymaları beklenmiştir. Bulgulara göre katılımcıların akademik başarıları ile değil, kapsayıcı eğitimle ilgili deneyimleri arttıkça örnek olayı daha etkili analiz ederek kapsayıcı eğitimle ilgili bilgilerini daha etkili şekilde ortaya koydukları bulunmuştur. Bunun dışında aralarında psikolojik danışman adaylarının da bulunduğu farklı branşlardan öğretmen adaylarının, öğretmenlik lisans programlarında meslek bilgisi seçmeli ders olan kapsayıcı eğitim dersini (YÖK, 2018) almaları sonrasında görüşlerini tespit eden bazı çalışmalar olmuştur. Eşici ve Doğan (2020)'ın çalışmasında psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarıyla kapsayıcı eğitim dersi işlenmiş ve günlük tutarak edindikleri bilgi ve beceriler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda kavramsal açıdan belli kazanımları olduğu, bazı bilgileri ile eski öğrencilik yaşantılarını kapsayıcı eğitim açısından değerlendirdikleri, bazı durumlarla ilgili farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Eğitim fakültesindeki farklı branşların da aralarında olduğu öğretmen adaylarıyla da çalışmalar yapılmış ve edindikleri bilgilerle ilgili görüşmeler yapıldığı, yine benzer temalarda bilgiler ortaya koydukları görülmüştür (Akbulut vd., 2021; Ketenoğlu Kayabaşı, 2022; Yılmaz & Karataş, 2023). Polat (2022) da, yedi farklı kısa hikâye (Vignette) aracılığıyla, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgilerini tespit etmeye odaklanmıştır. Yapılan çalışmalarda kapsayıcı eğitime dair bilgi ve beceri edinimi

süreçlerine değil, ne türde bilgi edindiklerine odaklanmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda aynı ders tanımını tamamlamanın ardından yapılan bu çalışmalarda, farklı öğretim yöntem-teknikleri ile ders tanımını edindirmek için yapılacak çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koyacağı açıktır. Bu kapsamda her branştaki öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim dersini işlerken süreci nasıl kazandıklarına odaklanmak gerekir.

Psikolojik danışmanların öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile ilgili bilgileri edinen ve değerlendiren; okul yönetimi ile koordineli bir biçimde her çocuğun yüksek yararı için çalışan rolü nedeniyle kapsayıcı eğitim sürecindeki bilgi ve becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Formel ve zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokulda, gelişimi farklı düzeyde olan ve farklı geçmişlerle gelen çocukların öğrenmesine yönelik yapılacak her türlü eylemde sınıf öğretmenleri kadar psikolojik danışmanların da etkisi olacaktır. Küreselleşme ile her geçen gün daha farklı özelliklerin eklenmesiyle heterojenleşen ilkokullar, amacı gereği çocuklara temel becerileri kazandıran ve onları bir üst öğretime hazırlayan kurumlardır. Bu hassas işlevleri nedeniyle nitelikli ve adil eğitimi sunmada her paydaşın yüksek iş birliği hâlinde çalışması her türlü başarıyı beraberinde getirecektir. İlkokul döneminde çocukların özelliklerinin belirlenmesi ve öğretim ihtiyaçlarının tespit edilmesi çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu iken özel eğitime dair ihtiyaçlarının değerlendirme ve duyuşsal alanların iyileştirilme sürecinde psikolojik danışmanların da eşgüdümlü şekilde sorumluluk almaları gerekmektedir. İlkokul dönemindeki bu sorumlulukları nedeniyle hizmet öncesi dönemde psikolojik danışman adaylarının güçlü kapsayıcı beceriler ile yetişerek mesleğe başlaması, kapsayıcılığı bir idea olmaktan öteye taşıyarak uygulanabilir düzeye getirecektir. Psikolojik danışmanın ilkokuldaki rolü nedeniyle, hizmet öncesi dönemde kapsayıcı eğitim dersinde ilkokul dönemine özgü sorunlara ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, en temel düzeyde kapsayıcı eğitimi mümkün kılmaya yardımcı olabilir. Psikolojik danışman adaylarının kapsayıcı eğitimin mümkün olabilirliliği için edindikleri becerileri bütüncül olarak kullanıp bir eylem planı hazırlamaları ve değerlendirmeleri hem lisans eğitimi açısından emsal teşkil edebilir bir durum, hem de gerçek hayatta karşılaşacakları olaylara dönük değerlendirmeler açısından da önem taşımaktadır. Bunun için bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının kapsayıcı eğitimdeki rolleri göz önünde bulundurularak; kapsayıcı eğitimin kavramsal boyutlarını bilmelerini sağlayacak bir sürecin tasarlanması, bu süreçte ilkokul dönemine yönelik bir bağlam kurulması ve aynı zamanda kapsayıcı bir eylem planı hazırlayarak kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme yapmalarına odaklanılmıştır. Bu temellerde araştırma; psikolojik danışman adaylarının, ilkokulda kapsayıcı eğitime yönelik hazırladıkları eylem planları doğrultusunda kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini değerlendirmelerini amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının kapsayıcı eğitimin uygulanmasının mümkün olup olmadığını değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırma, nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemine uygun olarak desenlenmiştir. Gerçek fenomenlerin doğal ortamlarında araştırılmasını sağlayan durum çalışmaları, çeşitli değerlendirme çalışmalarında da sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlardan “*en önemlisi, deneysel veya anket yöntemi için çok karmaşık olan, gerçek hayatta yapılan bir müdahalenin farz edilen nedensellik bağlantısını açıklamak için olanıdır. İkinci bir uygulama; bir müdahalenin ve içinde gerçekleştiği bağlamın betimlenmesidir*” (Yin, 2009, s. 19-20). Bu kapsamda araştırma, psikolojik danışman adaylarının dâhil oldukları bir müdahale süreci olan kapsayıcı eğitim dersinin ve bu sürecin sonunda kendi gelişimleri doğrultusunda yapacakları değerlendirmelerin betimlenmesi sebebiyle durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Ayrıca bütünsel tekli durum çalışmaları tek bir analiz birimi, tek bir grup ve tek bir olay veya deneysel işlem den bahsedilmektedir (Yin, 2009). Bu açıdan da yine tek bir psikolojik danışman adayı grubunun bir derse dâhil olması ve tek bir sürecin sonunda, tek bir fenomene yönelik görüşlerini ifade

etmeleri, bu çalışmanın bütünsel tekli durum çalışması şeklinde desenlenmesini de beraberinde getirmiştir.

2.1. Katılımcılar ve Süreç

Araştırmanın katılımcıları, zengin veri elde etmek için amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Patton (2014)'a göre ölçüt örnekleme, belli kriterlerin belirlenmesinin ardından bunları sağlayan kişilerin seçilmesi ve bu ölçütlerin gerekçelerinin belirtilmesi gerekir. Araştırmanın amacına uygun olarak ölçütler; rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı son sınıf öğrencisi olma ve kapsayıcı eğitim dersini alma, olarak belirlenmiştir. Katılımcıların son sınıf öğrencisi olması, meslek ve alan derslerinin büyük kısmını tamamlamaları ve ayrıca Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulamaları dersini de almaları veya almış olmaları açısından önem taşımaktadır. Bu sayede katılımcıların, kapsayıcı eğitime dair süreç içerisinde edindikleri bilgi ve becerileri, uygulama okulundaki deneyimlerini de göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri zengin veri elde edilmesini sağlamaya yardımcı olmuştur.

Araştırmacı tarafından yürütülen kapsayıcı eğitim dersini seçen psikolojik danışman adaylarına, ders içerisinde bir araştırmanın yürütüleceği ve bu araştırmaya katılımın tamamen gönüllük esasına göre gerçekleştirileceği bilgisi verilmiştir. Dersi alan tüm psikolojik danışman adaylarının gönüllü olarak çalışmaya katılmasıyla 24 kişilik bir katılımcı grubu oluşmuştur. Dördü erkek, yirmisi kadın olan katılımcılar; Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının son sınıfında öğrenim görmektedir. Bu açıdan araştırma, bir vakıf üniversitesinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının dördüncü sınıfında öğrenim gören 24 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Katılımcıların gizliliğini sağlayabilmek adına her birine kod isimler (P1-P24 gibi) verilmiştir. Araştırmacının yürüttüğü kapsayıcı eğitim dersi, YÖK (2018)'ün aşağıda yazılan meslek bilgisi seçmeli ders tanımına uygun şekilde yürütülmüştür.

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 (s. 16).

Araştırmacı yukarıdaki ders tanımını dikkate alarak ve derinleştirerek; kapsayıcı eğitimin kavramsallaştırılması ve hukuki zemini, kapsayıcı eğitim ve yakın kavramlar arasındaki nüanslar, kapsayıcı eğitimin bileşenleri ve bu bileşenlerin içerikleri, kapsayıcı eğitim ile ilgili güncel araştırmaların incelenmesi; kapsayıcı eğitimde roller, psikolojik ihtiyaçlar ve ekolojik model, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve ilkökulda uygulama örnekleri ile kapsayıcı eğitim için eylem planı oluşturma, başlıklarıyla ders akışını oluşturmuştur. Bu ders içeriğinin işlenmesinin ardından, psikolojik danışman adaylarının kapsayıcı eğitime dair eylem planı oluşturabilmeleri için, ilkökul düzeyinde sıklıkla karşılaşılan ve eyleme geçilmesini gerektiren bazı dezavantajlı durumları içeren dört farklı örnek olay hazırlanmıştır. Bu örnek olaylar oluşturulurken bir ilkökul öğretmeni, bir okul psikolojik danışmanı ve sınıf öğretmenliği alanında doktora tamamlamış bir öğretim üyesinden; örnek olayların uygunluğu, anlaşılabilirliği ve kapsamı açısından görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler çerçevesinde örnek olaylar son hâlini almıştır. Katılımcılar bu örnek olayları grup çalışması ile erişim ve katılım bileşenleri açısından değerlendirmiş, ardından olaydaki durumlara yönelik kapsayıcı eğitimi destekleyecek şekilde eylem planları hazırlamışlardır. Tablo 1'de katılımcıların çalışma grupları

ve üzerine eylem planı hazırladıkları örnek olayların içeriğine yönelik özet bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Sorumlu Olduğu Örnek Olaylar

Katılımcılar	Bakış Açısı	Örnek Olayın İçeriği
P1, P2, P3	Çocuk	1. Örnek Olay: Köylerindeki ilkokul kapatıldığı için dördüncü sınıfı ilçe merkezindeki bir ilkokulda taşınmalı eğitim ile Kâzım Öğretmen'in sınıfında devam ettirmeye başlayan dört öğrencinin derslerde, akran ilişkilerinde ve okula uyumda karşılaştığı problemler.
P4, P5, P6	Aile	
P7, P8, P9	Çocuk	2. Örnek Olay: Savaş mağduru olarak Türkiye'ye göç etmiş iki farklı ailenin ilkokul birinci sınıfa başlayan iki farklı çocuğunun ana dili problemleri ile okuma-yazma öğrenme ve akranlarıyla ilişki sürecinde Ümmühan Öğretmen'in karşılaştığı sorunlar.
P10, P11, P12	Aile	
P13, P14, P15	Çocuk	3. Örnek Olay: İkinci sınıfları okutan Coşkun Öğretmen'in sınıfına yeni gelen Can'ın; okuma-yazmayı bilmediği için akademik alanlarda zorlanması, görev odaklı olmada ve akranlarıyla ilişki kurmada yaşadığı sıkıntılar.
P16, P17, P18	Aile	
P19, P20, P21	Çocuk	4. Örnek Olay: İzmir depreminde annesi ve kız kardeşini kaybedip babası ile birlikte memleketindeki babaannesinin yanına yerleşen ve yaşadıklarından sonra yalnızca seçtiği kişilerle konuşan Hale'nin; öğretim yılının ortasında üçüncü sınıfları okutan Yeşim Öğretmen'in sınıfına geldiğinde yaşadığı sosyalleşme ve uyum soruları.
P22, P23, P24	Aile	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcılar üç kişilik gruplarda iki hafta süresince çalışmışlardır. Katılımcılar birlikte çalışacakları üç kişilik grupları sürecin başında kendileri belirlemiştir. Her iki çalışma grubu seçkisiz olarak belirlenen bir örnek olaydan sorumlu olmuştur. Bu gruplardan bir tanesi örnek olaydaki çocuklara yönelik özelleştirilmiş eylem planı, diğer grup ise söz konusu çocukların ailelerine yönelik özelleştirilmiş eylem hazırlamışlardır. Her bir çalışma grubunun eylem planlarını hazırlama sürecinde, araştırmacıyla ön hazırlıklarını paylaştıkları 30 dakika süren sekiz farklı ön görüşme toplantısı düzenlenmiş ve bu şekilde süreç değerlendirmesi de gerçekleştirilmiştir. Tüm sürecin sonunda elde edilen bu eylem planları, aynı zamanda araştırmanın veri kaynaklarından birini oluşturmuştur.

2.2. Verilerin Toplanma ve Çözümleme Süreci

Verilerin toplanmasına başlanmadan evvel Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kuruluna başvurulmuş, Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğünün 13.12.2022 tarihli ve E-62310886-605.99-186705 sayılı yazısı ile çalışmanın yapılmasının etik açıdan uygun olduğu bilgisi alınmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, katılımcıların süreç sonunda grupça hazırladıkları dokümanlar (kapsayıcı eğitime yönelik eylem planları) ve odak grup görüşmeleri oluşturmuştur. Odak grup görüşmelerinde veriler; konu hakkında fikri olan bir grup insanın birbiri ile etkileşim içinde sosyal olarak inşa edilmesi sonucunda oluşur (Merriam & Tisdell, 2015). Altı kişilik dört farklı odak grup görüşmesi, 20.12.2022-29.12.2022 tarihleri arasında çevrim içi (Microsoft Teams programı aracılığıyla) gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, katılımcıların talebi ile çevrim içi ortamda yapılmıştır. Yüz yüze görüşmelerin yerini almaya başlayan çevrim içi görüşmelerin etkili gerçekleştirilmesi için katılımcıların kamera ve mikrofonlarının açık olmasına, teknolojik kontrollerin görüşmenin başlamasından on dakika önce kontrol edilmesine, soruların anlaşılabilirliği için yansıtılmasına dikkat edilmiştir (Chan vd., 2021; Saarijärvi & Bratt, 2021). Katılımcıların söz alması ve görüşlerini iletmeleri için çevrim içi programın içeriğinde olan el kaldırma özelliği kullanılmış, bu sayede yüz yüze oturumlardaki etkileşimin benzeri sanal ortamda yakalanmıştır. Oturumlar, dört farklı örnek olaya yönelik eylem planı hazırlayan altı katılımcının bir araya getirilmesi ile yürütülmüştür. Bu odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasında araştırmacı

kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi ve beceri kazandırdığı süreci anlama, açıklama ve değerlendirme çerçevesinde sorular hazırlamıştır. İlk sorular arasında katılımcıların hazırladıkları eylem planlarının nitelikleri ve uygulanabilirliği, hazırlarken izledikleri yolların neler olduğu sorulmuştur. Ardından kapsayıcı eğitim hakkındaki bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirmeleri, kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri ve görüşlerinin değişikliğe uğrama durumu, uygulama derslerindeki gözlemleri ve kapsayıcı eğitim açısından bu gözlemlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Son sorular ise, kapsayıcı eğitimin mümkün olup olmadığı ve mümkün olması için hangi yolların işe koşulabileceği ile ilgili görüşlerinin alınmasına yönelik sorular çerçevesinde hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve kapsamının uygunluğunun değerlendirilmesi için kapsayıcı eğitim konusunda çalışması bulunan iki farklı öğretim üyesinden görüş alınarak soruların uygunluğu sağlanmıştır. 60 ila 78 dakika arasında süren görüşmeler, katılımcıların tercihi ile çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş ve izinleri dâhilinde kayıt altına alınmıştır.

