

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

PRESCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

Ebru ÜNAY¹

Buket ERÇİÇEK²

Yurdagül GÜNAL³

Başvuru Tarihi: 26.04.2021 Yayına Kabul Tarihi: 30.07.2021 DOI: 10.21764/maeuefd.928268
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada UNICEF tarafından desteklenen “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi”nde yer alan okul yöneticilerinin, kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarında görev yapmakta olan dokuz okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen ile yürütülen çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler MAXQDA 20 programından yararlanılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında velilere, öğretmenlere ve öğrencilere karşı sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kapsayıcı eğitimle birlikte fiziki ortam, veli, öğretmen, öğrenci ve yöneticiler açısından birtakım değişikliklerin meydana geldiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar kapsayıcı eğitim uygulamalarında bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmiş, bu sorunlara çözüm önerileri sunmuşlardır. Çalışmanın bulgularına dayanarak kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Kapsayıcı eğitim, bütünleştirme, okul yönetimi, okul öncesi*

Abstract: In this study, we aimed to examine the views of school administrators on inclusive education within the scope of "Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities" supported by UNICEF. Nine preschool administrators working in the İzmir province in the 2020-2021 academic year were selected as participants. We utilized a qualitative research design. The data were collected using a semi-structured interview form. In the analysis of the data, the MAXQDA 20 program was used. As a result of the analysis of the interviews, the administrators stated that they have responsibilities towards parents, teachers and students in inclusive education. In addition, they emphasized that with the inclusive education, some changes occurred in terms of physical environment, parents, teachers, students and administrators. Participants stated that they experienced some problems in inclusive education and offered solutions to these problems. Based on the findings of the study, we made various suggestions for effective inclusive education.

Keywords: *Inclusive education, administrators, preschool*

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, eburunay@trabzon.edu.tr Orcid: 0000-0002-6298-9438

² MEB, Öğretmen, Hopa Özel Eğitim Meslek Okulu, buketercicek@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2058-187X

³ Dr. Öğr. Üye., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yurdagulgunal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9385-1167

Giriş

Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda kabul edilen Salamanca Bildirgesi'nde (1994) okulları tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek herkesi kapsayan eğitim yaklaşımını geliştirmeye yönelik hükümler yer almaktadır. Salamanca Bildirgesi ile temelleri atılan kapsayıcı eğitim 2006 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD) ile uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Türkiye tarafından da 2007 yılında imzalanmıştır. Bu tarihten sonra Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için birçok proje hayata geçirilmiştir. 2010 yılında "Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi" kaynaştırma eğitimi almakta olan özel gereksinimli bireylerin, eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerini amaçlamıştır (Tohum Otizm Vakfı, 2010). 2011'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan "Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında özel gereksinimli bireyler için eğitim ortamlarının iyileştirilmesi amaçlanmış, proje 2014 yılında tamamlanmıştır (MEB, 2015). 2018 yılında Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen ve UNICEF teknik desteği ile yürütülen "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" ile yönetici ve öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimler verilmiş, öğretmen, aile ve toplum kılavuzları gibi materyaller sunulmuştur (MEB, 2019). Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen "Bütünleştirici Eğitimin Geliştirilmesi Projesi" ile kapsayıcı eğitim uygulamalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır (MEB, 2020).

Kapsayıcı eğitim cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum ve benzeri özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde eğitim kurumlarının ve süreçlerinin yeniden düzenlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). Bu doğrultuda kapsayıcı okullar tüm çocukların birlikte öğrenme gerekliliğini karşılamalıdır. Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim, çocuğun bütün gelişim alanlarını dikkate alan bir yaklaşım benimsemelidir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017). Bu dönemde çocukların gelişim ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim süreci, onların ileriki yaşamlarında okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Pamuk & Mazhar, 2019). Bu ihtiyaçların karşılanması için okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu gerekliliğin karşılanmasında eğitimin en önemli unsurlarından biri olan yöneticiler, okullarda tüm bireylerin

farklı gereksinimlerini karşılayacak düzenlemeleri yapmalı, bireylere fırsat eşitliği sağlamaya çalışmalı ve olumlu tutumlar sergilemelidir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında okul ve dış dünya arasında bir köprü olan okul yöneticisi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeli, okulun tüm üyeleriyle olumlu iletişim kurmalıdır (Van Mieghem, Verschueren, Donche & Struyf, 2020).

Uluslararası alanyazına bakıldığında kapsayıcı eğitimin politikacılar, eğitimciler ve ebeveynler arasında tartışma konusu olduğu, kapsayıcı eğitimde teori ve pratiğin okul ortamlarında örtüşmesi için daha fazla yasa düzenlemesi ve konuyla ilgili projelere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür (Polirstok, 2015). Yapılan araştırmalarda kapsayıcı eğitimin en iyi şekilde uygulanabilmesi için ulusal eğitim politikaları yapılmasına (Hornby, 2016) ve daha fazla yasalaşmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Bruin, 2019). Bu doğrultuda ülkelere bağlayıcı yükümlülüklerin getirilmesi önerilmiştir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçtiği okulların öğretmen ve ebeveynleri, kapsayıcı eğitimin hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireyler açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir (Rafferty & Griffin, 2005). Ayrıca kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullarda performans farklarının da azaldığı görülmüştür (Savolainen, 2009). De Boer, Pijl & Minnaert (2011) kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği 26 çalışmanın çoğunda, öğretmenlerin tarafsız veya olumsuz tutum sergilediklerini, kapsayıcı eğitim konusunda çok bilgili olmadıklarını ve kendilerini yetkin hissetmediklerini belirlemiştir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilgili eğitime (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007; Bhatnagar & Das, 2014; Menlove, Hudson & Suter, 2001; Rasmussen & Kış, 2018; Ünal ve Aladağ, 2020; Zwane & Malale, 2018), personel desteğine (Edison, 2010), planlama için zamana (Round, Subban & Sharma, 2016) ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili verilen eğitimlerin etkililiğine bakılan araştırmalarda (Deppeler, 2006; Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Kim, Park, & Snell, 2005; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001) eğitim sonrasında öğretmenlerin daha olumlu tutum sergiledikleri ve öz güven kazandıkları belirlenmiştir.

Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik yapılan araştırmalarda (Aydın, 2013; Başbay, Kağnıcı ve Sarsa, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Özcan, 2018; Polat, 2012; Tonbuloğlu vd., 2014; Ünlü ve Örtten, 2013) yönetici ve öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yöneticilerle yapılan bir çalışmada (Asar, 2020) kapsayıcı eğitimin gerekli olduğu, okul ortamlarının kapsayıcı eğitime uygun olmadığı, yeterli personelin olmadığı, eğitimlerin ve toplum

bilinçlendirmelerinin yaygınlaştırılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde (İra, 2018) dezavantajlı bireyler için eğitim şartlarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Keser ve Düzkantar (2019) kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliliklerini inceleyen altı çalışmayı içerik ve yöntem eğilimlerine göre incelemiştir. Araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma ile kapsayıcı eğitim kavramlarını yanlış algıladığı görülmektedir. Bu yüzden kapsayıcı eğitim kavramının net olarak tanımlanması ve yasaların yeterli hale getirilmesi önerilmiştir. Ayrıca ulaşılan çalışmaların bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda kapsayıcı eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyması, kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanabilecek sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulguların kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılacak düzenlemelere ve bu konuda yürütülecek araştırma ve projelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Cresswell, 2018). Fenemoloji bireyin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu araştırmanın da amacı okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin özel gereksinimi olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesinde aldıkları eğitim çerçevesinde kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini kendi deneyimleri çerçevesinde derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacına uygun olarak fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacılar tarafından bağlı buldukları üniversiteden etik kurul onayı alınmıştır.