Katılımcıların sürecin içerisinde örnek olaylara yönelik hazırladığı eylem planı dokümanları, araştırmanın diğer veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma tarafından oluşturulan dokümanlar (researcher-generated documents) olarak adlandırılan bu veri kaynakları; “... *çalışma başladıktan sonra araştırmacı tarafından veya katılımcılar tarafından araştırmacı için hazırlanan belgelerdir*” (Merriam & Tisdell, 2015, s.174). Bu dokümanlar araştırılan durum, olay veya kişi hakkında daha fazla bilgi edinmeyi sağlar. Katılımcıların bu kapsamda çalışma grubu hâlinde hazırladığı eylem planları veri kaynağı olarak çevrim içi bir öğretim-yönetim sistemi aracılığıyla dijital olarak toplanmıştır. Aynı zamanda tüm eylem planlarından her bir katılımcının haberdar olması açısından sınıf ortamında sunulması sağlanmıştır.

Odak grup görüşmesi ve dokümanlardan elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; insan davranışlarını, onların iletişimlerini inceleyerek dolaylı yoldan anlamaya yarayan bir tekniktir (Frankel vd., 2011). Burada odak grup görüşmelerinin dökümü ve eylem planları gibi yazılı iletişim yollarının incelenmesi ve bu veri kaynaklarından çıkarılacak örüntüler yardımıyla katılımcıların görüşleri ve değerlendirmeleri anlaşılmaya çalışılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı, veriyi kodlar ve kodlanan verilerin içerisinden kategorilerin çıkmasını sağlar (Frankel vd., 2011). Bunun için bazı hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Öncelikle odak grup görüşmelerinin yazılı dökümü yapılmıştır. Katılımcıların hazırladığı dokümanlar yazılı olarak her bir odak grup görüşmesi dökümüne eklenmiştir. Ardından araştırmacı, tüm verilere hâkim olabilmek ve veriden anlamlı parçalar çıkarabilmek için veri setini elle kodlamış ve kodları uygun kategorilerde toplamıştır. Araştırmacı kodlama sürecini açık biçimde gerçekleştirmiş. Bunun için veri seti dikkatle okunmuş ve katılımcıların her bir soruya verdiği anlamlı cümleler analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Kodlamada, kapsayıcı eğitim literatüründe bulunan kavramlar kullanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı; süreci yürüten, görüşmeleri gerçekleştiren, eylem planlarının hazırlanmasında katılımcıların danıştığı eğitimci rollerini üstlenmektedir. Dolayısıyla alan yazına ve sürece hâkimiyeti nedeniyle verilerin çözümlemesini bir araştırmacı gerçekleştirmiştir. Bunlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*Bulgulardan Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Kapsayıcı eğitim kavramı hakkında edinimler	Bilgi Gerekliklik	Bilenler, bilmeyenler Okulda çalışmayı düşündürten, çaba gerektiren, adaleti sağlayan, çözüm
Uygulamada kapsayıcı eğitime dair gözlemler	Olumlu Olumsuz	Teknolojik destek, akran desteği ve etkili psikolojik danışmanlık uygulamaları Etkisiz BEP toplantıları, çabasız öğretmen, destek olmayan aile
Geçmiş yıllardan kapsayıcı eğitime dair yaşantılar	Olumlu Olumsuz	Okulda ve derste fiziksel düzenleme, akran öğretimi, etkili psikolojik danışmanlar ve etkili öğretmenler Psikolojik danışman eksikliği, ayrımcılık, ilgisiz öğretmenler, farklılaştırmanın kullanılmaması
Kapsayıcı eğitim ne ile mümkün?	Politika Öğretmen yetiştirme Hizmet içi eğitim İş birliği	Yapısal düzenleme, kapsayıcı anlayışın zorunluluğu, bütçe Öğretmen aday seçimi, kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim dersleri Mesleki yeterliklerin eksikliği, yetkin psikolojik danışmanlar, performans değerlendirmesi, profesyonel sorumluluk bilinci Toplum, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, yöneticiler, akranlar, veliler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler

Çözümlemenin sonlanmasıyla Tablo 2'deki gibi ortaya çıkan bulgular, tema başlıkları altında anlatı hâlinde, katılımcı görüşlerinin özetlenmesi ve görüşmelerden alıntılarla birlikte sunulmuştur. Katılımcıların kapsayıcı eğitimin konusunda süreç içerisindeki gelişmelerini ve kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği değerlendirmeleri, odak grup görüşmesindeki ifadeler ve ilköğretim düzeyine yönelik hazırladıkları eylem planlarıyla sınırlı tutulmuştur. Tamamen nitel bir yaklaşımla yürütülen sorgulama sürecinde, katılımcıların uygulama okulunda yaptıkları gözlemlerine ve geçmiş deneyimlerine; kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği hakkındaki düşüncelerini şekillendirmesi nedeniyle bulgular içerisinde yer verilmiştir.

2.3. Araştırmanın İnandırıcılığı

Nitel yaklaşımla desenlenen çalışmaların güvenilirlik ve geçerliği inandırıcılıkla ilgilidir. İnandırıcılık; inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve akılcılıkla ölçütlerini karşılamak mümkün olabilir (Guba, 1981). Güvenilirlik, verilerin en güvenilir kaynaklardan elde edilmesiyle sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan doküman olarak katılımcıların örnek olaylara yönelik hazırladıkları eylem planları ve odak grup görüşmeleri, araştırılan duruma ilişkin verileri sunabilecek en uygun kaynak olarak belirlenmiştir. Araştırmacı veri kaynaklarından güvenilir bulgular ortaya koymak için veri çözümleme sürecinde kendi tutarlılığını sağlamış, verileri araya zaman koyarak iki kez kodlamıştır. Araştırmacı, bu kapsamda yalnızca kendi tutarlılığını sağlamaya yönelik önlem almıştır. Önyargılardan arınıklığı ifade eden onaylanabilirlik için, odak grup görüşmeleri kamera kaydına alınmış ve gereken kısımlarda mikro ifadelerle birlikte dökümleri yapılmıştır. Verilerin kodlanmasında literatürde yer alan kapsayıcı eğitim ile ilgili kavramlar kullanılmıştır. Sonuçların inanılır olması için veri kaynaklarında çeşitlenmeye gidilmiş, odak grup görüşmelerinde derin etkileşim sağlanmış, görüşme soruları ve doküman oluşturmada uzmanlardan görüş alınmıştır. Bulgular anlatı tarzında ifade edilmiş ve alıntılarla desteklenmiştir. Sonuçların analitik genellenmesini ifade eden aktarılabilirlik için; durum detaylı betimlenmiş, süreç açıklanmış, verilerin toplanma süreci detaylı şekilde ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel yaklaşımlı bir durum çalışması olmasından dolayı aktarılabilirliği sağlama konusunda detaylı bilgilerin verilmesi, örneklemin amaçlı olması ve büyüklüğünün sınırlılığının belirtilmesi; analitik genellenmenin gerçekleştirilmesi için uygun olmuştur.

Aktarılabirliği sağlamada kapsamlı betimlemeler ve amaçlı örneklem, araştırmanın sonuçlarının yeni durumlarla değeriendirilmesini sağlayan önemli tekniklerdir (Arslan, 2022).

BULGULAR

Katılımcılarla yapılan odak grup görüşmelerinin ve hazırladıkları dokümanların incelenmesiyle elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adayları; kapsayıcı eğitim kavramının içeriği ve bununla ilişkili kavramları bu ders içerisinde edinmiş, kapsayıcı eğitime dair geçmiş öğrenim yaşantılarında birtakım deneyimlere sahip olduklarını belirtmiş, Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulamaları dersi kapsamında uygulama okulunda kapsayıcı eğitim kavramı çerçevesinde çeşitli uygulamalara tanıklık etmiş ve hazırladıkları eylem planlarını da göz önünde bulundurarak kapsayıcı eğitimin mümkün olup olmadığı ile ilgili çeşitli değeriendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin kavram ve beceri edenimi konusunda kanıt niteliği taşıyan, uygulama okulu gözlemleri ile ifade ettikleri geçmiş deneyimleri özellikle bulgular içerisine dâhil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları Tablo 2’de görülen temaların başlıklandırılmasıyla sunulmuştur.

3.1. Kapsayıcı Eğitim Kavramı Hakkındaki Edinimler

Araştırmanın ilk bulgusu arasında katılımcıların kapsayıcı eğitim kavramına dair çeşitli edinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tema altında bilgi ve gereklilik olmak üzere iki farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bilgi kategorisinde, psikolojik danışman adaylarının yalnızca üçü kapsayıcı eğitim kavramını duyduğunu belirtmiştir. P17, anne ve babası öğretmen olmasından dolayı kavramı bilmektedir. P1 kavramın içeriğini çeşitli makalelerde okumuş, P12 ise bu bölüme kaydolmadan evvel sosyoloji bölümü öğrencisi iken egaliteryanizm gibi eşitlikçi anlayışlarla ilgili konuları işlerken kavramı gördüğünü ifade etmiştir. Kalan katılımcılar ise kapsayıcı eğitim kavramını hiç duymadığını ve içeriğini de bilmediğini ifade ederken bir kısmı kavramı duyduğunu, ancak açıklamayacağını veya kavram hakkında soyut düzeyde çıkarımda bulunabileceğini belirtmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilişkili farklı kavramları da öğrendiklerini eklemiştir. Bununla birlikte özel eğitim, kaynaştırma, kapsayıcı eğitim gibi sürekli birlikte anılan kavramlar arasındaki ilişkileri daha etkili şekilde ayırt ettiklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim dersi dâhilindeki kavramsal okuma metinleriyle yapılan çalışmaların ve akademik araştırmaların incelenmesi gibi uygulamaların, bu kavramı edinmelerine katkı sunduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda özellikle iş birlikli şekilde hazırladıkları eylem planlarının kavramların öğrenilmesinde olumlu etkisi olmuştur. Hazırladıkları eylem planlarında erişim, katılım, destek, farklılaştırılmış öğretim, yapabilirlik gibi kavramları doğru şekilde kullanmışlar; bu kavramlara ilişkin tespitleri ve bu tespitlere yönelik eylemleri kavramlarla uyumlu şekilde hazırlamışlardır. Katılımcılar kavramsal edinimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Kapsayıcı eğitim hakkında, dersi almadan önce böyle soru sorsaydınız, bütün cevaplarım bence çok soyut kalırdı... Daha felsefik temelli şeyler söylerdim yapılabilecek adımlar açısından. Şimdi, özellikle geçen hafta yaptığımız iş birlikli çalışmadan sonra daha somut adımları sıralayabileceğimi düşünüyorum (P18).

Birçok kavramı ders sayesinde öğrendik. Kıyıda kalmışlık, yapabilirlik... O makale, derste yaptığımız etkinlik, kavramı tam olarak anlayabilmeme sebebiyet verdi. Bunun dışında kapsayıcılığı biraz daha şey olarak görüyordum: Biz özel eğitim ve kaynaştırma diye bir ders alıyoruz. Benzer noktaları kesinlikle var ama “kaynaştırma gibi kapsayıcılık”, yani kafamda öyle düşünmüştüm, ilişkisini görmüş oldum. Kapsayıcılığın çok daha farklı bir şey olduğunu görmüş oldum (P4).

Katılımcılar kavramsal gelişimin yanında özellikle sığınmacı ve göçmen yetişkinlere karşı kalıp yargılara sahip olduklarını fark etmişlerdir. Özellikle göçmen çocuklarla ilgili

akademik araştırmaların incelenmesiyle onların yaşadıkları sorunları fark ettiklerini ve çocuklara karşı ön yargıları olmadığını belirtmişlerdir. Yalnızca göç mağduru değil, yetersizlik ve engellik, okula doğrudan erişememeye neden olan dezavantajlı durumları azaltma konusunda da kapsayıcı eğitimin ne kadar gerekli ve önemli olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin adil eğitim hizmeti ulaştırması, nitelikli eğitime zemin hazırlaması, okula ilgiyi arttırması, çocukların greksinimlerinin ön planda tutarak onların özgüvenlerini arttırması gibi birçok yararı olmasından dolayı gerekli ve önemli olduğunu da eklemişlerdir. Bu kapsamda P19 kapsayıcı eğitimi bir çözüml olarak gördüğünü “*dersler esnasında hani biraz daha işin içine girince, eylem planı hazırlayınca; yani sadece sorun olarak değil bir çözüm olarak da öğrendim kapsayıcı eğitimi.*” biçiminde ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitimin kavramsal boyutunun yanında, eyleme yansıyan pratik boyutunun ise oldukça çaba ve planlılık gerektirdiğini kendi hazırladıkları eylem planlarında göstermişler ve odak grup görüşmelerinde de belirtmişlerdir.

3.2. Uygulamada Kapsayıcı Eğitime Dair Gözlemler

Katılımcılar Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulamaları dersi kapsamında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda gözlem ve etkinlikler yapmıştır. Katılımcıların uygulama okulundaki gözlemlerini kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi açısından değerlendirmesi ve oradaki gözlemlerinden yararlanması, bu kavram hakkındaki bilgi ve becerilerin transferi açısından önem taşımakta ve katılımcıların gelişimleri açısından kanıt olarak görülmektedir. Uygulama okullarındaki kapsayıcı eğitime dair gözlemler temasında olumlu ve olumsuz gözlemler olmak üzere iki kategori yer almaktadır. Katılımcıların olumlu gözlemleri kapsamında teknolojik destek, akran desteği ve etkili psikolojik danışmanlık uygulamaları yer almaktadır. Burada gözlemledikleri olumlu uygulamaların bir kısmını kapsayıcı eğitime dair eylem planlarında kullanmışlardır. Uygulama dersi gözlemleri için ilkokulda bulunan katılımcılar, örnek olayların ilkokul bağlamında gerçekteşmesinden dolayı ilkokul öğrencilerinin gelişim özelliklerini gözlemlediklerini ve bunun hazırladıkları eylem planı için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarda etkinlik yapmaları, kendi uygulama öğretmenlerinin yaptığı etkinlik planlarını incelemeleri, özel gereksinimli veya dezavantajlı durumdaki çocuklara dair gözlemlerinin; eylem planını hazırlamada oldukça yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Bir grup katılımcı, okul psikolojik danışmanlarının dijital broşür hazırladığını gözlemlemiş; bu nedenle örnek olaylara yönelik eylem planlarında öğrenci ve aile katılımını arttırmak için dijital broşür eklemişlerdir. Bunun yanında katılımcıların hazırladığı her bir eylem planında, uygulama okulunda gözlemledikleri şekilde ebeveynler ve öğrencilerle yapılan bireysel görüşme yöntemlerini kullanmışlar; odak grup görüşmelerinde de bunları kullandıklarını belirtmişlerdir. P23 “*Okulda çalışmak aslında sadece öğrenciyle çalışmak anlamına gelmiyor, ilkokulda olunca hele. Bizim de bu örnek olayda velilere yönelik yaptığımız çalışmanın gerçekten işleyişi ya da etkililiği anlamında okulda olmamız çok yardımcı olduğunu düşünüyorum.*” ifadesinden da okul gözlemlerinden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Girdikleri bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) toplantıları ve inceledikleri etkinlik planlarının da olumlu yönlerini alarak eylem planlarına eklemişlerdir. Katılımcıların gözlemleri arasında, kaslarının zayıflığı nedeniyle yürüyemeyen bir öğrencinin derslere aktif katılımı için teknolojik ekipmanların kullanılması da vardır. Bu öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin katılımını sağlayabilmek amacıyla akıllı tahtadan bolca etkinlik yaptırmakta ve bunun için öğrencinin ayağa kalkmasına gerek olmadan kablosuz fare kullandırmaktadır.

Bu kategori arasında yer alan akran desteği, sınıftaki akranların özel gereksinimli çocukların durumunu normal olarak görmeleri ve ayrımcı bir tutum sergilememeleri ile ilişkilidir. Katılımcılar sınıftaki gözlemlerinde, akranların dezavantajlı çocukların katılımı için kolaylaştırıcı etkileri olduğunu ve bunun da etkili bir kapsayıcı tutum olarak nitelendirilebileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda özel gereksinimli çocuklarla bireysel görüşme yapan katılımcılar, okula uyum ve arkadaşlık ilişkileri açısından bu çocukların akranlarından çok destek aldığını, onların akranlarını sevdiği için okula erişim ve etkinliklere katılım açısından büyük bir destek olduğunu dile getirmişlerdir. Son olarak etkili psikolojik

danışmanlık uygulamaları kapsamında, ilkokuldaki psikolojik danışmanların öğretmenler ve aileler ile sürekli iletişim hâlinde olmasına dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte özel gereksinimi olan her bir öğrenciyi tanıdıklarını, çocukların da psikolojik danışmanları tanıdıklarını belirtmişlerdir. P3, uygulama yaptığı ilkokuldaki psikolojik danışmanlar için *"Çocukları tanıyorlar. Çocukların ailesiyle görüşülmüş. Yani her sınıfa girdiğimizde hoca burada bu çocuk böyle, şu çocuğun şöyle bir sıkıntısı var, gibi bilgiler verdi... Bilinçli, farkında, dezavantajlı gruplara ve özel gereksinimli çocukların fazlasıyla üzerine düşülen bir okul."* şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcılar da bu ifadeyi onaylamış ve sınıfta kendi liderliklerinde yaptıkları etkinliklerde özel gereksinimli öğrencilerin katılımı için okul psikolojik danışmanlarının önerilerinden çok yararlandıklarını söylemişlerdir. Bunun yanında okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşama katılımını arttırmak için drama oturumları düzenlediklerini bildirmişlerdir. Okul psikolojik danışmanlarının fiziksel açıdan yetersizliği olan çocukların aileleri ve öğretmenleriyle olan iş birliğinin etkili şekilde yapıldığı, yine katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Olumlu gözlemler ve bu gözlemlerin eylem planlarına transferinin yanında olumsuz gözlemler de bulunmaktadır. Bunlar; etkisiz BEP toplantıları, çabasız öğretmen ve destek olmayan aile kodları ile ifade edilmiştir. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin erişim ve katılım bileşenlerini engelleyici bazı uygulamaların gerçekleştiğini, bunun da kapsayıcılık açısından olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. BEP toplantılarının etkisiz şekilde yapılmasını, psikolojik danışmanın toplantıyı uygun yönetmemesi, öğretmenlerin uygun katkılar sunmaması, toplantılardan çocukların katılımını ve yüksek yararını garantileyen sonuçlar çıkmaması nedeniyle vurgulamışlardır. P14 ve P16 farklı okul kademelerinde uygulama yapmalarına rağmen BEP toplantılarına yönelik benzer gözlemleri şu şekildedir:

Okul psikolojik danışmanı toplantıyı yönetemedi açıkçası. Yani aslında ben orada birazcık anaokulu sınıfında gibiydim. Çok yetişkin bireyler vardı, ama kendi aralarında konuşuyordu. Birçok kere bir şeyler anlatmaya çalıştı ayağa kalkarak, ama kimse, hiçbir öğretmen oralı olmadı. Yani öğretmenler de aslında ne yapması gerektiğini bilmiyor evet, ama öğrenmek için de bir çaba sarf etmiyor (P16).

BEP toplantıları gerçekten benim için de tam şoka uğradığım bir şeydi. Gerçekten tam bir okul öncesi sınıfındaymışız gibi. Öğretmenler kendi aralarında dedikodu yapıyorlar. Okul psikolojik danışmanı süreci hâkim değil. Kimse ne yapacağını bilmiyor. Hiç kimse demiyor ki, hani bu çocuğun özel eğitim aldığı bir yer varsa orayla bir iletişime geçelim, orada neler yapıyorlmuş onu bir öğrenelim... Hiçbir şey yapılmıyor yani otizmlili öğrenci için de (P14).

Katılımcılar psikolojik danışman adayı rolüyle uygulamada gördükleri çabasız öğretmenlerin; öğrencilerin davranış sorunları veya uyum problemlerini çözmeye çabalamadıklarını, kapsayıcı olmayan tutumlar sergilediklerini ve etkinlik yapacakları sırada bazen katılımı için çaba sarf edilmesi gereken çocuklar hakkında bilgi vermediklerini söylemişlerdir. Örneğin P6 ilkokul sınıfında kendi liderliğinde bir etkinlik yaptırırken tüm öğrencilerden defterlerini kaldırmasını istemiş, ancak sınıf öğretmenin defterini kaldırmayan bir öğrencinin etkinliğe katılımını engelleyici tutumu ile karşılaştığını şu şekilde belirtmiştir: *"Bir öğrenci kaldırmadı. Ben bilmiyordum üstün zekâlı olduğunu. Yanına gittim, kaldırır mısın falan dedim. İstemedi kaldırmak. Sonra sınıf öğretmeni bana 'O üstün zekâlı, karışma yapsın.' dedi".* Öğrencinin durumunu sınıf öğretmeni tarafından kendisine iletilmediğini belirten P6, etkinliği yaparken zorlandığını, eğer durumu bilirse ona göre önlem alabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki sorunlara yönelik çabasızlığına yönelik P23 *"Dört tane özel gereksinimli öğrenci vardı sınıfta. Bir tanesinin öfke kontrolü sorunu var. Daha önce öğretmenini ısırmış, ama ben o çocuğa dair bir çalışma göremedim açıkçası."* derken P10 da benzer şekilde *"En son nasıl bir düzenleme yapabiliriz diye, aslında o bireyselleştirilmiş plan için konuşulduğu zaman da öğretmenler şey dedi, 'Bizim ne yapmamız*

gerekiyor?’ Öğretmenlerin ne yapması gerektiğiyle ilgili hiçbir bilgisi yok gibiydi.” ifadesiyle öğretmenlerin çabasızlıklarına değinmiştir. Kapsayıcı olmayan tutumlar arasında ise P13 ve P15 aynı sınıfı gözlemlerken tanısı olmayan, ancak akranlarına göre anlamlı düzeyde fazla hareketli bir çocuğa yönelik öğretmenin sorunu anlamaya yönelik olmayan tavrını şu şekilde belirtmişlerdir: “Acaba bir durumu olabilir mi, yerine; çocuk okulun içinde koşarak sadece öğretmenin canını sıkmaya çalışıyormuş gibi, bir davranış biçimi var. Gerçekten biz çok rahatsız olmuştuk oraya girdiğimizde ve okul psikolojik danışmanımızla da bunu paylaşmıştık.” P12 ise ilaç kullanması gereken bir çocuğun ilaç kullanmaması durumunun duyulmasının doğru olmadığını ve bu nedenle bu çocuğun katılımının olumsuz etkilendiğini şöyle ifade etmiştir: “Çocuğun ailesi ilacını vermiyor çocuğa, hiperaktivite bozukluğu varmış. İlacını vermiyor ve bu bilgi öğrencilere kadar yayılmış; bunu öğretmenler konuşuyor, yani diğer çocuklar duyuyor, onu etiketliyor böyle... Öğretmenlerin her zaman kapsayıcı tutumları olmuyor.”

Olumsuz gözlem kategorisi altındaki son kod ise destek olmayan ailelerdir. Bu kod altındaki katılımcı gözlemleri arasında ailelerin kendi çocuklarını olumsuz etkilemesi, bazılarının çocuklarını tanıtlamak istememesi ve onların ilaç tedavilerini aksatması gibi davranışları; kendi çocuklarıyla diğer çocukların katılımını engelleyen ve kapsayıcı eğitimi mümkün kılmayan bir durumdur. Katılımcıların olumsuz olarak nitelendirdikleri bu bulgular, onların eylem planı hazırlamaktan sorumlu olduğu örnek olaylar içerisinde de yer aldığından bu gözlemleri ve örnek olayları kıyaslayarak örneklemiştir. Katılımcılar, örnek olayda yer alan bu gözlemlerine yönelik yapılanları eylem planlarına yansıttıklarını söylemişlerdir. Bu kapsamdaki ilk gözlemleri; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanıılı çocuğu olan ailelerinin bir kısmının, çocuklarının ilaç kullanmasını reddetmesidir. Bahsettikleri çocukların bu durumu öğretmenler ve veliler arasında çatışma çıkarmaktadır. Bu çocuklar, ders içerisinde ve dışında akranları ile olumsuz etkileşimde bulundukları için, eğitime katılım süreçleri de olumsuz etkilenmiştir. Ailelerin çocuklarını olumsuz yönde etkilemesine yönelik olarak katılımcılar; davranış sorunu yaşamayan çocukları olan ebeveynlerin kendi ön yargılarını çocuklarına aktardıklarını belirtmişlerdir. Okulda tanıılı olan veya olmayan; ancak davranış bozukluğu yaşayan çocukların, veli grupları arasında konuşulması ve bunların kendi çocuklarını da olumsuz etkileyerek akranlar arasında anlaşmazlık çıkarması durumuna değinmişlerdir. Son gözlemleri arasında ise çocuklarını tanıtlamak istemeyen ailelerin, onların kaynaştırma öğrencisi olarak görünmesini istememeleri ve çocuklarını yönlendirecekleri meslekler için tanı almalarını sorun olarak görmeleri yer almaktadır. Hatta katılımcılar bir ailenin, psikolojik danışmanın kendilerini bu konuda bilinçlendirmesini redderek çocuğunu okuldan aldığını ifade etmiştir. Bu kapsamdaki bir katılımcı ifadesi şöyledir:

Çocuğun babası polis memuru ve çocuğu da ileride bu mesleğe yönlendirmek amacıyla, bizim çocuğumuzda bir şey yok, savunmasıyla geliyor. “Normal gelişimsel sürecin bir yansıması olabilir, gayet normal bir şey.” savunmayla, inkâr ile geliyorlar. Çocukta normal gelişimsel durumdan çok daha farklı bir şey olduğu çok aşikâr. Çocuk çok belli ediyor (P15).

3.3. Geçmiş Yıllardan Kapsayıcı Eğitime Dair Yaşantılar

Katılımcılar ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğrenim süreçlerindeki kapsayıcı olan ve olmayan deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesini edindikten sonra geçmişe dönerek etkili değerlendirme yaptıklarını belirten katılımcıların deneyimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride ifade edilmiştir. Katılımcıların olumlu deneyimleri kategorisi arasında kaynaştırma öğrencileri için okul binasında ve etkinliklerde fiziksel düzenlemeler, akran öğretimi, etkili okul psikolojik danışmanları ve etkili öğretmenler kodları yer almaktadır. Kısıtlı sayıda olumlu deneyimden bahseden katılımcılardan P23; ortaokuldayken fiziksel yetersizliği sebebiyle yürüme engeli olduğundan tekerlekli sandalye kullanan tek bir öğrenci için okulun girişine rampa yapıldığını, okul bahçesinin

tekerlekli sandalye kullanımına uygun hâle getirildiğini, sınıf içerisinde tahtayı rahatça kullanabilmesi için rampalı bir kürsü yapıldığını ifade etmiştir. P1 de ortaokulda albino olmasından dolayı görme yetersizliği çeken bir sınıf arkadaşının her zaman ön sıraya oturtulduğunu ve sınavlarının büyük puntolarla hazırlandığını belirtmiştir. İki katılımcı da, öğretmeninin sürekli akran öğretimine başvurduğunu belirtmiştir. P21, Van depremi sonrasında sınıfına gelen ve konu eksiği olan arkadaşına destek olması için öğretmeni tarafından kendisine görev verildiğini; P18 de konuşma güçlüğü olan arkadaşı için öğretmeni tarafından kendine daimi olarak sıra arkadaşı görevi verildiğini ifade etmiştir. P1 ve P3 ortaokul ile lise öğrenimlerinde, psikolojik desteğe ihtiyacı olan arkadaşlarını etkili şekilde takip eden okul psikolojik danışmanına sahip olduklarını söylemişlerdir. Bu olumlu deneyimlerin yanında bazı katılımcıların da, çeşitli branş ve sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı durumdaki akranlarını etkili ve özverili uygulamalarla desteklediği yönünde ifadeleri olmuştur. P15, İngilizce öğretmenin görme yetersizliği olan akranına desteğini *“Derslerden sonra her gün çıkışta bir, bir buçuk saatini kendi inisiyatifıyla ona ayırıyordu. Braille alfabesiyle yazılmış kitapları kendisi bakanlıktan yazışarak ona temin etmiş. O şekilde bir ders anlatımı gerçekleştiriyordu.”* şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ortaokuldaki öğretmenlerinin, farklı ülkeden genelde göç ile gelen ve ana dili Türkçe olmayan akranlarını İngilizce videolarla destekleme ve elde ettikleri başarıları takdir etme gibi kapsayıcı uygulamaları olduğunu da ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da ilkokul döneminde öğrenme güçlüğü yaşadığını gözlemledikleri, ancak tanımlı olmayan akranlarına sınıf öğretmenlerinin çok destekleyici yaklaştığını; öğrencinin en ufak başarısını takdir ettiğini; tahta silmek, etkinlik kâğıdı dağıtmak gibi fiziksel etkinlikler için onlara görev verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bir katılımcının ifadesi şöyledir:

Sınıfımda tanı almamış, çok yüksek ihtimalle şu anki bilgilerimle dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olabileceğini düşündüğüm bir arkadaşım vardı. İnanılmaz hareketliydi, derste herkesin dikkatini dağıtabiliyordu... Okuma yazmayı da geç öğrenmişti, ona rağmen sürekli “Aferin sana şunu yaptın, aferin bunu yapabiliyorsun.” gibi onu destekleyici tavırları vardı (P13).

Katılımcıların olumsuz deneyimleri kategorisi altında ise okul psikolojik danışmanı eksikliği, ayrımcılık, ilgisiz öğretmenler ve farklılaştırılmış öğretimin uygulanmaması kodları yer almaktadır. Katılımcılar olumsuz yaşantılarını belirtirken öğrendikleri kavramsal çerçeve ile değerlendirmeleri *“Şahit olduğum birçok örnekte de kapsayıcı eğitim diye bir şey aslında ben hiç görmemişim”* (P15) ve *“...aslında hiçbir şeyi kapsayıcı eğitim açısından görmediğimizi fark ettim ben de.”* (P10) şeklinde yaparak birçok deneyimlerini aktarmışlardır. Katılımcıların bir kısmı ilkokuldaki sınıflarında davranış problemi yaşayan veya geç öğrenen akranları olmasına rağmen, bu akranların problemlerine dönük olarak okul psikolojik danışmanı tarafından sınıfları hiç ziyaret edilmemiştir. Sınıf içerisindeki davranış problemlerinin sınıf dışında müdür yardımcılar ile çözüldüğünü söylemişlerdir. Bazı katılımcılar kendi problemleri olduğu zaman da sınıf öğretmenlerinin herhangi bir meslektaşından veya okul psikolojik danışmanından destek almadığını, bunun nedeninin de okulda psikolojik danışman olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların diğer olumsuz deneyimi arasında ayrımcılık bulunmaktadır. Bir katılımcı, ilkokulu okuduğu yerde Roman nüfusunun fazla olduğunu ve bu öğrencilerin okulda ayrımcılığa maruz kaldığını belirtmiştir. Kendi sınıfında olan Roman akranının durumunu şöyle ifade etmiştir: *“Okuduğum yerde Roman kesimi çok fazla vardı ve bizim sınıfta da bir taneydi... Öğretmen sürekli kulağını çekerdi... Hiç muhatap olmazdı onunla, çok ilgilenmezdi. Tokat attığını hatırlıyorum bir keresinde”* (P7).