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından 01.02.2021 tarih ve E-81614018-000-81 sayılı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada da nitel araştırmanın doğasına ve çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Katılımcılar, a) UNICEF tarafından desteklenen “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” kapsamında “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Eğitimi Kursuna” katılmış olma, b) okul öncesi eğitim kurumunda yönetici olma ve c) çalışmaya gönüllü olarak katılım gösterme kriterlerine göre belirlenmiştir. Araştırmaya 2020–2021 eğitim-öğretim yılında bu kriterleri karşılayan dokuz anaokulu yöneticisi katılım göstermiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branşı	Kıdemi	Yönetici Olarak Çalışma Yılı
K1	Erkek	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	18	12
K2	Kadın	Lisans	Çocuk Gelişimi	31	12
K3	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	14	3
K4	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	22	15
K5	Erkek	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	19	10
K6	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	12	6
K7	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	30	17
K8	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	10	3
K9	Kadın	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	26	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi lisans, ikisi ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların yedisi kadın ikisi erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%66.6) yöneticilikteki kıdeminin on yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde, öncelikle alan yazın taraması yapılarak amaç belirlenmiş ve belirlenen amaca yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından amaca yönelik yarı yapılandırılmış görüşmelerde yöneticilere sorulabilecek sorular tartışılmıştır. Bu etapta yedi açık uçlu soru ve 1., 3., 5. ve 6. sorulara ait sondalardan oluşan form hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak okul öncesi alanında iki öğretim üyesi ve özel eğitim alanında üç öğretim üyesi tarafından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından görüşme formunda yer alan sorular açıklığı ve yeterliliği açısından yeniden incelenmiş ve anlaşılabilirliği artırmak amacıyla sorular alt basamaklara bölünerek tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formu ile ikinci araştırmacı tarafından bir ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme neticesinde elde edilen verilerin araştırmacı tarafından dökümleri yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar araştırmanın amaçları ve uygulama süresi bakımından incelemiştir. Ön görüşme sonucunda 6. soruya verilen cevaplar 3. soruya verilen cevaplarla örtüşmesi nedeniyle 6. soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme sorularının son şekli Ek 1’de sunulmuştur.

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak izin belgesi ve kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcının mezun olduğu branş, eğitim durumu, mesleki ve yöneticilikteki kıdemi, görev yaptığı okul ve sınıf mevcutları gibi bilgiler yer almıştır. İzin belgesinde, yöneticilere araştırmanın amacını ve nasıl gerçekleştirileceği ve görüşmede alınacak ses kaydı için izin almak amaçlanmıştır. Katılımcılara her katılımcı için bir kod belirleneceği (K1, K2 gibi), araştırmanın yazım aşamasında bu kodların kullanılacağı bilgisi verilerek gizlilik ilkesi esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinden randevu alınıp telefon görüşmesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırma açısından önemli görülen kısımlar not edilmiştir. Görüşme süreleri 15 ile 50 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Yapılan dokuz görüşmenin ses kayıtları toplam 250 dakikadır. Yapılan her bir görüşmenin ortalama süresi 28 dakikadır. Ses

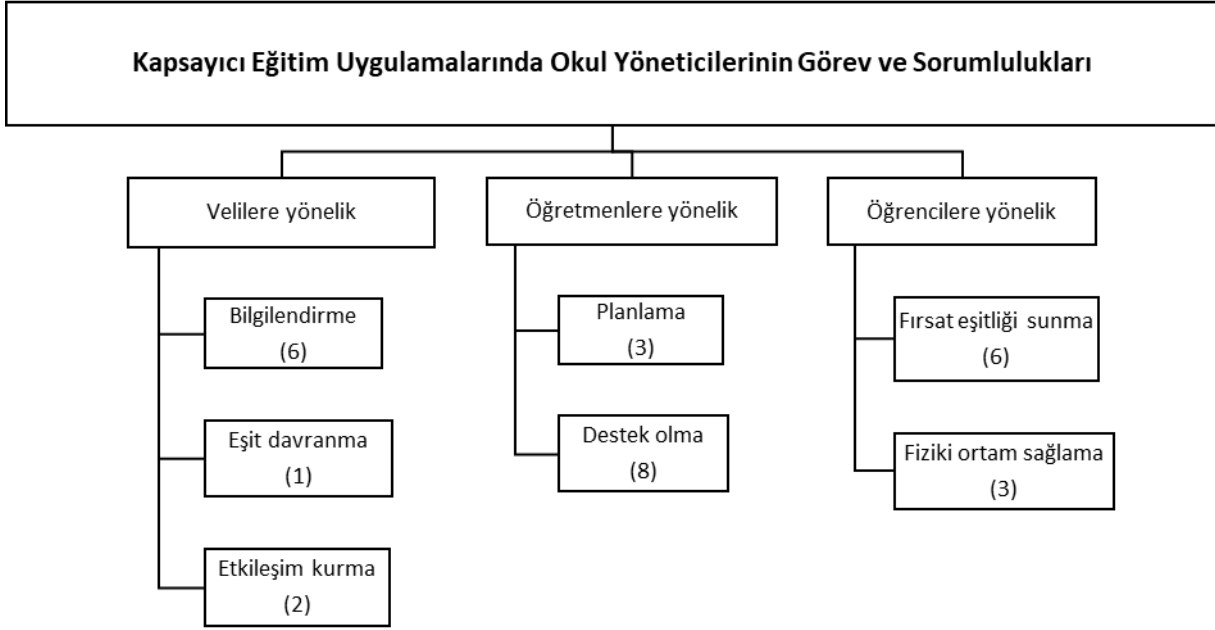
kayıtları önce bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Verileri daha iyi organize etmek ve sistematik bilgi oluşturma sürecini hızlandırmak için (Johnston, 2006) yazıya dökülmüş görüşmeler MAXQDA 20 programına aktarılmış ve düzenlenmiştir. Programdan elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından değerlendirilip görüş birliği sağlanan 44 kod 17 kategori altında toplanmıştır. Son olarak oluşturulan 17 kategori dört tema altında incelenmiştir.

Bulgular

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış, bu bulgular dört tema altında toplanmıştır. Her tema kategorilere ayrılmış, toplamda 17 kategori elde edilmiştir. Her kategoriye uygun kodlar oluşturulmuş ve toplamda 44 kod elde edilmiştir.

Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları

Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki yaşantılarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik farklı görev ve sorumluluklarının olduğunu belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yöneticiye düşen görev ve sorumluluklar temasına ilişkin kategori ve kodlara Şekil 1'de yer verilmiştir. Şekil 1 ile izleyen şekillerde her kategoriye yönelik yönetici sayısı belirtilmiş, metinde ise doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları

Velilere yönelik görev ve sorumluluklar. Görüşme yapılan yöneticiler velilere yönelik görev ve sorumluluklarının kapsayıcı eğitimle ilgili bilgilendirme yapma, eşit davranma ve etkileşim kurma olduğunu belirtmişlerdir. K4 bilgilendirme göreviyle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “...bununla ilgili şenlik yaptık, panolarla kapsayıcı eğitimin gerekliliğini paylaştık. Velilerde bu konu ile ilgili farkındalık oluşturmaya çalıştık...” Velilerin ön yargılarını eğitimlerle kaldırmaya çalıştıklarından bahseden K5 konuyla ilgili “...bu ön yargıları yıkmak için öncelikle veli bilgilendirmesi yapıyoruz, seminer yapıyoruz, özel eğitim konusunda bilgilendiriyoruz. Çocukların eşit eğitim haklarını olduğunu, beraber eğitim görmeleri gerektiğini söylüyoruz, eğitim planlarımızı anlatıyoruz...” demiştir. K7 ise “...velilere elimden geleni yaptım yani bu proje kapsamında belli veli eğitimleri yapıldı...” ifadesini kullanmıştır. Velilere eşit davranmayla ilgili K2 “...velileri de ayırtırmadan adil bir şekilde onlara davrandım...” ifadesini kullanmıştır. Kapsayıcı eğitim sürecinde velilerle etkileşim içerisinde olunması gerektiğini söyleyen K1 “...velilerle olumlu etkileşimler kurduk ve çok olumlu gelişmeler katettik...” demiştir. K2 ise konuyla ilgili “...veliye de öğretmene de olumlu şekilde yaklaşmaya çalışmak...” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere yönelik görev ve sorumluluklar. Görüşme yapılan yöneticiler, öğretmenlere yönelik planlama yapma ve destek olma görevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Planlama göreviyle ilgili K1 “...öğretmenin, idarenin ve rehberlik servisinin yapması gereken şeylerin kontrolünü yaptık...”, K2 “...yöneticinin okulda ekibi ile ilgili bir planlama yapması lazım ve herkesin aynı doğrultuda düşünmesini sağlaması lazım...”, K3 “...birlikteliği sağlamak, organizasyonları yerine getirmeyi sağlamak...” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlere destek ve örnek olmanın görevi olduğunu belirten K3 konuyla ilgili “...yöneticiler olarak örnek olup öğretmenlerimize daha olumlu yanlarını biraz şişirerek öğretmenleri daha fazla takdir edip o noktaya dikkat çekerek bir noktadan başlamamız gerekiyor...” demiştir. Desteğin karşılıklı olmasını dile getiren K4 ise “Yöneticilerin çalışan öğretmenlere ve velilere desteğine ve onların yönetime desteğine bağlı...” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen motive olduğu zaman yapamayacağı bir şey olmadığını söyleyen K6, konuyla ilgili “...öğretmenleri bu anlamda motive etmeye çalışıyorum sürekli en önemli görevim bu...” demiştir. Projeye inanmanın önemini vurgulayan K9 ise destek olma görevini “...siz eğer bu tür çalışmaların arkasında durursanız ve desteklerseniz öğretmenlerinizi ikna etmeniz o oranda artıyor...” sözleriyle açıklamıştır.

Öğrencilere yönelik görev ve sorumluluklar. Görüşme yapılan yöneticiler öğrencilere yönelik fırsat eşitliği sunma ve fiziki ortam sağlama görevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimde fırsat eşitliği olduğunu ve herkesin eşit eğitim hakkına sahip olduğunu belirten K1 “...herkesin anayasal hakları var eğitimde biliyorsunuz fırsat eşitliği var, bunları düşünerek biz bunları kurumumuza aldık...” demiştir. K5 ise konuyla ilgili “...bütün çocukların eşit şekilde fırsat eşitliğinden faydalanmasını sağlamamız gerekiyor...” demiştir. Her çocuğun eğitim hakkı olduğuna inandığını söyleyen K7 “...her çocuğun eğitimi en iyi şekilde alma imkanı olduğunu inandım ve ne gerekiyorsa yapmaya çalıştım...” diyerek fırsat eşitliği sunulmasını vurgulamıştır.

Fiziki ortamdaki engellerin öğrenciler için önemli olduğunu söyleyen K5 “...okul ortamında engelleri tespit etmesi gerekiyor yani bu çocukların okul ortamına girdiği zaman karşılaşabilecekleri engeller ne...” ifadesini kullanmıştır. Fiziksel ortamın düzenlenmesi için senenin başında öğretmenlerle toplantı yaptıklarını dile getiren K6 “...öğretmenlerimize sınıflarınızda ne gibi ihtiyacınız var diye soruyoruz ve liste yapıyorlar, biz de söyledikleri ihtiyaçları temin etmeye çalışıyoruz...” demiştir.

Tema 2: Kapsayıcı Eğitim Sonrasında Oluşan Değişiklikler

Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim sonrasında oluşan değişiklikleri fiziki ortam, veli, öğretmen, öğrenci ve yönetici açısından ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitim sonrasında oluşan değişiklikler temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Kapsayıcı eğitim sonrasında oluşan değişiklikler

Fiziki ortam açısından oluşan değişiklikler. Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim sonrasında fiziki ortamda okul dışı, okul içi ve sınıf içi düzenlemelerde değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin tümü okullarında engelli rampası ve engelli tuvaleti bulunduğunu, okul dışında pek değişiklik olmadığını söylemişlerdir. Okul dışı ortamda farklı bir sistem geliştirdiklerini belirten K5; “...kapıyı açamayanlar için kartlı sisteme geçtik biz şu anda kartla kapıları açıyorlar. Bahçe kapısına geldiğinde kartı okutuyor kapı otomatik olarak açılıyor, yönlendirme levhaları koyduk tabii görme engelliler için yürüme bantları da ekledik onlar da var...” demiştir. Okul içinde yapılan değişiklikler hakkında K2 “...fiziki açıdan destek olarak proje kapsamında materyaller, dosyalar, bilgisayar, fotoğraf makinesi, yazıcı gönderildi yani araç gereç olarak destek yapıldı, kitaplar, dosyalar...” ifadelerini kullanmıştır. Sınıf içinde ise daha çok proje kapsamında materyallerin gönderildiği ve özellikle kitapların çok faydası olduğu yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Konuyla ilgili K1 “...öğrenme merkezlerini netleştirip bunlara ilişkin

düzenlemeler yaptık ve kapsayıcı eğitimle ilgili panolar düzenlendi...” ifadelerini kullanmıştır. K5 ise “...sınıflarda çocukların boylarına göre dolapları ayarladık, isteyen çocuk istediği yere ulaşip istediği materyali alıp kullanabiliyor...” demiştir. Proje kapsamında gönderilen hikâye kitaplarından bahseden K6 “...hikâye kitapları geldi çok güzel, onlar çok işe yaradı. Öğrenci dosyaları geldi, ritim aletleri geldi, kutulu oyuncaklar geldi ve bunları her sınıfa paylaştırdık...” ifadelerini, K7 ise “...çok fazla sayıda kitap basıldı bu konu ile ilgili ve hepsi de gerçekten çok faydalı kitaplardı bu anlamda bayağı zenginleştirdik okulu, kitaplara hayran kaldık diyebilirim çok zenginleşti okulumuz bu anlamda...” ifadelerini kullanmıştır.

Veliler açısından oluşan değişiklikler. Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim sonrasında veliler açısından aidiyet duygusu, farkındalık ve olumlu bakış açısı değişikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Değişikliklerin hem normal gelişim gösteren bireylerin velilerinde hem de özel gereksinimli bireylerin velilerinde olumlu yönde olduğunu dile getirmişlerdir. Kapsayıcı eğitim sonrasında velilerin aidiyet duygusunun arttığını K4 “...velilerin kendilerini diğer velilerden soyutlamaları azaldı yani daha katılımcı oldular çeşitsellik ortadan kalktı...” şeklinde anlatmıştır. K5 ise “...velilerin okula aidiyet duyguları artmış olabilir ve diğer velilerin bu özel durumlarının paylaşıyor bizler tarafından biliniyor olması bu anlamda yalnız olmadıklarını göstermiş oldu...” demiştir. Konuyla ilgili bir velisiyle yaşadığı diyalogu K1 “...öğretmenimiz toplantı yaparken kaynaştırma öğrencimizin velisi ben kendimi ilk defa hiç dışarıda kalmamış hissettim, rahat hissettim demişti...” şeklinde aktarmıştır. Yöneticiler kapsayıcı eğitim sonrasında velilerin daha duyarlı olduklarını ve farkındalıklarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Velilerin farkındalıklarıyla ilgili K6 “...eğitimle veliler daha duyarlı oldu ve farkındalık oluştu velilerde...” şeklinde konuyla ilgili fikrini belirtmiştir. Kapsayıcı eğitim sonrasında velilerin olumlu bakış açısı geliştirdiklerini belirten K5 “...çocuğu kabullenme konusunda yapılan eğitimlerle veliler neyin nasıl yapılacağı konusunda daha rahat davranmaya başladılar...” demiştir. K1 ise “...bazı veliler açık açık biz böyle bakmıyorduk olaylara dedi bu açıdan çok önemliydi onların bakış açıları değişmiş oldu...” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenler açısından oluşan değişiklikler. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerin tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunduklarını ve daha kabullenici olduklarını belirtmişlerdir. Fırsat eşitliğiyle ilgili K3 “...hani her çocuğun diğer çocuklarla beraber kendi hızında ilerleyebileceği bir programla aynı eğitimi alması gerektiğini öğrenmiş olduk...” demiştir. K4 ise fırsat eşitliğinin sağlanması için farklı yöntem ve tekniklerin uygulamaya geçtiğini “...tüm öğrencilerin mümkün olduğunca aynı eğitimi alabilmesi için uygun düzenlemeler sınıf öğretmeni tarafından yapılıyor. Çünkü eskiden bu tür öğrencilere özel düzenlemeler yapılırsa da kapsayıcı eğitimle artık onlara özel eğitim değil, bu çocuklar için daha basitleştirilmiş daha sade ama aynı şeylerin öğretilmesi gündeme geldi...” diyerek açıklamıştır.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerin daha kabullenici olduklarını belirten yöneticilerden K3 “...daha ayrılmış yetişkin ilişkilerinden şu an bütünleştirilmiş bir okul kültürü oluşturduğumuzu düşünüyorum, kabullenici olursak öğretmenler olarak sınıfa ve velilere de yansıyor...” ifadelerini kullanmıştır. K7 ise konuyla ilgili “...öğretmenler bir yandan evrak yükünün arttığını söyleseler de yapılması gereken bir şey olduğunu bu çalışmaların onların işlerini kolaylaştırdığını söylediler...” demiştir.