Katılımcıların en fazla aktardığı olumsuz deneyim, ilgisiz öğretmenler ve onların toplu öğretimle ders yapma eğilimleri, farklılaştırılmış öğretimi kullanmamalarıdır. İlgisiz öğretmenleri, davranış ve öğrenme sorunu yaşayan akranlara karşı gözmezdense gelme ve onlar için bir müdahale girişiminde bulunmama davranışlarıyla tanımlamışlardır. Bunun nedenini ise, davranış ve öğrenme sorunlarının kök nedenine inilme gereği duyulmaması ve öğrencileri olumsuz etiketleme eğilimi olarak görmektedirler. Aynı zamanda öğretmenlerinin toplu

öğretimden başka bir öğretme stiline sahip olmamalarını da nedenler arasına eklemişlerdir. Bu kapsamda aktarılan olumsuz deneyimlerde katılımcılar, akranlarını bugünkü bilgileri ile değerlendirmekte; onların tanı ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesi gerekirken öğretmenlerinin hiçbir müdahale girişiminde bulunulmadığı; bu nedenle geleceklerini de etkilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ilgisiz öğretmen davranışlarına yönelik aktardıkları olumsuz deneyimler şu şekildedir:

Şu anki bilgilerimle baktığımda tanılanması gereken arkadaşlarım oldu... Sınıf içerisinde, işte böyle gerek yüksek tavırları, gerek davranış problemleriyle birlikte, aslında bir şeyleri anlatmaya çalışan ve sorun yaşayan öğrencileri; şımarık, işte dikkat çekmek için yapıyor, gibi sınıflandırıp çok bastıran öğretmenlerim oldu... Takip ettiğim ya da gördüğüm, konuştuğum arkadaşlarım var, çok daha farklı yerlerde, çok daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesi gerekirken aslında bir şekilde hayatlarına dokunulmadan ilerlediğini görüyorum (P14).

Bir tane engel durumu olan bir öğrenci vardı. Tam olarak engel durumunun ne olduğunu bilmiyorum, ama mesela dersin ortasında ayağa kalkıp duvarın önüne geçip otururdu ve dersi dinlemezdi ve öğretmen onu görmezden geliyordu. Bunu iyi hatırlıyorum. Hatta mesela sınıftaki diğer öğrenciler de ona odaklandığında sanki odağı ondan çekip onu görmezden gelin, biz dersimize devam edelim, gibi bir tavrı vardı (P4).

Öğretmen, sınıftaki o özel gereksinimli öğrenci için belki şey yapsaydı, farklılaştırılmış eğitimi benimseseydi, belki çok farklı yerlere gelecekti. Daha sonra benim duyduğuma göre madde bağımlısı falan olmuş. Belki daha farklı yerleri gelecekti hayatında, diye düşünüyorum. Çünkü mesela liseyi bırakmıştı (P6).

Katılımcılar özellikle ilkokulda okuma-yazma sürecinde başarılı olmayan ve bu nedenle sınıf tekrarı yapan akranlar ile kaynaştırma öğrencisi olan akranların öğrenmelerine yönelik yaşantılarını aktarmışlardır. Her iki öğrenci grubu için öğretmenlerin sınıf içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla örtüşen yöntemleri kullanmadıklarını ve bu akranların katılımı için girişimde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca akademik anlamda değil, çeşitli zorbalık durumuna da müdahale etmediklerini P6, *“İlkokulda okuduğumda kaynaştırma öğrencisi vardı sınıfta, ama ayrı bir şey yapmıyorlardı. Yaptıklarını da görmedim hiçbir öğretmenimin... Hatta sınıftaki öğrenciler zorbalık uyguluyordu. Kimse de bu konuda bir şey yapmıyordu.”* şeklinde ifade ederken okuma-yazma bilmeyen akranlara yönelik gözlemleri şu şekildedir:

Mesela birinci sınıfta ve ikinci sınıfta bir kız vardı, asla yazmayı ve okumayı öğrenemiyordu. Hoca hiçbir şekilde ona, bu kız neden öğrenemiyor demiyordu, velisini çağırıp duruyordu sürekli okula ve hiçbir şey yapmıyorlardı. “Niye öğretmiyorsunuz? Evde birazcık daha üzerine gidin.” falan diyordu... Yani probleminin ne olduğunu anlayabilirlerdi. Ama hiç ilgilenmedi. Hep en arka sıraya oturttururdu... O kız okulu bıraktı. Liseye falan da devam etmedi. Ama bunun üzerine gitselerdi belki çok daha farklı olabilirdi (P5).

Sınıfta kalmıştı, okumayı öğrenemediği için. Ama sınıfta kalmaması için ya da okumayı öğrenmesi için hiçbir şey yapmamıştı sınıf öğretmenim. Bu benim sınıf arkadaşımı ve davranış bozukluğu olan da biriydi. Beni falan da dövdüğünü çok net hatırlıyorum. Çok öfkeli bir tipti. Ama kimse onun için bir çaba göstermedi (P4).

Bir katılımcı ise okuma-yazma bilerek ilkokula başlamasının kendi üzerindeki olumsuz etkilerini, sınıf öğretmeninin öğretimi farklılaştırmayarak katılımını sağlamadığını şöyle ifade etmiştir:

Mesela ben okula başlamadan önce okuma-yazma biliyordum. Matematik de öğrenmişim birazcık, abaküsü merak ediyordum. Sınıfta birilerine sorarken sıramdan

kalktım diye, sınıf öğretmenim şey demişti gelip: “Bırak onu, zaten dersi yapmıyorsun, ilgilenmiyorsun.” Çünkü hani okuma-yazma öğretiyor öğretmenimiz. Başka bir şey öğretiyor. Benim ilgim dağılıyor. Başka şeylerle uğraşıyorum. Oradan birazcık takmıştı bana herhâlde. Böyle bir söylemi olunca da, yani beni etiketleyince diğer öğrenciler de etiketlemeye başladı. Çok şımarık, yaramaz bir çocuk olarak etiketlenmeye başladım. İkinci, üçüncü sınıfta müdür gelip de benim sınıftaki hâlimi görene kadar rehber öğretmene götürmemişlerdi beni. Rehber öğretmen yüzünü görmemiştım.Yani bizatihi olarak davranış problemleri olan bir çocuk olmuştım. Derslerde de bana ek okumalar gibi şeyler verilmedi (P12).

Katılımcılar yaşantılarının yanında toplu öğretime olan eğilimin nedenini; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi bilmemesine, öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda bilinçsizliğine ve yavaş öğrenenlerin ilerleyeceğine inançları olmamasına bağlamışlardır. P6 kendi öğretmenleri için *“Hepsini aynı anda götürmek istiyorlar. Bütün öğrencilerin aynı olduğunu sanıyorlar. Ama aslında çok büyük farklılık var ortada”* diyerek bireysel farklılıkların yok sayılmasına, P7 de *“Farklılaştırılmış öğretim ve öğretmen eğitimi hakkında hocam alacak çok yolumuz var.”* diyerek bu konudaki bilgisizliğe dikkat çekmiştir. Bu kapsamdaki diğer bir tespiti gösteren ifade şu şekildedir:

Benim geldiğim eğitim ortamlarındaki anlayış şuydu: “Onlar (yavaş öğrenenler) için ekstra çaba gösterdiğim zaman, zaten sınıfın kalanı geri kalacak bu sefer. Hiç değilse sınıftaki parlayan yıldızlara yöneleyim de onlar daha iyi olsun. Onlara (yavaş öğrenenlere) zaten ekstra bir şey yapsak da çok üst, ekstrem bir noktaya taşıyamayacağız.” şeklinde acı bir deneyim paylaşabilirim sizlerle (P15).

3.4. Kapsayıcı Eğitim Ne İle Mümkün?

Bulguların son teması kapsayıcı eğitimin uygulanmasının ne ile mümkün olduğudur. Katılımcılar, uygulanabileceği iddiasıyla hazırladıkları kapsayıcı eylem planlarına dayanarak kapsayıcı eğitimin mümkün kılınabileceğini, ancak bunun için çeşitli ön koşullar ve düzenlemelerin gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, kapsayıcı eğitimin planlı ve sistematik bir süreç olduğunu vurgularken politikalar ile kapsayıcı eğitimin güvence altına alınarak sistematikliğinin sağlanması, öğretmen yetiştirme sürecinin yapılandırılması, hizmet içi eğitim süreçlerinin geliştirilmesi ve tüm paydaşların iş birliği içerisinde olmasıyla mümkün kılınabileceği gibi dört farklı kategori ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, Türkiye özelinde kapsayıcı eğitimin mümkün kılınması için bu dört koşulu belirtmiş ve Türkiye’de şu anda kapsayıcı eğitimin yeterli düzeyde uygulanmadığını belirtmişlerdir. Buna yönelik bir katılımcı ifadesi şu şekildedir: *“Türkiye bence kapsayıcı eğitim alanındaki yapılacak çalışmalarda dünyanın en çok malzemesi olan ülkesi olduğunu düşünüyorum. Bulduğumuz konjonktür olsun, yaşadıklarımız olsun. Bu fırsatı kullanamıyoruz. Elimizdeki bu fırsatla bütün dünyaya kapsayıcı eğitim dersi vermemiz gerekiyordu bence”* (P18).

Politika kategorisi altındaki ilk kod yapısal düzenlemedir. Katılımcılar, örnek olaylardaki kapsanması gereken durumları incelerken ilk olarak çocukların eğitime erişiminin devlet ve eğitim politikalarıyla sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda her çocuğun okula güvenle erişebileceği uygulamaların ve dezavantajlı grup arasında yer alan göç ve savaş mağduru çocukların eğitime erişimi için gözardı edilen durumların olduğunu söylemişlerdir. Örnek olayda yer alan köy okulların kapatılmasının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Göç ve savaş mağduru çocukların eğitime dâhil edilmesinde ciddi bir planlama ve politika eksikliği olduğunu düşünmektedirler. Bu kapsamda uluslararası sözleşmelerin olduğunu, ancak Türkiye özelinde daha dikkatli bir planlamanın, özellikle göçle gelmiş ve savaş mağduru olan çocukların sayısı ile onların eğitim ihtiyacının iyi analiz edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kendi örnek olaylarına yönelik eylem planlarında, bu gibi eksikliklerin giderilmesi için devlet ve eğitim bakanlığına büyük sorumluluğun düştüğünü, etkili bir planlama ve politika oluşturma süreci ile

kapsayıcı eğitimin planlanması gerektiğini yazılı olarak ifade ederek önemli bir eylemi politika oluşturma süreci olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar; çocuklara ilişkin alınacak tüm bu kapsayıcı kararlarla oluşturulacak politikalarda, pedagojik olarak liyakatli kişilerin başrolde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle eğitim sisteminin pedagojik kurgusunun, doğrudan eğitim bilimi alanında uzmanlarla yapılandırmanın üzerine düşünülmesi gerektiğine yönelik bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

Biz mesela birçok ders alıyoruz. Kafa yapımız kapsayıcılık nezdinde olmasa bile, o noktaya geliyor yavaş yavaş. Mesela sistem yaklaşımında baktığımızda, siyaset daha makro bir sistem. Orada bu eğitimleri almamış insan ve bunlarla ilgili bir şey bilmeyen insanlar yükselebiliyor. Biz akademisyen oluyoruz, bir yerlere geliyoruz diyelim. Onların altında çalışıyoruz bir anlamda. Bu noktada çok büyük bir kopukluk var (P12).

Politika kategorisindeki ikinci kod kapsayıcı anlayışın eğitim politikalarında bulundurulması ve uygulanmasının zorunlu olmasıdır. Katılımcılar, örnek olaylardaki dezavantajlı öğrencilerin eğitime katılımını engelleyen hususları analiz ettiklerinde; psikolojik danışmanların, öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrencilere ilk olarak kapsayıcı şekilde yaklaşmadığını eylem planlarında yazmışlardır. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimi sağlayan uygulamaların zorunlu olarak yapılması gerekmektedir. Pedagojik olarak yapısal düzenlemenin yanında, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini anlamının ve kapsayıcı eğitim ifadesinin eğitim kanunları veya yönetmelikleri arasında yer almasının önemini de eklemişlerdir. Özellikle küreselleşme ve beynelmileleşme anlayışları göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez bir yaklaşım olarak eğitim sisteminin yapılanmasına, eğitim politikalarına ve öğretim programlarına eklenmesi gerekliliğine odak grup görüşmelerinde değinmişlerdir. Katılımcıların bu görüşlerini özetler nitelikteki bir ifade şu şekildedir:

Öğretmenler istedikleri zaman kapsayıcılığı yapabiliyorlar; farklı yöntemler, teknik, materyal, bunları istedikleri zaman yapıyorlar. Ama böyle bir zorunluluk yok. Ondan dolayı da bütün öğrenciler aynı verimi almıyorlar. Bu yüzden bu kapsayıcılık anlayışının, felsefesinin bize verilmesi gerekiyor bence... Kapsayıcılık mümkün, sadece dediğim gibi bunu biraz zorunlu olarak koşmazsak, felsefe temeli olarak bunu programlara koymazsak, öğrenciler, eğitim fakültesindeki öğrenciler sürekli bu bilinçle bu dersleri almazlarsa o yerleşmez. Seçmeli olarak bir bu dersi aldık biliyoruz. Diğerleri bilmiyor ya da biliyor. Bu kadar gerekli bir şey olduğunu bilmiyor (P22).

Katılımcılar, kapsayıcı eğitimin mümkün olması için politika kategorisi altında son olarak bütçe koduna değinmişlerdir. Bu kod altında, eğitim politikalarını oluştururken kapsayıcı eğitim için yeterli bütçenin ayrılması gerektiğini vurgulamışlardır. Burada ilk olarak belirtilen husus sınıf mevcutlarının azaltılması ve sınıfların fiziksel olarak düzenlenmesine ilişkin yeterli bütçeyi ayırma gerekliliğidir. Onlara göre sınıf mevcutlarının azaltılması için yeterli derslik ve öğretmen ihtiyacına yönelik bütçe ayrılmalıdır. Katılımcıların hazırladığı eylem planlarında sınıfların kapsayıcı şekilde düzenlenmesi, mekânın esnek kullanılması, mekânın farklılaştırılması gibi örnek uygulamalara yer verilmiştir. Öğretim ortamının kitaplarla, materyallerle zenginleştirilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu imkânların sağlanmasını da yeterli bütçe ayrılmasıyla açıklayan bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

Kapsayıcılığın tümevarım şeklinde değil, tümdengelim şeklinde daha mümkün olacağını ve tepeden başlaması gerektiğini düşünüyorum... Devletin verdiği imkân nerede? Yok. Devletin verdiği imkân doğrultusunda, ayrı bir bütçe doğrultusunda materyal nerede? Yok. Sınıf ortamının düzenlemesi nerede? Yok. Çünkü bütçe yok. Bu şekilde bir şey olmadığı sürece de ister öğretmen, ister aile, ister ne ayağı olursa olsun; çok iyi bir noktaya ulaşamayacağını düşünüyorum (P15).