Öğrenciler açısından oluşan değişiklikler. Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim sonrasında öğrencilerin daha kabullenici olduklarını ve olumlu bakış açısı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin daha kabullenici olduğunu K4 “...hatta bir sınıfımızda kolları olmayan bir öğrencimiz vardı onun bile entegrasyonunu çok başarılı bir şekilde diğer öğrencilerle yaptık...” şeklinde bir örnekle açıklamıştır. Konuyla ilgili K7 “...normal gelişim gösteren çocuklar için çok önemli. Farklı çocukları kabullenmeleri ve onlarla bir arada olmaları gerektiğini öğrendiler...” demiştir. K8 ise “...öğrenciler de yardımcı ve anlayışlı olmaya çalıştılar, ihtiyacı olana suyunu montunu getirdiler...” şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında daha kabullenici olduklarını K5 şu şekilde açıklamıştır:

“Çocuklar zaten ilk başta çok ön yargılı davranmıyorlar fiziki bir zarar görmedikten sonra onunla oyun oynayabiliyor, yardım edebiliyorlar. Hatta bir deprem tatbikatı sırasında bedensel engelli bir çocuğumuzu iki arkadaşı kolundan tutup dışarı çıkardılar kimse bir şey demeden. Birbirlerine saygı göstermeleri, yardımlaşma, paylaşma gibi davranışları daha iyi öğrendiler...”

Yöneticiler, kapsayıcı eğitimle öğrencilerin bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili K4 “...öğretmenler etkinliklerle çocuklarda bilinç oluşturmaya çalıştılar yani çocukların bile bakış açısı bu konuda değişti...” demiştir. K1 ise bu değişimin kitaplarla olduğunu “...kitaplar aracılığıyla bakış açıları değişti çocukların arkadaşlarına karşı...” şeklinde dile getirmiştir.

Yöneticiler açısından oluşan değişiklikler. Yöneticiler kapsayıcı eğitim sonrasında kendilerinin kapsayıcı eğitim kavramını öğrendiklerini, daha bilinçli davrandıklarını ve daha olumlu bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimden önce kapsayıcı eğitimin engeli olan çocukları kapsadığını belirten yöneticiler, eğitimden sonra kapsayıcı eğitim kavramının içeriğini daha net öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim kavramıyla ilgili K2 görüşlerini “...eğitime gittiğimizde sadece engeli olan çocuklar için olmadığını fark ettim, tabii eğitime gidince genel olarak tüm çocukları, gelir düzeyi düşük, yabancıları, kültürel düzeyi farklı olanları kapsadığını gördüm...” şeklinde belirtmiştir. K6 ise “...eğitim aldıktan sonra bunun dezavantajlı öğrencileri kapsadığını öğrenmiş oldum. Suriyeli öğrenci gerçeği var ülkemizde, onlar da bu kapsama giriyor...” demiştir. K8 konuyla ilgili eğitimden önce de tüm öğrencileri kapsadığını, her eğitimcinin bunu yapması gerektiğini söylemiş ve “...şu an bir tanımı var kapsayıcı eğitimin. Benim için bir tanımı olmuş oldu...” demiştir. Kapsayıcı eğitim kavramıyla ilgili meydana gelen değişiklikleri K3 şu şekilde açıklamıştır:

“...olayın sadece hastane raporlarından ibaret olmadığını anladık. Sadece normal gelişim göstermeyen diyerek de bakmamak lazım. Bu veliler anlamında da kültür ve gelir seviyesi anlamında da tüm velileri de kapsıyor...”

Kapsayıcı eğitim sonrasında daha bilinçli davrandığını dile getiren K4 “...diğer öğrencilere bu öğrencilerin entegrasyonu konusunda daha bilinçli davranmaya başladım diyebilirim...” demiştir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim sonrasında daha olumlu bakış açısına sahip olduğunu belirten K1 konuyla ilgili “...bakış açımız da algımız da olumlu yönde değişti...”, K6 “...bakış açım daha genişledi bu konu ile alakalı...”, K7 ise “...yani biraz daha bakış açımı genişletti elbette...” ifadelerini kullanmıştır.

Tema 3: Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Yaşanan/Yaşanabilecek Sorunlar

Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunları fiziki ortam, veli, öğretmen, öğrenci ve yönetici açısından olarak ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanan/yaşanabilecek sorunlar

Fiziki ortam açısından. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla fiziki ortamda sınıf mevcudu, materyal eksikliği ve altyapıdan dolayı sorunlar oluştuğunu belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu sorunuyla ilgili K1 “...ama mesela öğretmen 20-25 çocuğun arasında zorlanabiliyordu...” demiş ve K5 ise “...öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri konu sınıf mevcutlarının fazla olması...” demiştir. Şu anki sınıf mevcutlarıyla hedeflenen eğitim seviyesine ulaşamayacağını belirten K8 konuyla ilgili şunları belirtmiştir:

“...öğrenci sayımızın yüksek olması, sınıf mevcudumuzun 10’dan fazla olması sıkıntı. Hedeflenen eğitimle elimizdeki öğrenci mevcutlarının denk gelmediğinin herkes farkında...”

Okulun genel olarak fiziki altyapısının yetersiz olduğunu belirten K4 bununla ilgili “...*öğrencilerin fiziksel engeli olabiliyor. Bunlar için çoğu okulun yapısı, kapasitesi vesaire uygun değil. Bunlara uygun değişiklik yapma şansımız da yok. Bu konularda sıkıntı yaşanabiliyor...*” demiştir. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında tüm öğrencilere uygun materyallerin sağlanması gerektiğini ve bunun en büyük eksik olduğunu söylemişlerdir. K1 konuyla ilgili “...*velilerin uygulayabileceği videolar olmalı, rehberlik öğretmenlerinin yapacağı veli sunuları olmalı, bu sunular yoktu, sunabilecekler envanterler yoktu...*” demiştir. K4 ise materyallerle ilgili “...*bizde bu kadar materyal yok, materyaller çocuğa uygun değil, malzeme yok gibi şikayetler oldu...*” ifadelerini kullanmıştır.

Veliler açısından. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında velilerle ön yargı ve direnç gösterme, kabullenmeme ve akademik kaygılardan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerin velilerinin durumu kabullenmekte zorlandıklarını, normal gelişim gösteren bireylerin velilerinin ise çocuklarının akademik becerilerinin gelişimi için kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Velilerle yaşanan sorunlardan biri olan ön yargı ve direnç göstermeyi K4 “...*velilerin öğrencilere bakış açısı daha katı ve empatik değil...*” şeklinde, K7 ise “...*en büyük sorunumuz, diğer normal gelişim gösteren çocukların velilerinin engeli olan çocuğu olan velileri anlama durumu...*” diyerek vurgulamıştır. K1 ise bu sorunla ilgili “...*normal gelişim gösteren bireylerin velilerinde daha önceden dışlamalar vardı...*” demiştir. Özel gereksinimli bireylerin velilerinde ise çoğunlukla karşılaşılan kabullenmeme sorunu K8 tarafından “...*aile bazen kabullenmiyor, benim çocuğum normal diyor. Aileye anlatıp ikna etmek bizi bazen zorluyor...*” olarak açıklanmıştır. K1 ise velilerin çocukları için rapor almak istemediklerini dile getirmiştir. Konuyla ilgili K2 “...*rehberlik araştırmaya yönlendirme kısmında zorlanıyoruz çünkü aile kabul etmekte zorlanıyor. Sonuçta çocuğunda problem olduğunu kabul etmek istemiyor veliler...*” demiştir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanan sorunlardan biri olan akademik kaygıyla ilgili yöneticiler, veliler tarafından tüm bireylerin aynı akademik beceriye sahip olmalarının beklendiğini belirtmiş, K3 durumu şu şekilde açıklamıştır:

“...*bizim tek sıkıntımız akademiye takılmış olmak. Çocukların akademik becerilerine takıldıkları için. Belki de o çocuk çok güzel bir piyano çalabilecekti veya başka bir şeyde çok başarılı olabilecekti...*”

K4 akademik kaygı sorunuyla ilgili “...çocuklarının bu eğitimden zarar göreceği, yeterli eğitim alamayacağı endişesini taşıyorlar...” açıklamasında bulunmuş, K8 ise “...velilerimizin beklentisi akademik olarak çocuklarının gelişmesi...” demiştir.

Öğretmenler açısından. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin bilgi eksikliği, iş yükünde artış, öğrencilerin yanlış tanılanması, eğitim saatlerinin uygun olmaması ve velilerin iş birliği yapmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yöneticiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi eksikliklerinin, lisans döneminde konuyla ilgili eğitim almamalarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerden K3 durumu “...okul öncesi lisansta özel eğitim dersimiz var ancak çok yeterli değil...”, K5 “...bütün öğretmenler bununla ilgili dersler alıyor ama yeterli değil. Özel eğitim konusunda çok eğitim almadılar üniversitelerde...”, K4 ise “...özel eğitim almamış olmaları nedeniyle öğretmenler genelde öğrencilere ulaşmakta ve bu konuda destek olmakta zorlanıyorlardı...” diyerek açıklamıştır. Yöneticiler öğretmenlerin bazen kendilerini yetersiz hissettiklerini, bu durumun çoğunlukla bilgisizlikten kaynaklı olduğunu vurgulamışlardır. K4 bu konu hakkındaki düşüncelerini “...bu konu biraz öğretmenleri tedirgin ediyordu. Sınıflarında yeterli olup olmama konusunda tıkanıyorlardı...” şeklinde açıklamıştır. Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmenlerin tecrübesiz olduğunu belirten K5 “...farklı eğitsel tanı alanların birden fazla olması öğretmene ekstra yük yüklüyor. Onlar bu çocukların özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitiminin daha doğru olacağına inanıyorlardı. En çok yaşanan sıkıntı öğretmenin sınıfta kendini yalnız hissetmesi...” demiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili bilgiye sahip olmadıkları için bazı tepkiler gösterdiklerini belirten K3 “...ilk başta tepki gösteriyorlar bu duruma çünkü ayrı bir kaynaştırma kavramı yok, özel eğitim kavramı yok, en çok onları tedirgin eden durum bu...” demiştir.

Yöneticiler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla iş yükünde artış olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumu K4 “...öğretmenler açısından şimdi bir ara iş yükü artacak gibi sıkıntıları vardı, çok fazla evrak form olmasından şikayet edenler oldu...” şeklinde açıklamıştır. K8 “...daha çok sorun dokümanların artmasından dolayı oldu...” demiştir. K9 ise konuyla ilgili “...çok fazla formalite işler var ve çok fazla çizelge dosyalar var, takip edilmesi gereken bir süreç var...” demiştir. Yöneticilerden K6 öğretmenlerin iş yüküyle ilgili görüşlerini “...biraz iş yüklerinin arttığını, çok fazla evrak işi olduğunu söylediler. Formların gelmesi öğretmenlerin doğal olarak iş yükünü artırdı...” şeklinde açıklamıştır.

Görüşme yapılan yöneticiler, öğrencilerin yanlış tanılanmasından kaynaklı öğretmenlerin sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Yanlış tanıyla ilgili K1 “...Rehberlik Araştırma Merkezinde işte tanının yanlış konulması oluyor mesela çocuk ağır düzey ama hafif çıkıyor...”, K6 ise “...öğrenciler yanlış tanıyla, kaynaştırma kararıyla gelebiliyor...” demiştir. K3 ise “...hastanede de tanısı konmamış oluyor. Rehberlik Araştırma Merkezinde sağlıklı bir karar verilmemiş oluyor...” şeklinde fikrini belirtmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin eğitim saatlerini uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. K9 durumu “...tam seminerler başlayacağı zaman öğretmenler okuldan alındı, süre çok uzun tutuldu ve bu durumda okulda yapılamayan işler birikti...” şeklinde açıklamıştır. K8 ise konuyla ilgili “...öğretmenlerin eğitimi seminer zamanının olduğu günlerde oldu o biraz zorladı...” demiştir. Ayrıca velilerin öğretmenlerle iş birliği yapmamasından kaynaklı sorunlar yaşandığını K8 şu şekilde açıklamıştır:

“...uzaktan eğitim sürecinde velilerin yapması gereken şeyleri söylüyoruz fakat kabul etmiyorlar uğraşamam diyorlar. Çok basit şeyler istiyoruz fakat yapmıyorlar, uğraşmıyorlar...”

Öğrenciler açısından. Yöneticiler kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin uyum ve öfke problemleri ve akranlar arası sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Tüm öğrencilerin birbirine uyum sağlaması konusunda zorlandıklarını belirten K5 durumu şöyle açıklamıştır:

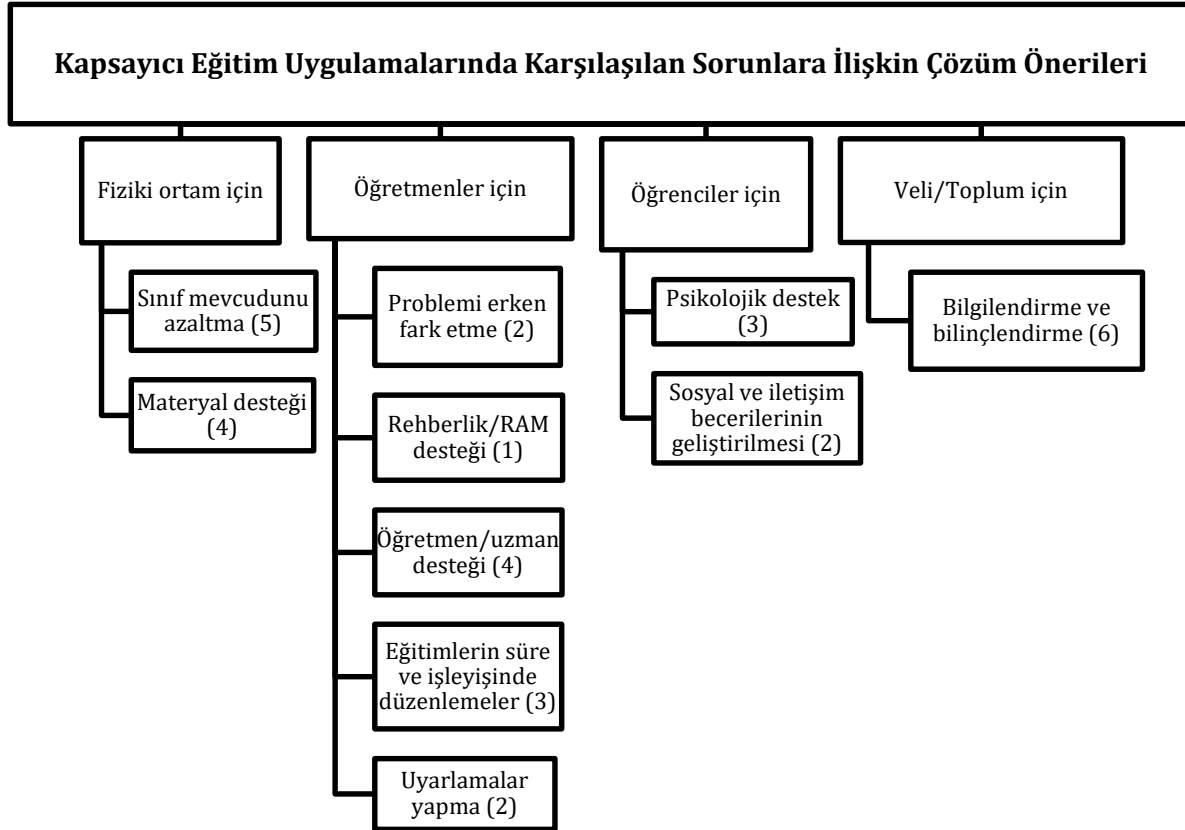
“...uyum sürecinde kaynaştırma öğrencisinin olması bazen diğer çocukların da uyumunu uzatabiliyor, sıkıntılar yaşayabiliyoruz. İlk başta uyum problemleri yaşanıyor. Bu çocukların okul ortamına uyumları diğer çocuklara göre biraz daha geç oluyor tabii...”