Katılımcıların bir kısmı bazı temel ihtiyaçların karşılanamaması nedeniyle kapsayıcı eğitimin mümkün kılınmasının zor olduğunu belirtmektedir. Bunun arasında çocukların yetersiz

beslenmesi, kahvaltı etmeden okula gelmeleri yer almaktadır. Bu kapsamda bütçenin altını bir katılımcı şu şekilde çizmektedir: *“Öğretmenler bir şeyleri kendi başına yapabilirler bazı koşullarda; ama en önemli desteklerden biri de ekonomik destek olması gerektiğini düşünüyorum, çünkü aç bir öğrenci sınıfta ne kadar ders dinleyebilir ki? Çocuk daha. Ondan dolayı en büyük eksiklik de bence ekonomi”* (P16). Katılımcılar, bazı materyal ve teknik destekler için de bütçe ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ülkemizdeki savaş mağduru ailelerin çocuklarının dil bariyerinin aşılmasındaki zorluklar için sanal tercüman uygulamasına bütçe ayrılabilceği şu şekilde ifade edilmektedir: *“Yapay zekâ programları var. Sürekli kendini geliştiriyor ve yeniliyor. Yani böyle bir programı devlet olarak geliştirebilirsin. Her okulun eline de verirsin bir cihaz. Bir uygulama olarak verirsin bunu. Program bir çevirmenden daha iyi olmaya başlayacak gitgide yani”* (P11).

Bu tema altındaki ikinci kategori öğretmen yetiştirmedir. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin mümkün olabilmesi için kapsayıcı felsefeyi benimsemiş öğretmenlerin yetiştirilerek sisteme dâhil olması gerektiğini düşünmektedir. Bunun için öğretmenlik lisans programına öğrenci seçimi yapılırken yalnızca bilişsel yetilere göre değil, duyuşsal bazı özelliklerin de dikkate alınarak seçilmesini savunmuşlardır. P23’ün *“Öğretmen olmak isteyen öğrencilerle değişmeli bence bu sistem. Yani her elini sallayan, her ben bu puanı aldım diyen; öğretmen olmamalı, okulda çalışmamalı.”* ifadesi, farklı oturumdaki odak görüşmesinden P4’ün *“Her yerde eğitim fakültesi açıyorlar. Herkes eğitim fakültesinde okuyor. Herkesi eğitim fakültesine alıyorlar ve alırken asla onun karakterini, kişiliğini bir öğretmen olarak uygun mu, diye ölçmüyorlar.”* şeklindeki görüşleriyle bilişsel yetilerin ötesindeki yeterliklerden bahsetmişlerdir. Bunun yanında kapsayıcı bir anlayışın ve etkili bir pedagoji bilgisinin edinileceği süreç olarak lisans eğitiminin görmektedirler. Bu nedenle de kapsayıcı eğitimin mümkün kılınması için yapılacaklar arasında formasyon eğitiminin kısıtlanması gerektiğini P21 şu şekilde ifade etmiştir: *“Formasyon eğitimlerini kısıtlardım. Eğitim fakültesini bitirmeden öğretmen olunmasın. Felsefe, sosyoloji bölümünden rehber öğretmen oluyor, sorunlar buradan başlıyor. Dört yılın sonunda verilen formasyonun anlamı yok, kapsayıcı anlayışları yok.”*

Katılımcılar kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için yalnızca öğretmen seçimine yönelik değil, lisans düzeyindeki eğitim sürecine de öneri getirmişlerdir. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitim dersine katılmaları ve kapsayıcı eylem planları hazırlamaları, kapsayıcılığın mümkün olduğunu somut düzeyde görmelerini sağlamıştır. Tüm katılımcılar, her öğretmen tarafından uygulanabilir ve kendilerinin de mesleğe girdiklerinde uygulayabilecekleri eylem planları hazırladıklarını belirtmişlerdir. Dersin kendilerine etkisi ile kapsayıcı eğitimin mümkün olduğuna ikna olduklarını ve bu nedenle de dersin zorunlu olarak öğretmen yetiştirme lisans programlarında bulunması gerektiğini düşündüklerine yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

Eğitim fakültesinde tüm öğretmen adaylarının alması gereken zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü hani kapsayıcı eğitimin mümkün olmadığını, çok ütöpik olduğunu çok kez dile getirmiştım aslında. Siz de bunu çok iyi biliyorsunuz. Ama yapılan eylem planları benim bu konuda fikrimi çok değiştirdi. Aslında gerçekten de mümkün olabilir (P16).

İlk ders almaya başladığımda kapsayıcı eğitimle ilgili, bana çok ütöpik gelmişti açıkçası. Hiç mümkün olamaz böyle bir şey! Nasıl böyle bir şey, özellikle Türkiye’de nasıl mümkün kılacağız gibi, çok düşünmüştüm... Tam anlamıyla bu kavramları da öğrendiğimizde “Evet yapabiliriz bunu.” falan gibi düşündüm kendi kendime... Bu ders benim bu konuyla ilgili bakış açımı çok değiştirdi. Böyle mümkün değil diye bakıyordum, ama şu an çok olabilir, diye düşünüyorum (P3).

Katılımcılar şu anda görev yapmakta olan öğretmenlerin kapsayıcı felsefe ile görev yapmadıkları ve sisteme yeni girecek öğretmenlerin kapsayıcı anlayışları etkili şekilde uygulayacağını düşünmektedirler. Bunun nedenini ise kapsayıcı eğitim dersini almalarına ve

bireysel farklılıklara daha duyarlı bir jenerasyon olmalarına bağlamaktadırlar. Kapsayıcı eğitim dersinin zorunlu olmasının önemini dile getirirken dersin içerik tanımına ilişkin de öneriler sunarak farklılaştırılmış öğretimin de zorunlu ders olarak eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu kapsamda P1, *“Eğitim fakültesi programlarının hepsine yönelik kapsayıcı eğitim dersinin zorunlu konulması bence daha iyi olacak. Aslında her şeyden önce kapsayıcı eğitimi belirleyen şeyin bireysel farklılıklara önem gösterebilmek olduğunu ve bunun bilincinde olmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum.”* diyerek dersin zorunluluğuna, P22 *“Bunun seçmeli bir ders olarak değil, zorunlu bir ders olması ve bizim gördüğümüz tüm derslere de eklenmesi gerekiyor, kapsayıcılık boyutunun. O yüzden bu zorunlu olmadığı sürece, ben çok fazla değişeceğini düşünmüyorum. Derste bilgilerimizle de, becerilerimizle de, uygulamamızla da sınandık.”* diyerek kapsayıcı anlayışın her bir dersin bir boyutu olarak eklenebileceğine; bilgi, beceri ve uygulama boyutlarıyla uygulandığında kapsayıcılığın mümkün olabileceğine işaret etmişlerdir. P3 yalnızca kapsayıcı eğitim dersini değil, *“Farklılaştırılmış öğretim tek başına bir ders bile olabilir ve örnekleriyle anlatılabilir. Kapsayıcı eğitimin içerisinde çok daha uzun zaman içerisinde anlatılabilir. Mesela biz eylem planımızda örnek vermiştik: Katlı öğretim. Tam anlamıyla kavranabilmesi için uzun zamana yayılarak anlatılabilir.”* ifadesiyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ayrı bir lisans dersi olmasını önermiştir. Katılımcıların zorunlu ders olarak önerdiği bu derslerin yanında, diğer derslerdeki bilgilerini eylem planına entegre ederek kullanabilme becerilerinin de kapsayıcı eylemleri oluşturmaya çok yararı olduğunu belirtmişlerdir. Burada özellikle disiplinler arası anlayışla eylem planlarını yapabilmelerine olanak tanıyan görevlerin olmasıyla somut eylemleri oluşturarak kapsayıcı eğitimi mümkün kılacak öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Katılımcılar, eylem planlarında her dezavantajlı ilkökul çocuğunun eğitime katılımını arttırmak için içeriği farklılaştırmaya yarayan öğrenme merkezi ve katlı öğretim gibi tekniklere yer vermiş, mekânın farklılaştırılmasına ilişkin örnek görseller ve öneriler eklemişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden olan değerlendirmede sürekliliği vurgulamış ve bunun için hazırbulunuşluk testi örnekleri eklemişlerdir. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim ile ilgili belirttiği başka bir husus da, bu yaklaşımın ilkökul dönemi için zorunlu olarak uygulanması olmuştur. Katılımcılar, farklılaştırılmış öğretimin geleceğe yönelik bir önlem olduğunu belirterek eylem planlarında sürekli başvurdukları bir öğrenme yaklaşımı olmasından dolayı ilkökulda yaygınlaşmasını şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Farklılaştırılmış öğretimin ilkökul için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bence temel taşlar orada atılıyor. Benim için öyleydi. İlkokul öğretmenim nasıl öğretiyorsa, benim kalem tutuşum bile ona göre değişiyordu. Sadece öğretim için değil, bence ileriki yaşantılarına da çok etkili olduğunu düşünüyorum”* (P6). P2 de, birinci sınıftaki arkadaşlarının okuma-yazma sorunları yaşaması nedeniyle *“Ben birinci sınıfta böyle bir şey yaşadığım için sınıf öğretmenlerinin kesinlikle toplu eğitim değil de gerçekten bireyselleşmiş, farklılaştırılmış öğretim yapmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu gerçekten çok önemli bir şey. Çünkü o çocuğun bütün hayatını etkiliyor.”* diyerek kapsayıcılığı sağlayacak farklılaştırılmış öğretimin ilkökul dönemindeki önemini altını çizmişlerdir. Katılımcılar sistemdeki öğretmenler ve yeni jenerasyondaki öğretmenleri karşılaştırmış, kapsayıcı eğitimin yeni jenerasyonda, kapsayıcı anlayışla yetişecek öğretmenlerle mümkün olabileceğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Şu anda bizim jenerasyondaki öğretmenler bence daha fazla farklılaştırılmış eğitimi de benimseyerek bunu (kapsayıcı eğitimi) yapabilirler. Ama şu anki öğretmenlerin ben kapsayıcı eğitime uygun hareket ettiklerini aslında düşünmüyorum. Biz öğretmen olduğumuzda bence bunu yapmak bizim için biraz daha kolay olacak uygulamak, farklılaştırılmış öğretimle birlikte benimseyerek uygulamak (P6).

P6 da dedi, belki biz mezun olduğumuzda bunu başarabiliriz. Biz belki de bir nesil olarak bireysel farklılıklara daha fazla duyarlı olan, daha fazla saygılı olan nesliz. Bence her şeyden önce bu önemli kapsayıcılık için. Bu anlamda bizden önceki neslin de bu konuda bilgilendirilmesi gerekiyor (P4).

Bu tema altındaki üçüncü kategori hizmet içi eğitimidir. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimi mümkün kılabilmek için öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yetkin olması gerektiğini ve kapsayıcılığın uygulanmasında büyük rolün öğretmenlerde olduğunu belirtmişlerdir. Geçmiş öğrencilik yaşantılarındaki ve uygulamada gözlemledikleri öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimle ilgili yeterliklerinde eksiklikler olduğunu düşünmektedir. Kapsayıcı eğitimin mümkün kılınması için, hizmette olan tüm öğretmenlerin çeşitli eylemlerine ve iş birliğine ihtiyaç olduğunun altını çizerek hizmet içinde bazı yeterliklerin gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini önermişlerdir. Bunun için hizmette olan öğretmenlere bireysel farklılık, çokkültürlülük, krize müdahale ve farklılaştırılmış öğretim gibi kapsayıcı eğitimi ilgilendiren konularda hizmet içi eğitimler düzenlemek gerekliliğini belirtmişlerdir. Dikkat çektikleri nokta, kapsayıcı eğitimin mümkün olması için yalnızca farkındalık ve bilginin yeterli olmadığı, belli tutum ve becerilerin gerekliliğidir. Örneğin P22 *“Farkında olmak da yeterli değil. Farkında olan ama bunu yapmayan öğretmenler de var.”* derken P12; *“Kapsayıcılığın sağlanabilmesi için gerçekten çok büyük bilgi ve beceri lazım. Şöyle bir şey de tartışılıyor: İnsanlar ötekileştirme psikolojisine güdüsel olarak da gidebiliyor ve bununla savaşabilmek için, işte dediğim gibi bayağı bilgi, beceri ve yeteneğe ihtiyacımız var öğretmenler olarak.”* diyerek insanın doğasının da kapsayıcı olmak için beceriye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle katılımcılar, hazırladıkları tüm eylem planlarında öğretmenlere yönelik empati, ön yargı ve kalıp yargı, öğrenme güçlüğü, kayıp ve yas, bireysel farklılık, öğretim yaklaşımları ve iletişim becerileri konularıyla ilgili; içerisinde uygulamaların da olduğu modüllerle desteklenen eğitim önerileri eklemişlerdir. Bu hizmet içi eğitimleri de okuldaki yetkin okul psikolojik danışmanları olarak kendi meslektaşlarının vermesini önermişlerdir. Örneğin P7 *“Çalıştığım yerde kapsayıcı tutuma sahip olmayan kişilerle çalışıyorsam bir kere onların bilinçlendirilmesi gerektiğini ve ilk adım olarak onlarla ilerlemeyi düşünüyorum.”* ifadesiyle bir psikolojik danışman olarak hizmet içi eğitim görevini üzerine alacağını belirtmektedir.

Katılımcıların hizmet içi eğitim kategorisinde belirttiği diğer bir kod öğretmenlerin profesyonel sorumluluklarını yerine getirmeleri ve bu sorumlulukları yerine getirirken gösterdikleri performansların değerlendirilmesidir. Katılımcılar hazırladıkları eylem planlarında öğretmenlere yönelik, öğrencilerin yüksek yararını gözetecek eylemleri yapabilmeleri için eğitim destekleri sunmuşlar ve öğretmenlerin bu eğitim desteğinden edindiklerini uygulamaya yansıttıklarını varsaymışlardır. Sunulan tüm desteklerin odak noktası, kapsanması gereken çocuğu bilişsel ve duyuşsal anlamda ileri taşımaktır. Bu görüşü belirten katılımcılar, kapsayıcı eğitimin profesyonel bir sorumluluk olduğunu ve bunun vicdana bırakılamayacağını belirtmişlerdir. Profesyonel sorumluluğun gereği olarak hizmet sürecinde iken kapsayıcılıkla ilgili sürekli bilgi ve becerilerini geliştirmeli; bunları da uygulamaya yansıtmaları gerekmektedir. P24 *“Derste makale incelemiştik. Çoğu öğretmen kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan öğrencilere vicdandan kaynaklı bir şeyler öğrettiğini söylemişti. Bu vicdana bırakılamaz. Normal bireye nasıl eğitim veriliyorsa, kapsanması gerekene de eğitim verilmesi, tek amacın bir şeylerin öğretilmesi olması gerekiyor.”* diyerek meslekleşme ölçütlerinden profesyonel sorumluluğa dikkat çekmiş ve bunun vicdan gibi öznel bir ölçüte göre uygulanacak bir yaklaşım olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcılara göre öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimler sonrasında edindikleri bilgi ve becerileri kullanıp kullanmadıkları da tespit edilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin belli yeterlikleri yansıtan uygulamaları da meslekleri boyunca sürdürmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Buna ilişkin bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

Bir insanın hayatının sonuna kadar öğretmen olarak kalması gerektiğini de düşünmüyorum öğretmen yeterliklerine sahip değilse. Öğretmenlere eğitimler veriliyor, ancak bunların sallapati olmaması gerekiyor. Psiko-eğitim programı niteliğinde olmasını tercih ederim eğitimlerin. Kesinlikle öğretmenlerin buradan aldıkları bilgileri uygulayıp uygulamadığı konusunda bir denetim olması ve bunu uygulamayan öğretmenlerin ise kesinlikle bir yaptırıma uğraması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrencisini döven öğretmenler de var; ama öğrencisi dersi dinlesin diye ona farklı farklı

oyun kâğıtları getiren, kürsüler hazırlayan öğretmenler de var. Bu iki insanın aynı kefedede tutulmaması gerektiğini düşünüyorum (P23).