Yaşanan akranlar arası sorunlarla ilgili K8,

“...özel gereksinimli çocuk diğer çocukların oyunlarını dağıtıyor mesela diğer çocukların yanına gidiyor oyunun ortasına dalıyor mesela. Dezavantajlı çocuk şiddet gösterirse veli ile diğer öğrenciler çok tepki gösteriyorlar. Bu tür sorunlar oldu...” demiştir.

Tema 4: Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Görüşme yapılan yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri fiziki ortam, öğretmen, öğrenci ve veli/toplum kategorilerinde incelenmiştir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanan/yaşanabilecek sorunlara çözüm önerileri temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanan/yaşanabilecek sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Fiziki ortam için. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında fiziki ortamda yaşanan veya yaşanabilecek sorunlara ilişkin sınıf mevcudunun azaltılması ve materyal desteğinin sağlanması çözüm önerilerini sunmuşlardır. Sınıf mevcuduna ilişkin K5 “...sınıf sayılarının belli bir mevcutta örneğin 15’i geçmemesi gibi maksimum 17-20 kişi olması ideal...” önerisinde bulunmuştur. K8 ise çözümünü “...sınıf mevcudumuz 10’dan fazla olmamalı...” şeklinde sunmuştur. Materyal desteğinin sağlanması gerektiğini dile getiren K1 “...kaynaklar daha çok artırılabilir, rehber öğretmene, öğretmenlere materyal imkânı artırılabilir...” demiştir. K4 ise “...kullandığımız materyallerin kullanılabilirliğiyle ilgili bazı değişiklikler yapılabilir...” önerisinde bulunmuştur. İhtiyaçların idare tarafından temin edilmesi gerektiğini belirten K6 konuya ilişkin şu önerilerde bulunmuştur:

“...dezavantajlı öğrenciler için gerekli eğitici oyuncakların olması gerekiyor. Malzemeler öğretmenlerin işini zorlaştırmayacak şekilde programın yürüyebileceği şekilde olmalı mesela şu olabilir: Her öğrenciye hazır bir tane gözlem dosyası gelebilir, rehber gibi...”

Öğretmenler için. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları veya yaşayabilecekleri sorunlara ilişkin yöneticiler, öğretmenlerin problemi erken fark etmelerini ve uyarlamalar yapmalarını önermişlerdir. Ayrıca kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlere destek verilmesi gerektiğini ve bu desteğin diğer öğretmenler, rehberlik servisi/RAM tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere verilen eğitimlerin süre ve işleyişinde bazı düzenlemelerin yapılmasını önermişlerdir.

K2 öğretmenlerin sınıftaki problem durumlarını fark etmeleri gerektiğiyle ilgili “...sınıftaki öğrenciyi fark etmek çok önemli, onun önemli olduğunu gördüm...” demiştir. Tüm öğrencilere uygun uyarlamalar yapılmasını öneren K6 şu ifadeleri kullanmıştır:

“...Suriyeli öğrenciler için diğer çocukların bilmesine rağmen eğitici kartlarla meyveler, taşıtlar gibi şeyleri öğretiyoruz. Hem diğer çocuklar için eğlenceli tekrar oluyor hem de Suriyeli öğrenciler için oradaki kelimeleri kavramasına yardımcı olmaya çalışıyoruz...”

Yöneticiler, öğretmenlere farklı kurum ve kişiler tarafından destek verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu desteğin en çok başka bir öğretmen desteğiyle sağlanabileceğini belirten K1 “...mesela öneri olarak bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilebilir okullara. O olabilir. Özel eğitim branşından birisi olsa o da rehber olsa ayda bir kere iki kere bile gelse o bile şey olur...” önerisinde bulunmuştur. Öğretmenin sınıfta yalnız bırakılmaması gerektiğini söyleyen K5 “...bir yardımcının olması avantaj sağlıyor. Ayrıca özel eğitim öğretmenin olması, bazı konularda en azından bilgi olarak desteklenmesi gerekiyor...” önerisini sunmuştur. Sınıflarda ikinci bir öğretmen olmasını öneren K8 şu fikirleri sunmuştur:

“...bir öğretmen daha verilebilir. Özel eğitim öğretmeni verilebilir ama kesinlikle alanında eğitimi olan biri stajyer veya personel gibi biri değil. Profesyonel, ne yaptığını bilen, iş yükünü hafifletecek biri gerekiyor...”

Aynı zamanda bir lider olarak öğretmenlere destek olmaları gerektiğini vurgulayan yöneticilerden K6 “...öğretmen zorlandığı zaman gerekirse ben sınıfa girip destek veriyorum...” demiştir. Yöneticinin desteği konusunda K3 “...kabullenici ve birleştirici olarak öğretmen arkadaşlarımıza örnek olursak bu sınıfa da yansıyor. O an onların huzursuzluğu, olumsuz düşünceleri varsa ‘hocam git 15 dakika hava al, ben girerim, biz sınıfla oyun oynayalım’ diyorum...” demiştir. Aynı şekilde K8 de “...sınıfta bir problem olduğunda öğretmen çaresiz kalıyor ve olaya müdahale etmek zorunda kalıyorum. Öğretmen çok zorlandığı zamanlarda ‘sen 5 dakika durur musun’ dediklerinde gidip duruyorum...” ifadelerini kullanmıştır.

Yöneticiler öğretmenlere verilen eğitimlerin süresiyle ilgili K6 “...öğretmen eğitimleri daha uzun zamana yayılarak ve uygun saatlerde yapılarak uygulanabilir...” fikrini önermiştir. K9 ise “...eğitim dönemlerinin uygun ayarlanması gerekiyor...” demiştir. Aynı zamanda yöneticiler öğretmenlere verilen eğitimin işleyişiyle ilgili bazı düzenlemelerin yapılmasını önermişlerdir. K4 bu konuda “...öğretmenlerin bu tarz eğitimler alması gerekiyor. Yani eğitim uygulamalarının dezavantajlı öğrenciler için öğretmenler tarafından gerekirse gönüllülikle gerekirse hizmet içi faaliyetler şeklinde bu eğitimleri almaları gerekiyor...” önerisini sunmuştur. K6 ise “...öğretmenler bu konuda doğru bilgilendirilmeli. Karşıdaki insanın ne yapması gerektiğini net söylemek gerekir bazen. O yüzden de öğretmenlere yapması gereken işler konusunda bilgi verilirse yaparlar...” demiştir. Öğretmenlerin hazırbulunuşluluğundan bahseden K9 “...öğretmenin

hazırbulunuşluluğunu yüksek seviyeye getirmemiz, önden bir bilgi vermemiz gerekiyor...” demiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin faydasını bir örnekle açıklayan K3 şunları demiştir:

“...işitme engelli bir velim vardı ve ben o velime en azından kendimi ifade edebileyim diye işaret dili eğitimine katıldım. Bu çok basit bir örnek ama o veliyi de böylelikle aramıza katmış olduk...”