Kapsayıcı eğitimin ne ile mümkün olduğu temasının son kategorisi iş birliğidir. Katılımcılar; toplumdaki her bir kişinin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların, yöneticilerin, velilerin, akranların, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin iş birliği hâlinde çalışmasıyla kapsayıcı eğitimin mümkün olacağını savunmaktadırlar. Hazırladıkları eylem planları içerisinde bahsi geçen tüm paydaşların çeşitli düzeylerde iş birliğini içeren eylemlerle kapsayıcı eğitimi mümkün kılmaya çalışmışlardır. Buradaki her bir paydaşın süreçte nasıl bir iş birliği içerisinde olabileceğine ilişkin hem eylem planlarında hem de odak grup görüşmelerinde çeşitli öneriler sunmuşlardır. P8'in paydaş iş birliğine ilişkin odak grup görüşmesindeki önemli bir tespiti şu şekildedir:

Paydaşların bir arada çalışması çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yani burada süper kahraman öğretmen kavramı var, evet konuştuk bunu biliyoruz; ama bence süper kahraman veli de olamaz, süper kahraman öğrenci de olamaz, süper kahraman idareci de olamaz. Yani hepsinin eşit sorumluluk ve fedakârlık göstermesi gerektiğini düşünüyorum. Burada birine fazla bir beklenti yapmak, aslında kapsayıcılığın ilk istismarı bu bence; birine yüklenmek (P8).

Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin mümkün olabilmesi için ilk olarak tüm toplumun dezavantajlı durumlara ve bireysel farklılıklara kalıp yargı taşımadan empati ile yaklaşması gerekmektedir. En büyük düzeydeki iş birliğinin bu olduğunu düşünmektedirler. Odak grup görüşmelerinde toplumun yetersizliği ve engeli olan insanlar ve göçmenlerle ilgili kalıp yargılarının olduğunu dile getiren katılımcılar, eylem planlarında göçmenler ve yetersizliği olanlar hakkında bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının kamusal alanlarda yapılabilecek kamu spotları şeklinde olabileceğini önermişlerdir. Ayrıca ilgi çekici ve geniş çaplı katılımı gerçekleştirecek konferansların da düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu kamusal bilgilendirmeler içerisinde çok kültürlülüğün normallığı, dezavantajlı durumlar hakkında bilgi ve empatinin önemi üzerinde durulmasının altını çizmişlerdir. Bunlara yönelik olarak P18 *“Toplum içinde öğrenme güçlüğü nedir, özel eğitim nedir, kaynaştırma nedir, bunu bilmiyoruz ve bunlara genelde acıyarak bakıyoruz. Bir kere bu bakış açısı var. Toplumda bir şey değiştirmeden biz bunu eğitim kademesinde değiştiremeyeceğimizi düşünüyorum. Bu bilinci, toplumsal bilinci kazandırmamız gerekiyor.”* diyerek P2 de *“Tüm toplumun bu konuda bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece öğretmenler değil, çünkü çocuklar okul dışında vakit geçiriyorlar ve çevrelerinden bir şeyler öğreniyorlar. O yüzden genel yayın tarzında bir şey yapılabilir. Herkesi bir konuda bilgilendirmek için, düzenli olarak algı oluşana kadar.”* ifadeleriyle makro bir bakış açısıyla toplumun dönüşerek iş birliğinde katkısının öneminin altını çizmişlerdir.

Katılımcılar, okulla ilişkisi olan her bir paydaşın, temizlik görevlilerinden kantin işletmecisine kadar tüm personelin, kapsayıcı bir tutumla kapsayıcı eğitimin mümkün olmasına katkı sunabileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinden psikolojik danışman ve öğretmenlere; velilerden akranlara kadar her bir paydaşın birbiri ile iş birliği hâlinde olması gerektiğini düşünmektedirler. Hazırladıkları kapsayıcı eylem planlarında, bu paydaşların çeşitli düzeyde beraber çalıştığı görevler tanımlamışlar ve odak grup görüşmesinde de bunların altını çizmişlerdir. Bunların başında özellikle sınıf öğretmenlerin velilerle yaptığı iş birlikleri gelmektedir. Katılımcılara göre, velilerin kapsayıcı tutum sergileyerek kapsayıcı eğitimi mümkün kılmaya yardımcı olduğu noktaların başında çocuklarının gelişimini takip etmeleri ve tespitlerini yansız şekilde öğretmenle paylaşımları gelmektedir. Ardından ise çocuklarını olumlu şekilde etkileyebilecekleri kapsayıcı tutumları ile ötekileştirmeyen bir dile sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eylem planlarında sınıf öğretmenlerinin velilerle birebir görüşmesi, velilere dezavantajlı durumlar hakkında bilgilendirici seminerler düzenlemesi, düzenli veli toplantıları yaparak sınıf profili hakkında bilgi verilmesi,

bilgilendirici dijital broşürler hazırlayıp dağıtılarak bilgilendirme çalışmalarının yapılması, ev ziyaretleri yapılması, veli katımlı kültür günleri düzenlemesi ve dezavantajlı bireyleri konu alan film gösterimleri gibi etkinlikleri okul saatleri içerisinde ve dışında yapılmasını planlamışlardır. Tüm bunlarla; velilerin öncelikle kendi çocuklarını ve ardından çocuklarının farklı akranlarının doğalarını anlamalarını sağlamak; akranlarının velileriyle empati kurarak onlarla iş birliği içerisinde kapsayıcı bir sınıfta olmalarını desteklemeyi amaçlamışlardır. Odak grup görüşmelerinden bu eylemlerini destekleyen ifadeler şu şekildedir:

Velinin de bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hani kim dedi hatırlamıyorum, bir ana sınıfında bir çocuğun velisi inkâr ediyordu “Çocuğum öyle değil, o böyle değil.” diye. Bizim örnek olayımızda da görüldüğü gibi, veli hep inkâr ediyor. Çocuğu aslında bir yerlere getirmek için uğraşıyor, ama ihtiyacı olan şeyi çocuğa vermezse zaten o çocuk bir yere gelemmez. O yüzden bu konuda velinin de bilinçlendirilmesi gerekiyor (P17).

Farkındalık noktasında gerçekten çok gerideyiz. Öğretmen ve velilerin farkındalık çalışmaları bence çok daha, öğrencilerden daha öncelikli gelmeli, diye düşünüyorum. Çünkü mesela velilere bir farkındalık çalışması yapıldığı zaman, zaten o çocuğuna da yansıyor, çünkü aile içinde verilen eğitim meselesi bu. O yüzden öğretmen ve velilerin önceliklendirilmesi gerektiğini düşünüyorum (P11).

Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin mümkün olabilmesi için öğretmenler yalnızca velilerle değil, okul psikolojik danışmanı ve diğer öğretmenlerle iş birliği hâlinde çalışmalıdır. Hazırladıkları eylem planlarında öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği için, benzer dezavantajlı duruma sahip olan öğrencileri hakkında birbirlerinden mesleki tavsiye alacakları eylemler düzenlemiş, odak grup görüşmelerinde de bunun altını çizmişlerdir. Eylem planlarında okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin iş birliği kapsamında; alana özgü konularda okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitimleri öğretmenlere ulaştırması (kayıp ve yas, öğrenme güçlükleri vb.), öğrencilerin ailelerine dönük psiko-eğitim uygulamalarında liderlik etmesi, öğrencilerin gelişimlerini sınıf öğretmenleriyle ve aileyle birlikte izlemesi, ev ziyaretlerine eşlik etmesi gibi eylemlere yer vermişlerdir. Burada özellikle okul psikolojik danışmanı ve öğretmenlerin birlikte çalışmasıyla dezavantajlı çocukların kapsanmasının arttırılmasını amaçlamışlardır. Bu sayede tüm öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerisinden faydalanmayı garantileyeceklerini düşünmüşlerdir. Bunu destekleyen bir katılımcı ifadesi şöyledir:

Rehberlik bölümünde olduğumuz için, bütün çocukların bilgilerine en çok hâkim olanlar rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri. Bu noktada sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisi şu ankinden çok daha fazla iş birliği ve olumlu yaklaşımla ilerlemeli. İlk adım tüm öğretmenlerin iş birliği ve sonra velilerle iş birliği. Sonrasında uygulama olarak öğrencilerin katılmasıdır (P7).

Katılımcılar, kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için her bir öğrencinin iş birliğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin iş birliğinin sağlanmasında veliler, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere dönük eylemleri ile öğrencilerin kendi akranlarının katılımı için desteğinin yer aldığı görevleri eylem planlarına eklemişlerdir. Eylem planlarında, öğrencilerin iş birliğini sağlamaya yönelik hazırlanan etkinler arasında ilk olarak bilgilendirme ve empati çalışmaları yer almıştır. Bu çalışmaların başrolünde sınıf öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar yer almıştır. Sınıfa gelen dezavantajlı öğrenciler hakkında tüm akranlara bilgi verilmesi, yeni gelen akranlarla etkili bir tanışma sürecinin planlanması, çok kültürlü anlayışı arttıran etkinliklerin yapılması, çocuk hakları konusunda zengin içeriğin ele alınmasının sınıf öğretmenleri tarafından; zorbalık ve kişisel güvenlik eğitimlerinin de okul psikolojik danışmanları tarafından verilebileceği eylemler hazırlamışlardır. Eylem planlarında yer alan etkinliklerdeki diğer vurgu ise, dezavantajlı çocukların katılımını arttırmak amacıyla sınıf

öğretmenlerinin akran öğretimini kullanabileceği etkinlik örnekleridir. Katılımcılar odak grup görüşmelerinde sınıf içerisindeki olumlu iklimin akranlarla sağlanabileceğini, akranların kapsayıcılık konusunda bilgilendirilmesinin önemini belirtmişlerdir. Büyük bir iş birliğinin önemini P11 şu şekilde ifade etmiştir: *“Hepsinin süper kahraman olması lazım bence, bütün paydaşların. Yani daha sonra tabii öğretmenler geliyor. Öğrenciler de bence bu işin içinde var. Bütün paydaşların süper kahraman olması derken, öğrencilerin de bu konuda çok fazla etkinliklerle, farklı farklı uygulamalarla bilgilendirilmesi gerekiyor.”*

Katılımcılar, kapsayıcı eğitim için okul yöneticilerinin de destekleyici tutumuna ve iş birliğine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Eylem planlarında okul yöneticilerinin, dezavantajlı durumdaki öğrenciler hakkında öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanını ilk bilgilendiren merci olması gerektiğine yer vermişlerdir. Bu nedenle kapsanması gereken öğrencilerin eğitime katılımı için genel bilgilere hâkim olmaları ve gerekmesi durumunda okulu fiziksel olarak hazır hâle getirmeleri konusunda girişimleri beklemektedirler. Öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların kapsayıcı etkinlikleri yapabilmeleri için onlara alan tanımaları ve çok kültürlülüğün kurumda kökleşmesi gibi özel durumlar için liderlik rolünü üstlenmelerini eylem planlarına yansıtmışlardır. Örnek olaylarda yer alan afet mağduru olan öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesinde özel koordinasyon sistemi kurmaları veya okul dışındaki kurumlarla iş birliği sağlamaları, katılımcılar tarafından yine okul yöneticilerinin gerçekleştirmesi için hazırlanan kapsayıcı görevlerdir. Odak grup görüşmesinde de yöneticilerin kapsayıcı anlayışta olmasının önemini altını çizmişler ve benzer anlayışta olunmadığında iş birliğinin de, kapsayıcılığın da mümkün olmadığını şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Tabii ki yönetim de çok önemli, çünkü öğretmen bilgili olup yönetim onunla aynı fikirde olmayınca bunu uygulayabilmesi mümkün olmuyor. O şekilde ben tamamen öğretmenler ve yöneticiler üzerinden ilerlemek gerektiğini düşünüyorum”* (P1).

Bir öğretmen bir öğrenci için bir şey yapmak istese bile, okul yönetimi olsun ya da işte daha geniş kapsamda düşünürsek politika olsun; bazı şeylerde öğretmenin önünde çok büyük engeller koyulabiliyor. O yüzden öğretmen bir şeyler için çabalasa bile o engellerden dolayı kapsayıcılık mümkün olamıyor (P10).

Kapsayıcı eğitimin mümkün olabilmesi için iş birliği gerekliliği kategorisindeki son kodlar sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerdir. Sorumlu oldukları örnek olay göçmen çocuklar olan katılımcıların hazırladığı eylem planında, göçmenlere yönelik ön yargı ile ilgili eğitimi Sosyal Gelişim ve Dayanışma Derneği (SDGG-ASAM) ile iş birliği hâlinde okullarda vermeyi planlamışlardır. Aynı zamanda dil bariyerini aşabilmek için tercüman desteği için yine aynı kuruluşla iş birliği yapılabileceğini belirtmişlerdir. Doğal afet mağduru olan çocuğu konu alan örnek olaydan sorumlu katılımcılar eylem planlarında, üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile psikoloji bölümlerindeki öğretim üyelerinin uzmanlığından yararlanabilecekleri eylemleri planlarına eklemişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik danışman adaylarının ilkökul düzeyindeki örnek olaylara ilişkin hazırladıkları eylem planlarını göz önüne alarak yaptıkları değerlendirmeye göre kapsayıcı eğitimin mümkün olduğunu belirtmeleri, bu çalışmanın temel sonucudur. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi mümkündür; ancak bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise; katılımcıların uygulanabilirlik iddiası ile hazırladıkları eylem planların, aslında kapsayıcı eğitimin kasıtlı bir planlamayla mümkün olduğunu göstermesidir. Bu durum, çalışmada gerçekleştirilen deneysel sürecin etkili olduğunu, katılımcıların düşüncelerini değiştiren bir neden olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. İlk temadaki bulgulara göre katılımcılar, kapsayıcı eğitim dersi sayesinde hem bilgi hem de beceri kazanmışlardır. Öğretmen adaylarıyla yapılan farklı çalışmalarda da kapsayıcı eğitim dersinin

kavramsal gelişime yardımcı olduğu görülmüştür (Esici & Doğan, 2020; Ketenoğlu Kayabaşı, 2022; Polat, 2022; Yılmaz & Karataş, 2023). Özel eğitim ve kaynaştırma veya kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının ise kapsayıcı eğitimle ilgili bazı eksik bilgiler edindiği ve kendilerini henüz bu kapsamda yetkin hissetmeleri tespit edilmiştir (Akbulut vd., 2021). Katılımcılar kapsayıcı eğitimi adalet sağlaması yönüyle önemli ve gerekli bulmaktadırlar. Yılmaz ve Karataş (2023)'ın çalışmasında da öğretmen adayları kapsayıcılığın adil eğitim sağladığından söz etmişlerdir. Benzer şekilde ilkökul öğretmenlerinin sınıflarının gözlemlendiği ve onlarla görüşmeler yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi fırsat eşitliği olarak tanımladığı ve kapsayıcı eğitimi, dezavantajlı grupların olması nedeniyle gerekli gördükleri tespit edilmiştir (Acartürk Olçay & Çevik Kansu, 2024). Benzer tanımlama barınma merkezi ilkökulu öğretmenleri için de geçerlidir ve az sayıda öğretmen de tıpkı bu çalışmadaki gibi kavramı bilmediğini belirtmiştir (Doğan & Avcıoğlu, 2022). Bu çalışmada katılımcılar; kapsayıcı eğitim ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmalarındaki nedeni, kendilerine verilen örnek olaylara yönelik uygulanabilir eylem planları hazırlamalarıyla açıklamışlardır. Bu durum; kapsayıcı eğitim dersinin işlenirken somut eylemlerin planlanması, öğretmen adaylarının diğer derslerde edindikleri bilgi ve becerileri de disiplinler arası biçimde kullanabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerektiğinin bir işaretidir. Bu nedenle çalışma diğer çalışmalardan, beceri kazanma sürecini göstermesi yönüyle ayrılmaktadır.

İkinci temada katılımcılar, kapsayıcı eğitimi uygulama okulundaki gözlemleri çerçevesinde uygulanma durumunu değerlendirmişlerdir. Katılımcıların hâlihazırda uygulama dersindeki gözlemlerini kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirmeleri, kavramın anlaşılması ve edindikleri bilgileri ölçüt olarak kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu şekilde hem uygulama içerisinde etkili örnekleri görebilmekte, hem de eksiklikleri tespit edebilmişlerdir. Örneğin Maşgon vd. (2018)'nin çalışmasında uygulama sürecini veya kapsayıcı eğitimle ilgili bir ortamı deneyimleyen psikolojik danışman adayları, kapsayıcı eğitime dair daha geçerli değerlendirmeler yapabilmişlerdir. Bu araştırmada katılımcılar uygulamadaki gözlemlerine göre, etkili psikolojik danışmanların kapsayıcılığa katkısı olduğunu, öğretmenlerin teknolojik ekipman ve akran desteği ile öğrencilerin katılımını arttırdığını belirtmişlerdir. Polat (2022)'ın yaptığı çalışmada da öğretmen adayları, tüm bunların etkili kapsayıcılık için gerekli olduğunu söylemişlerdir. Özellikle teknolojik desteğin kapsayıcı eğitimdeki yerine ilişkin hem bireyselleştirme, hem de bütünleştirme rolü olduğu bilinmektedir (Florian, 2012). Katılımcılar, uygulama süreci içerisinde birincil olarak rehberlik servisinin yaptığı iyi uygulamaları gözlemlediklerinden, onların perspektifi dâhilinde etkili psikolojik danışman uygulamalarının kapsayıcı eğitimi desteklediği yönündeki zengin gözlemleri normal karşılanabilir. Bu durum yalnızca gözlemlerinden değil, ayrıca okul psikolojik danışmanlarının güçlü bir iş birliği içerisinde olmasından da kaynaklanan bir durumdur. Bu durum, okul psikolojik danışmanlarının kapsayıcı eğitimdeki rolünü ifade eden çalışmalarda da yer almaktadır (Bartola, 2015; Beacham vd., 2022; Clark & Breman, 2009; Greybill vd., 2018). Kapsayıcı eğitimi desteklemeyen durumların başında, öğretmenlerin öğrenciler için çabalamadığı ve çocukların katılımını sağlamaya dönük uygulamalar yapmadığı süreçler gelmektedir. Hizmette olan öğretmenler ise; kapsayıcı eğitimde her bir çocuğun kendi potansiyeli kapsamında ne kadar ilerleyebileceğine bakılmaksızın ne gerekiyorsa yapılması gerektiğini savunmaktadır (Görel vd., 2024). Diğer bir olumsuz gözlem; ailelerin çocuklarını tanılatmak istememesi, çocuklarının durumlarını inkâr etmesi ve onların ilaçlarını düzenli olarak vermemesi gibi sorunları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Esici ve Doğan (2020)'ın çalışmasında da öğretmen adayları, destek olmayan ailenin kapsayıcı eğitim için zorluk oluşturduğunu belirtmiştir.

Üçüncü temada, katılımcıların kendi öğrencilik yaşantılarındaki olumsuz deneyimleri yer almıştır. Burada kapsayıcı eğitim fenomenini değerlendirmeleri, yine bu kavramsal çerçeveyi ölçüt olarak kullanabilmeleri açısından önemlidir. Kendi öğrenim süreçlerinde okul psikolojik danışmanı eksikliği, ayrımcılık, ilgisiz öğretmenler ve farklılaştırılmış öğretimin uygulanmaması gibi gözlemleri olmuştur. Esici ve Doğan (2020) sınıf öğretmeni ve psikolojik

danışmanı adaylarıyla yaptığı çalışmada da katılımcılar geçmiş okul hayatlarında ayrımcılığa maruz kaldıklarını ve kapsayıcı anlayışla öğrenim görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrımcılık hususunda bir katılımcının Roman bir akranı ile ilgili yaşantısını ifade etmesi, Ayan-Ceyhan (2016)'ın çalışmasındaki öğretmenlerin anlatımları ile Arkan ve İrez (2021)'in Türkiye'de eğitim alanında dezavantajlı grupları tanımlarken Romanlardan da bahsetmesiyle örtüşmektedir. Katılımcıların en fazla değindiği husus farklılaştırılmış öğretim ile örtüşen bir yöntemle öğrenim görememeleridir. Kendi öğretmenlerinin toplu öğretime olan eğiliminin nedeni konusundaki tespitleri; farklılaştırılmış öğretimi bilmemesi, öğrencilerinin bireysel farklılıkları konusunda bilinçsizlikleri ve yavaş öğrenenlerin ilerleyeceğine inançları olmaması olmuştur. Buna karşın öğretmenler, kaliteli bir kapsayıcı eğitim için farklılaştırılmış öğretimin mutlaka uygulanması gerektiğini belirtmektedir (Görel vd., 2024). Yüksek düzeyde kapsayıcılığı uygulayan okullardan uzmanların görüşlerine göre de içeriği ve mekânı farklılaştırma, kapsayıcılık için vazgeçilmez uygulamalardır (Bešić vd., 2017). Az sayıda olumlu deneyimleri olan katılımcılar, akran desteğinin dezavantajlı çocuklar için kullanıldığa değinmişlerdir. Akran desteği, etkili kapsayıcı eğitim için kullanılan stratejiler arasındadır (Van Miegheem vd., 2020).

Son temada ise katılımcılar, kapsayıcı eğitim politikası oluşturulması ve dezavantajlı grupların uygun şekilde tanımlanarak eğitim hizmetinin nasıl iletileceği konusunda yazılı belgelerin olma gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların dikkat çektiği bu nokta, bazı ülkelerin politika belgelerinde yer almıştır. Örneğin Kansas'ta kapsayıcı politikayı zorunlu olarak uygulayan okullardan 65 farklı öğretmenin gözlemlenmesi sonucunda öğrencilerin katılımı için kasıtlı gruplamalar, akran öğretimi, takım öğretimi kullandıkları tespit edilmiştir (Morningstar vd., 2015). Madrid'te ise ayrımcılığı teşvik edici eğitim politikalarının varlığı, kapsayıcı eğitimin önündeki bir engel olarak ilköğretimde çalışan okul psikolojik danışmanları tarafından belirtilmiş ve eğitim politikalarının hazırlanmasında kendilerine de kulak verilmesini istemişlerdir (Palomo vd., 2023). Araştırmanın katılımcılarının da belirttiği gibi, zorunlu kapsayıcı politikanın olması, bazı uygulamaların da sistematik yapılmasını sağlayabilmektedir. Tıpkı bu çalışmadaki psikolojik danışman adaylarının politika eksikliği olarak dikkat çektiği noktaya benzer olarak, hâlihazırda çalışan öğretmenler de göçmen çocuklar üzerinde Türkiye'de kalıcı ve yeterli uygulama ile proje olmadığını düşünmektedirler (Kırılmaz & Öntaş, 2020; Ünal & Aladağ, 2020). Geçmiş çalışmalar ve bu çalışmanın sonucunun vurguladığı bu politika eksikliğini, 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018a) belgesi içerisinde barındırmaktadır. Ancak somut hedefler kısmına eklenen “*nitelikli ve kapsayıcı eğitim*” mottosu, 2025 yılına gelmesine rağmen gerçekleştirilemeyip bir hayal olarak kalmıştır.

Katılımcılar, kapsayıcı anlayışta önemli rolü olan öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesinde yine kapsayıcı anlayışı destekleyecek düzenlemeler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. “*Kapsayıcı pedagoji*” olarak adlandırılan bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulayabilecek bilgi ve becerilere sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Katılımcıların kapsayıcı pedagojiye sahip öğretmenler yetiştirilmesi için farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim derslerini zorunlu olarak önermesi, yine etkili kapsayıcı uygulamaları inceleyen çalışmalarda da kendini göstermektedir. Finkelstein vd. (2021) kapsayıcı öğretmenlerin, öğrencilerin ilerlemesini takip ettiklerini ve gerektiği yerde öğretim desteği sağladıklarını tespit etmişlerdir. Tamamen benzer şekilde bu araştırmanın katılımcılarının eylem planlarında yer verdiği farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, sürekli değerlendirme için gözlem formları ve gelişimin takibi ve mekânın uyarlanabilir şekilde düzenlenmesi gibi tamamen farklılaştırılmış öğretimi işaret eden uygulamalar söz konusu çalışmada da yer almıştır. Farklılaştırılmış yaklaşıma ilişkin öğretmen yeterlikleri incelendiğinde de uygulama boyutunda öğretmenlerden beklenenlerle örtüştüğü görülmektedir (Zoraloğlu & Şahin, 2022). Katılımcıların kapsayıcı eylem planı hazırlarken ilköğretim bağlamında örnek olayları kullanmalarının dışında, kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretimin ilköğretim dönemi için önemine dikkat çekmeleri de oldukça etkili bir bulgudur. Bu kapsamda

farklılaştırılmış öğretimi kavramsal olarak araştırmacının dersinde öğrenmeleri, kapsayıcı eğitim dersinin katılımcılar üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Polat'ın (2022) çalışmasındaki öğretmen adayları da kapsayıcı eğitimde ilkokulun önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcılar hizmetteki öğretmenlerin kapsayıcı pedagoji yeterliklerinin uygun düzeyde olmadığını düşünmektedir. Bu görüşle örtüşen rasyonel bir değerlendirme sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ortaya çıkmış ve çoğu öğretmen kendi yeterliklerini değerlendirdiğinde bu konuda eksik olduğunu dile getirmiştir (Acartürk Olçay & Çevik Kansu, 2024). Sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını değerlendiren çalışmalarda da yine bilgi, eğitim, farkındalık ve kapsayıcı pedagoji eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir (Amaç, 2021; Ünal & Aladağ, 2020). Yine bu çalışmadaki gibi farklı çalışmalarda ilkokul, ortaokul ve lise düzeydeki çeşitli branşlardaki öğretmenler kapsayıcı eğitim ile ilgili teorik bilgi yerine uygulamalı eğitimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir (Ayan-Ceyhan, 2016; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Palomo vd., 2023). Yapılan iki farklı derleme ve meta-sentez çalışmasında, kaliteli bir hizmet içi eğitimin öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarına katkısı olduğu bulunmuştur (Donath vd. 2023; Van Miegham vd., 2020). Yine benzer şekilde ilkokulda çalışan okul psikolojik danışmanları da mesleki kariyerleri boyunca kapsayıcı eğitime dair güncel bilgilerle donanık olmalarını sağlayacak eğitimlerin önemine işaret etmiştir (Palomo vd., 2023). Bunlardan farklı olarak bu çalışmada dikkat çeken ve tartışılmasını gerektirecek katılımcı görüşü arasında ise performans değerlendirmesi ve hizmet içi eğitimin göstergelerinin sahaya yansıtılma durumunun değerlendirilmesidir. Güncel yetkinliğin ve uzmanlığın sağlanmasını garantileyebilecek bu önerinin değerlendirilmeye alınması, etkili sonuçlar doğurabilir. Kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi edinen ve bunu sahaya yansıtan uygulayıcılar için kapsayıcı eğitimin değerlendirilme durumu tartışılmış ve bunun zorlukları ifade edilmiştir (Lindsay, 2007). Buna rağmen uygulamada kapsayıcı eğitimi uygulamada değerlendirmeye yarayan ölçekler de vardır (Cushing vd., 2009). Bunun yanında karar verici pozisyonda olan yetkililerin eğitim bilimi alanında uzman olması hususuna dikkat çekmeleri de oldukça çarpıcıdır. Bu durum, eğitimin bilimsel temelini kullanmayı sağlaması, liyakatli kişilerin karar verici olması ve sistematik süreç işletilmesi açısından gereklidir.

Katılımcılara göre kapsayıcı eğitimin mümkün olabilmesi için kaliteli bir iş birliğine ihtiyaç vardır. Florian (2017)'a göre de kapsayıcı eğitimin özü iş birliğidir. Bu araştırmada katılımcılar, iş birliğini sağlamak için toplumdaki her bireyin dezavantajlı gruplar ve çok kültürlülük açısından farkındalığının yüksek olması gerektiğini ileri sürmektedir. Okul içine bakıldığında öğretmenler, psikolojik danışmanlar, veliler ve akranlarla iş birliği içerisinde kapsayıcılığın sağlanması mümkündür. Bu çalışmadaki gibi, öğretmen adaylarıyla yapılan farklı bir çalışmada dış paydaşlarla yakın diyalog, aile katılımlı etkinlikler, ev ziyaretleri gibi çeşitli iş birliklerinin önemini belirtmişlerdir (Polat, 2022). Bu veriyi destekleyen şekilde Finkelstein vd. (2021), sınıf içi kapsayıcı uygulamalarını incelediklerinde iş birliği ve takım çalışmasının varlığını keşfetmişlerdir. Sınıf öğretmenleri de iş birliği olmadan etkili bir kapsayıcı eğitimin olmadığını düşünmektedir (Görel vd., 2024). Bu çalışmalarda, hem öğretmenlerin birbiri ile mesleki bilgi paylaşımları yaptıkları; hem de aileler, akranlar, okul dışında sivil toplum kuruluşları ve üniversite gibi paydaşlarla iş birliği içerisinde oldukları bulunmuştur. Bu çalışmada katılımcılar yalnızca öğretmenlerin değil, okul yönetiminin kapsayıcılık konusunda liderlik etmesi, planlama yapması, öğretmenlere alan ve imkân sağlamaları gerektiğinin de altı çizilmişlerdir. Buna ilişkin benzer bir bulgu Hoppey ve McLeskey (2013)'in çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Onlara göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimdeki rolü; öğretmenlerin okulda en iyi şekilde çalışmalarını sağlamak, onları her türlü dış baskıdan korumak ve kaliteli hizmet içi eğitim fırsatlarını ayaklarına getirmektir. Kırılmaz ve Öztaş (2020)'in çalışmasında okul müdürleri, okul psikolojik danışmanlarının sınıf öğretmenleriyle iş birliği kurmasını teşvik ederken uyum etkinliklerinin yapılmasında yine psikolojik danışmanları görevlendirmiştir. Okul yöneticilerinin öğrencilerin gelişimini bir bütün olarak sağlayacak sistem kurmaları, psikolojik danışmanlarla iş birliği yaparken yöneticilerden beklenen bir özelliktir (Lowery vd., 2019;

Kourkoutas & Xavier, 2010). Katılımcıların, örnek olayları analiz ederken okul yöneticilerine, öğrencilerin bütüncül gelişim göstermelerini sağlayacak iş birlikli eylemler hazırlamaları da bu bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olan bulgusu, yöneticilerin gerçekleştirmesi gerektiğini düşündükleri somut eylemleri yazmalarıdır. Yine eylem planlarındaki etkinliklerde de görüldüğü gibi, göçmen öğrencilere öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri de en fazla iş birliğini ailelerle ve okul psikolojik danışmanlarıyla yaptıklarını belirtmişlerdir (Doğan & Avcıoğlu, 2022; Ünal & Aladağ, 2020). Amaç (2021)'ın çalışmasında ise kapsayıcı eğitim için iş birliği önemli bir başlık olarak ortaya çıkmış, ancak ailelerle iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle kapsayıcılık sağlanamadığı durumların olduğu belirtilmiştir. İlkokulda göçmen öğrencilerle çalışan rehber öğretmenler de ailelerle iş birliği yapmak istemelerine rağmen yapamadıklarını ve bu durumun kapsayıcılığın önünde bir engel oluşturduğunu belirtmişlerdir (Kırılmaz & Öntaş, 2020). Bu çalışmadaki bulgular ve diğer çalışmalardaki bulgular da göstermektedir ki, kapsayıcı eğitim; tek bir paydaşa yüklenemeyecek kadar geniş bir yaklaşımdır. Bu bulgular aslında tüm yükün tek bir paydaşa yüklenemeyeceğinin göstergesidir.