Öğrenciler için. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğrencilerin yaşadıkları veya yaşayabilecekleri sorunlara yönelik psikolojik desteğin sunulmasını ve akademik becerilerden ziyade sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini önermişlerdir.

Öğrencilere psikolojik desteğin sunulmasını öneren yöneticilerden K5 “...bu çocuklara özel eğitim ve rehberlik desteğinin de verilmesi gerekiyor...” şeklinde, K8 ise “...çocuğa tanı koyulduktan sonra aileler parçalanıyor. Baba evi terk ediyor çok karşılaştım bununla. Bunun psikolojik bir süreci de var. Psikolojik olarak da destek olunması gerekiyor...” şeklinde kendini ifade etmiştir. Psikolojik destek konusunda aileleri ikna etmek zorunda kaldığını söyleyen K8 şu ifadeleri kullanmıştır:

“...hem çocuğun hem de annenin psikolojik destek alması lazım. Sorunlarla karşılaştığımızda veliyi çağırıyoruz ve ilk etapta rehberlik öğretmeninden yardım alıyoruz fakat Rehberlik Araştırma Merkezinden de destek aldık...”

Ayrıca akademik becerilerden çok sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan yöneticiler de olmuştur. Bu yöneticilerden K8 “...sosyal beceriler bizim okul öncesindeki asıl amacımız zaten...” demiştir. Bu konu hakkında K3 ise şu önerilerde bulunmuştur:

“...eğitimin biraz daha akademik boyutunun azaltılıp veya öğretmenler tarafından seçilmeyip daha sosyal ve daha iletişim anlamındaki çalışmaların artırılması gerektiğini düşünüyorum. Planlardaki kavramları yetiştirme kaygısı olmamalı öğretmenlerin. Önemli olan o gün çocuklara bir tane kazanım kazandırabiliyorsan bir tane kazandır ama onu bütün çocuklara kazandır...”

Veli ve toplum için. Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında veli ve toplumun yaşadığı veya yaşayabileceği sorunlara ilişkin bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir. Toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini belirten K2 “...toplumun genelinin eğitime alınarak bilinçlendirilmesi yapılabilir...” demiştir. Özellikle velilerin eğitimini vurgulayan K7 “...velilere bilgilendirme mektupları gönderilebilir yani broşür, afiş gibi şeyler daha fazla basılabilir. Farklı araçlarla sosyal medya araçlarıyla yapılabilir...” önerisinde, K8 ise velilere çok kapsamlı eğitimler yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Velilerin bilinçlenmesi için orijinal bir proje yaptıklarını belirten K1 şu şekilde açıklama yapmıştır:

“...bir karakter geliştirdik Nero Çocuk diye. Bizim okulumuzun kısaltılmışı şeklinde yaptık. Daha az gelişim gösteren çocuğu simgeliyordu. Bunları direkt anlatmak yerine Instagram sayfası oluşturarak çocuğun ne yaşadığını, diğer arkadaşlarıyla yaşadığı sorunları orada canlandırarak yapmak çok etkili oldu...”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticileri kapsayıcı eğitim uygulamalarında velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik bazı görevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler çoğunlukla öğretmenlere destek olma görevlerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Nitekim Edison (2010) yaptığı çalışmada iş birliği ve idari desteğin kapsayıcı eğitim uygulamalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yöneticiler velileri bilgilendirme ve öğrencilere fırsat eşitliği sunma görevlerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Robinson & Timperley’in (2007) okul liderlerinin kritik bir öneme sahip olduğunu, aynı zamanda eğitime yön verme, başarının nasıl sağlanacağını öğrenme, uyum sağlama ve akıllı araçlar seçme görevlerinin olduğunu belirtmesi ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Kapsayıcı eğitimle birlikte fiziki ortam, veli, öğretmen, öğrenci ve yöneticiler açısından bazı değişikliklerin meydana geldiği yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Yöneticiler, fiziki ortamda çoğunlukla sınıf içi düzenlemelerin yapıldığını, proje kapsamında daha çok sınıf içine yönelik materyal desteğinin sağlandığını belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında fiziksel ortamın, bireysel farklılıklara uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yöneticiler, kapsayıcı eğitim hakkında verilen bilgiler sayesinde özel gereksinimli bireylerin velilerinin kendilerini daha

değerli hissettiklerini, normal gelişim gösteren bireylerin velilerinin ise daha duyarlı olduklarını dile getirmişlerdir. Yöneticiler, öğretmen ve öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla birlikte daha kabullenici olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Anderson, Klassen & Georgiou'nun (2007), kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla birlikte öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı daha şefkatli oldukları ve yöneticilerin daha olumlu bakış açısına sahip oldukları sonucuyla paralellik göstermektedir.

Yöneticiler kapsayıcı eğitim uygulamalarında fiziki ortam, veli, öğretmen ve öğrenciler açısından yaşanan veya yaşanabilecek birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticiler özellikle fiziki ortamda sınıfın kalabalık olmasından kaynaklı sorunların meydana geldiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin belirttiği bu sorun Zwane & Malale'nin (2018), sınıfların kalabalık olmasının kapsayıcı eğitim uygulamalarının önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmesiyle paralellik göstermektedir. Yöneticiler, öğretmenler açısından yaşanan sorunların başında bilgi eksikliğinin geldiğini dile getirmişlerdir. Rasmussen & Kış (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu vurgulayan yönetici görüşleri, Eren'in (2019) araştırmasında belirttiği öğretmen yeterliliklerinin önceden kazandırılmamış olması sorunuyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin, farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirten araştırmalarda (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Zwane & Malale, 2018), bu sorunun kapsayıcı eğitim uygulamalarının önünde bir engel oluşturduğu ifade edilmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Elde edilen bu sonuç Round, Subban & Sharma'nın (2016) araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme konusunda yetersiz kaldıkları sonucunu destekler niteliktedir.

Kapsayıcı eğitimde yaşanan veya yaşanabilecek sorunlara yönelik yöneticiler fiziki ortam, öğretmen, öğrenci ve veli/toplum açısından çözüm önerileri sunmuştur. Fiziki ortam açısından sınıf mevcudunun azaltılmasının gerekli olduğundan bahsetmişlerdir. Yöneticiler çoğunlukla öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimler verilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini belirten Serttaş (2019), bu eğitimlerin hizmet içi eğitimler kapsamında yapılmasını önermiştir. Yapılan araştırmalar (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007; Bhatnagar & Das, 2014; Menlove,

Hudson & Suter, 2001; Rasmussen & Kış, 2018; Ünal ve Aladağ, 2020; Zwane & Malale, 2018) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamlarında öğretim yapabilecek düzeye gelebilmesi için hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini destekler niteliktedir. Hornby (2016), okul yöneticilerine uygulanan bir ankette yöneticilerin kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim almaya hevesli olduklarını belirtmiştir. Avustralya’da öğretmenlere kapsayıcı eğitimin uygulanması ile ilgili bir eğitim verilmiş ve bu eğitim sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve planlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Deppeler, 2006). Deneysel bir araştırmada (Kim, Park & Snell, 2005) kapsayıcı eğitimle ilgili yazılı bilgi ve haftalık iletişim sağlanan deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Görüşme yapılan yöneticiler, öğretmenlerin sınıfta başka bir personel desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu personelin alanında uzman bir kişi olması gerektiğini vurgulamışlardır. Edison (2010) yaptığı çalışmada eğitimciler, sınıfta ek personel istediklerini, bu personellerin özel eğitim öğretmeni olabileceğini belirtmişlerdir.