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının dâhil oldukları kapsayıcı eğitim dersinin işlenme biçimi, onları kapsayıcı eğitimin mümkün olabileceğine ilişkin görüşlerini değiştirmelerini sağlayan bir süreç olmuştur. Bu kapsamda araştırmanın en büyük sonucu, kapsayıcı eğitimin politakalar oluşturularak, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin güçlendirilmesiyle ve hizmet içindeki öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilip süreç içerisinde bu yeterliklerini kullanıp kullanmadıklarının değerlendirilmesiyle mümkün olabileceğinin ifade edilmesidir. Araştırmanın bu sonuçları çerçevesinde öncelikli olarak politika oluşturanlara ve uygulamaya dönük öneriler şu şekilde sıralanabilir: Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesi için eğitim politikalarının kapsayıcılık misyonuyla hazırlanması gerekir. Her ne kadar geçmişte oluşturulan vizyon belgelerinde nitelikli ve kapsayıcı eğitim hedefleri yer almışsa da, bu hedefin uygulanma sonuçları ve uygulanma durumları hakkında değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak kapsayıcı eğitime dair uygulamalar zorunlu ve hesapverebilir şekilde politikalar içerisinde yer almalıdır. Eğitim politikalarının oluşturulması kadar uygulanması da önemlidir. Bu nedenle saha uygulayıcısı olan öğretmenlerin seçiminden yetiştirilmesine kadarki süreçlere bazı ölçütler getirilebilir. Öğretmen adaylarının seçimi sürecinin yanında, hizmet öncesi eğitimlerinde de bazı düzenlemeler getirilebilir. Öğretmenlik lisans programlarına kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gibi dersler zorunlu olarak eklenmelidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ile öğretim programlarının felsefesi ve misyonu, öğrencilerin yüksek yararını gözetken kapsayıcı anlayışla şekillendirilmelidir. Tüm öğretmenlik lisans programları kapsayıcı bir anlayışla öğretmen yetiştirmeye odaklanmalı, formasyon eğitimi sonlandırılmalıdır. Kapsayıcı eğitimin yerleşmesi için yalnızca okullarda değil, tüm toplumun bilinçlenmesi için kamusal eğitim süreci başlatılmalı, toplumu etkileyecek büyük çapta farkındalık ve bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Hizmet içi eğitim süreçlerinin nitelikli ve verimli şekilde işletilmesi için düzenlemeler getirilmelidir. Öğretmenlerin profesyonel sorumluluklarına göre beklenen yeterlikleri süreç içerisinde çeşitli performanslara göstergeleriyle değerlendirilmelidir. Araştırmanın önemli bulguları arasında, kapsayıcı eğitimin iş birliği içerisinde ve mesleki dayanışma ile yapılabileceği üzerinedir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanların iş birliğinin kuvvetlenmesi gerekmektedir. İlkokul sınıf öğretmenleri başta olmak üzere, tüm öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun biçimde öğrenme-öğretme yaşantılarını tasarlamalıdır. Ailelerin kapsayıcı uygulamalar için desteği üst düzeyde alınmalı, sınıf içerisindeki önemli durumlardan haberdar edilebilecekleri sistemler kurulmalıdır.

Eğitim politikası oluşturma ve uygulamaya yönelik bu önerilerin yanında, araştırmacılar için şu öneriler sıralanabilir: Bu çalışma bir vakıf üniversitesindeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının 24 son sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sınırlılığı olarak da ifade edilebilecek bu duruma ilişkin olarak, farklı üniversitelerin aynı programında öğrenim

gören öğrencileri de içerebilecek şekilde araştırma süreçleri tasarlanabilir. Bunun için dersi yürütecek olan öğretim elemanlarının, bu araştırmanın yöntem başlığının katılımcılar ve süreç alt başlığı altındaki örnek olayları göz önünde bulundurarak ortak bir izlenim oluşturması, aynı yöntem ve teknikleri kullanarak süreci yürütmesi sağlanabilir. Farklı öğretmenlik lisans programı öğrencileri de sürece dâhil edilip maksimum çeşitliliği sağlayabilecek katılımcı grupları ile çalışmalar yapılabilir. Kapsayıcı eğitime ilişkin fenomenolojik çalışmalar yapılarak her bir öğretmenlik programından öğretmen adaylarının yaşantıları bu kapsamda araştırılabilir. Öğretmen adaylarının sahadaki uygulama süreçlerinde kendi kapsayıcı etkinlikleri üzerine durum veya değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Dezavantajlı durumu olan öğretmen adaylarının deneyimleri kapsayıcı eğitim açısından incelenebilir. Kapsayıcı eğitimin uygulanma düzeyini görebilmek adına okullarda her branştan öğretmenin uygulamalarını gözlemleme ve onlarla derinlemesine görüşmelerle birlikte araştırmalar yapılabilir. Kapsayıcı eğitimin mümkünlüğü, eğitimin farklı paydaşları da dâhil edilerek nicel ve nitel yaklaşımlarla çalışmalar yürütülebilir. Kapsayıcı her bir okul kademesine yönelik eylem planları hazırlanabilir ve uygulanarak etkisinin değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acartürk Olçay, H., & Çevik Kansu, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 31-62. <https://doi.org/10.19171/uefad.1345769>
- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematiik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 75-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1588494>
- Arkan, Z., & İrez, S. (2021). *Türkiye’de ve dünyada dezavantajlılık- sosyal içerme eğitim programı*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <https://aile.gov.tr/media/120205/turkiyede-dezavantajlilik.pdf>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), Ö395-Ö407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Ayan, M. (2021). *Kapsayıcı eğitim arayışında akraba anlayışlar*. https://secbir.bilgi.org.tr/wp-content/uploads/2022/12/Muge_Ayan_FES.pdf
- Ayan-Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. İmak Ofset-Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf
- Bartolo, P. A. (2015). The role of psychologists in inclusive settings. In D. Chambers (Eds.), *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education - International perspectives on inclusive education, Vol. 4*, pp. 49-63. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000004003>
- Beacham, C., Perkins, C., Roach, A. T., Barger, B., Donehower, C., & Baggett, K. M. (2022). Building future capacity of school psychologists to address the demand for inclusive

- evidence-based consultation: Moving beyond k-12 to include school readiness frameworks. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2), 193-212. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1027>
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Buss, D. M., & Greiling, H. (1999). Adaptive individual differences. *Journal of Personality*, 67, 209-243. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00053>
- Chan, D., Fitzsimmons, C. M., Mandler, M. D., & Batista, P. J. (2021). Ten simple rules for acing virtual interviews. *PLOS Computational Biology*, 17(6), e1009057. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1009057>
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: a collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87, 6-11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Cushing, L. S., Carter, E. W., Clark, N., Wallis, T., & Kennedy, C. H.. (2009). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the program quality measurement tool. *The Journal of Special Education*, 42(4), 195-208. <https://doi.org/10.1177/0022466907313352>
- DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorularının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf
- ERG. (2017). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- ERG. (2020). *Eğitimin içeriği – Eğitim izleme raporu 2020*. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EİR20_Egitimin-İcerigi.pdf
- Esici, 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/en/pub/jierp/issue/59335/840837>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>

- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collobration. *Pedagogika*, 128(2), 248-253. <https://doi.org/10.15823/p.2017.32>
- 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>
- Frankel, R. J., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Görel, G., Franzen, K., & Hellmich, F. (2024). Primary school teachers' perspective on the quality of inclusive education. *Teachers and Teaching*, 30(3), 327-340. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2252347>
- Graybill, E., Baker, N. C., Cloth, A. H., Fisher, S., & Nastasi, K. (2018). An analysis of social justice research in school psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1302850>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. <http://www.jstor.org/stable/30219811>
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013) A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/002246691039050>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. *Resmî Gazete*, 10705, 12.01.1961. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf>
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. 19th *International Eurasian Education Research Congress – Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss. 1527-1535). Anı Yayıncılık. <https://www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2023/01/TURKCE-TAM-METIN-KITABI-2022-1.pdf>
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19001>
- 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 Science*, 5, 1210-1219. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.263>
- Küresel Amaçlar (2025). *Nitelikli eğitim neden önemli?* https://www.kureselamaclar.org/wp-content/uploads/4_Nitelikli_Egitim.pdf
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lowery, K., Mayes, R. D., Quick, M. M., Boyland, L. G., Geesa, R. L., & Kim, J. (2019). Principal and counselor collaboration for social justice advocacy: a standards alignment. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 3(2), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233800.pdf>

- Mažgon, J., Jeznik, K., & Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open*, 8(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440188114>
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2022). Developing and supporting effective inclusive elementary schools. In McLeskey, J., Spooner, F., Algozzine, B., & Waldron, N. L. (Eds.), *Handbook of effective inclusive elementary schools* (pp. 1-3). Taylor & Franscis. <https://doi.org/10.4324/9781003043874>
- MEB (2018a, 11 Aralık). 2023 eğitim vizyonu. https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB (2018b, 8 Ekim). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/engeli-olan-cocuklar-icin-kapsayici-erken-cocukluk-egitimi-projesi/icerik/537>
- MEB (2017, 3 Mart). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. <https://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research – a guride to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Van Miegheem, 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>
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Noltemeyer, A. L., Proctor, S. L., & Dempsey, A. (2013). Race and ethnicity in school psychology publications: a content analysis and comparison to publications in related disciplines. *Contemporary School Psychology*, 17(1), 129-142. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340994>
- Palomo, R., Simón, C., & Echeita, G. (2023). The role of educational psychologists in the framework of the right to inclusive education: between reality and desire. *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 550-566. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research & evaluation methods] (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- PIKTES (t.y.). *Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi*. <https://piktes.gov.tr/cms>
- 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>
- Saarijärvi, M., & Bratt, E. L. (2021). When face-to-face interviews are not possible: Tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 20(4), 392-396. <https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvab038>

- Schanding Jr., G. T., Strait, G. G., Morgan, V. R., Short, R. J., Enderwitz, M., Babu, J., & Templeton, M. A. (2023). Who's included? Diversity, equity, and inclusion of students in school psychology literature over the last decade. *School Psychology Review*, 52(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1927831>
- Shier, H. (2014). *A change of rhythm, nicaraguan style, in children and young people's participation*. Nicaragua: Save the Children Nicaragua. <http://hdl.handle.net/10197/12062>
- Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi [SEÇBİR] (2021). *Kapsayıcı eğitim: keşisimsel ve disiplinlerarası perspektifler projesi*. <https://secbir.bilgi.org.tr/projelerimiz/kapsayici-egitim-kesisimsel-ve-disiplinlerarasi-perspektifler/>
- Tohum Otizm Vakfı (2017). *Eğitimde engelli hakları: okulda birlikte, hayatta birlikte projesi*. <https://egitimdeengellihaklari.org>
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. UNICEF. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1998). *Education strategies for disadvantaged groups: Some basic issues*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001142/114204E.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (1990). *World conference on education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625>
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1121494>
- Yılmaz, E., & Karataş, K. (2023). Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 223-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2960860>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- YÖK. (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. [Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf) (yok.gov.tr)
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen yeterlikleri. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1377-1416. <https://doi.org/10.14812/cufej.1072058>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive education is all the supports offered to increase children's access to and participation in education, reduce exclusion, and respond to the diversity of needs of all students by taking them into account. Access refers to the reduction or removal of physical barriers that prevent children from having the same learning opportunities in or outside the classroom. Participation is the options and adaptations created to engage children in learning and routines. Support includes the continuous renewal of knowledge and skills, and professional solidarity of the stakeholders of education, such as families, peers, teachers, psychological counselors,

managers and various experts, to provide inclusive education. The access, participation and support components ensure the inclusion of disadvantaged children in education. It is seen that the studies investigating the included groups in the national and international literature focus on the primary school level. In Turkey, some projects on inclusive education have been carried out for the primary school period (MEB, 2017; MEB, 2018b; Tohum Autism Foundation, 2017). This is a normal result since compulsory and formal education starts in primary school, basic skills are learned during this period, and differences arising from development are visible. To provide inclusive education, the state and governments need to develop policies. In order to implement these policies, school administrators, teachers, psychological counselors, parents and students should work in collaboration. Psychological counselors also have important roles in providing inclusive education in primary school. In this study, a process was carried out in which prospective psychological counselors could gain knowledge and skills about inclusive education in the context of primary school, and they evaluated the applicability of inclusive education.

Method

This research was designed with the case study method from qualitative approaches. Case study can be used as a research method for different purposes. One *“is to describe an intervention and the real-life context in which it occurred”* (Yin, 2009, s.20). In this context, the research was conducted with the case study method due to the description of the inclusive education course, which is an intervention process that prospective psychological counselors are involved in, and the evaluations they will make in line with their own development at the end of this process. The study included 24 participants who met the criteria of being a senior student in the guidance and psychological counseling program and taking the inclusive education course. The data of the study were collected through focus group interviews and researcher-generated documents. The researcher prepared four different cases that involving disadvantaged situations frequently encountered in primary schools. The action plans prepared by the participants in groups for these cases analyzed as documents. The cases included; 1) students who continued their education with transportation because the school with combined classes was closed, 2) children who started the first grade of primary school from a family who migrated to Turkey as war victims, 3) a student who had problems with reading and writing despite passing to the second grade, and 4) a student who lost part of his family as an earthquake victim. The data obtained from the focus group interviews and documents were analyzed using content analysis. The findings of the study were collected under four different themes.

Results and Discussion

The main result of this study is that prospective psychological counselors stated that inclusive education is possible according to the evaluation they made by considering the action plans they prepared for the cases at primary school level. According to the participants, inclusive education is possible; however, some prerequisites need to be met. Another important result of the study is that the action plans prepared by the participants with the claim of applicability actually show that inclusive education is possible with a deliberate planning. The findings of the study were categorized under four different themes. In the first theme, the participants stated that they understood that inclusive education is a concept that requires effort and ensures justice. In different studies conducted with pre-service teachers, it was observed that the inclusive education course helped conceptual development (Esici & Doğan, 2020; Ketenoğlu Kayabaşı, 2022; Polat, 2022; Yılmaz & Karataş, 2023). In the second theme, the participants evaluated how inclusive education is currently implemented in the practice school. According to their observations, there are many attitudes and practices that do not coincide with inclusive education. However, as good examples, they noted that effective psychological counselors contribute to inclusion, and teachers increase student engagement through technological equipment and peer support. Similar results were found in studies conducted with

psychological counselors and pre-service teachers (Bartola, 2015; Beacham et. al., 2022; Clark & Breman, 2009; Florian, 2012; Greybill et. al., 2018; Polat, 2022). Teachers who do not make efforts for children's participation and unsupportive families are also examples that are not in line with inclusive education. In the third theme, participants evaluated their past school experiences with the concept of inclusive education. In this context, they observed a lack of school counselors, discrimination, and the lack of differentiated instruction. Differentiated instruction is one of the main approach used in inclusive education (Bešić et. al., 2017; Görel et. al., 2024; Van Mieghem et. al., 2020). In the last theme, they evaluated what makes inclusive education possible. For this, an appropriate policy needs to be created, the teacher training system needs to be organized, in-service training processes need to be redeveloped, and stakeholders need to work in cooperation. In different studies, teachers think that there are no permanent and adequate practices and projects for migrant children in Turkey (Kırılmaz & Öntaş, 2020; Ünal & Aladağ, 2020). They stated that pre-service and in-service teacher training processes should be based on inclusive understanding. For this purpose, they suggested that inclusive education and differentiated instruction should be addressed as a course in both processes. It is also striking that the participants emphasized the need for decision-makers to be experts in the field of educational science. Finally, they stated that inclusive education is possible with the cooperation of all stakeholders.