Yöneticilere göre kapsayıcı eğitimde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinden biri de öğretmenlerin problemi erken fark etmeleri ve uyarlamalar yapmaları gerektiğidir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bakış açısı, öğrenci ve velilerin bakış açısını da etkileyebilmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği çalışmada (Hsien, Brown & Bortoli, 2009) öğretmenlerin olumlu tutum içinde olması ve bu doğrultuda tüm okulun olumlu tutum geliştirmesi vurgulanmıştır. Frumos (2018) ise, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara daha pratik çözümler bulduklarını belirtmiştir. Yöneticiler, öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinden ziyade sosyal becerilerinin geliştirilmesinin öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca yöneticiler, kapsayıcı eğitim uygulamaları hakkında veli ve toplumu bilinçlendirilmesini önermişlerdir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, kapsayıcı eğitim konusundaki yasaların net bir şekilde güncellenmesi ve kapsayıcı eğitim kavramının kaynaştırmadan bağımsız olarak ele alınması önerilmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında verilecek destek eğitim hizmetlerin neler olduğu, bu hizmetleri sağlayacak birey ve kurumların sorumlulukları açıkça belirtilmelidir. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması için yürütülen projeler artırılmalı, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli, personel gibi tüm paydaşlar projeye dahil edilmelidir. Alanyazında

yapılacak çalışmalarda ise öğretmen, öğrenci ve velilerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenebilir. Bu araştırmada yönetici görüşlerine görüşme tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Yapılacak çalışmalarda anket veya ölçek gibi farklı tekniklerle de kapsayıcı eğitime yönelik görüşler incelenebilir. Çalışmada yöneticiler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklı kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda deneysel bir çalışma yapılarak eğitim verilen ve verilmeyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri karşılaştırılabilir. Aynı zamanda araştırmada velilerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilinçli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimle ilgili velilere yönelik düzenlenen eğitimler sonucunda eğitimin etkililiğine bakılan bir çalışma önerilebilir.

Kaynakça

- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Asar, M. (2020). Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği). (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 2020.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/3, 47-60.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Bulut, C., ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Cresswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (4. Baskı). Çev. Ed. M. Bütün ve SB Demir, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupçu Doğan, A., ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3).

- Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 347.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Tam Metin Bildiriler Kitabı*, 84.
- Edison, D. H. (2010). Teacher perceptions of inclusion of students with exceptionalities in general education classrooms: A school district case study (Doctoral dissertation, Capella University).
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri.
http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_Politika_Onerileri.pdf adresinden edinilmiştir.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Erözkan, A. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlıkta test dışı teknikler. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Hornby, G. (2016). *Inclusive special education*. Springer-Verlag New York.
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- Johnston, L. (2006). Software and method: Reflections on teaching and using QSR NVivo in doctoral research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(5), 379-391.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Keser, F., ve Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: “Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi”. *Journal of International Social Research*, 12(65).
- Kim, J., Park, E., & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401-415.
- Koç, H., Uysal, Ç., ve Yılmaz Y. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri, H. Güngör ve S. Rakap, *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme*, (s. 111-126), Ankara: Pegem Akademi.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası, *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Şubat 2018, Cilt:4, Sayı:1 <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02>
- Pamuk, D. K., & Mazhar, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 334-343.
- Polirstok, S. (2015). Classroom management strategies for inclusive classrooms. *Creative Education*, 6(10), 927.

- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention, 27*(3), 173-192.
- Rasmussen, M. U., & Kış, A. (2018). Qualifications of subject teachers in special education schools. *Journal of Education and Training Studies, 6*(4), 48-57.
- Robinson, V. M., & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education, 51*(3), 247-262.
- Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 20*(2), 185-198.
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects, 39*(3), 281–292.
- Serttaş, B. (2020). İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dair görüşleri. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 2020.
- Söğüt, D. A., ve Şahbaz, Ü. (2018). Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerine etkisinin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. Çınkır, Ş. (Ed.), *Vth International eurasian educational research congress* içinde (s.643-649). Akdeniz Üniversitesi.
- Söğüt, D. A., ve Şahbaz, Ü. (2018a). Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerine etkisinin branş öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. Çınkır, Ş. (Ed.), *Vth International eurasian educational research congress* içinde (s.650-658). Akdeniz Üniversitesi.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., ve Aydın, H. (2014). Türk eğitim sisteminin çok kültürlülük bağlamında analizi ve öneriler, *Eğitime Bakış Dergisi*, Yıl: 10 / Sayı: 29.

United Nations General Assembly (1948). *The universal declaration of human rights*. Author.

Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.

Ünlü, İ., ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 287-302.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Donche, V., & Struyf, E. (2020). Leadership as a lever for inclusive education in Flanders: A multiple case study using qualitative comparative analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220953608.

Van Reusen, K. A., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7–20.

Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability (Online)*, 7, 1-12.

Ek 1.

- 1- Eğitim almadan önce “Kapsayıcı eğitim” hakkında düşünceleriniz neydi? Eğitim aldıktan sonra “kapsayıcı eğitim” hakkında düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu?
- 2- Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için okul yöneticilerinin üzerine düşen görev ve sorumluluklar nelerdir? Siz bir yönetici olarak bunları yerine getirebiliyor musunuz?
- 3- Kapsayıcı eğitimle birlikte okulunuzda ne gibi değişiklikler oldu?
 - a) Fiziki alt yapı açısından
 - b) Araç gereç materyal açısından
 - c) Eğitim-öğretim faaliyetleri açısından
 - d) Öğrenciler açısından
 - e) Öğretmenler açısından
 - f) Veliler açısından
- 4- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi uygulamalarında
 - a) Yaşadıkları/yaşayabilecekleri sorunlar nelerdir?
 - b) Bu sorunların çözümüne yönelik neler önerirsiniz?
- 5- Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanabilirliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması gerekir mi? Neden?)
- 6- Kapsayıcı eğitim ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir şey var mı?

Extended Abstract

Introduction

Education is a basic right supported by the laws. Each individual has different physical, mental or social needs. Individuals with special needs who have developmental characteristics different from those with normal development are recommended to receive education in the least restrictive environment in order to meet their needs. In 1994 over 300 participants met in Salamanca, Spain, in the World Conference on Special Needs Education with the purpose of promoting the objectives of inclusive education. Inclusive education, the foundations of which were laid with the Salamanca Declaration, was secured by international law with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) signed in 2006. CRPD was signed in 2007 by Turkey and then many projects have been implemented to advance inclusive education.

Increasing multiculturalism in Turkey with the inclusion of foreign nationals in our education system in recent years has accelerated the formation of inclusive education environments. In line with this purpose, many projects have been implemented in order to achieve widespread inclusive education. In inclusive education practices, it should be ensured that all children receive education in the same educational environment in accordance with their different needs as the individual can adapt to the society when his/her needs are met. In this respect, an inclusive school should meet the need for all children to learn together. Administrators should make arrangements in schools to meet the different needs of every individual, try to provide equal opportunity and display positive attitudes.

In the literature, it is seen that inclusive education is a topic of discussion among politicians, educators and parents, and more action is needed to overlap theory and practice in inclusive education in the school settings. Research shows that national education policies and more legislation are needed to create an ideal inclusive education environment. In this direction, it has been proposed to impose binding obligations on countries. Teachers and parents of schools where inclusive education practices were implemented stated that inclusive education is beneficial for both general education and special education students. The research for inclusive education in Turkey mostly focuses on the opinions of teachers and administrators on multiculturalism, refugees, asylum seekers, and the individuals with special needs.

In this study, we aimed to examine the views of school administrators on inclusive education within the scope of "Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities" supported by UNICEF. Semi-structured interviews were conducted for this purpose. The findings of this study are expected to contribute to the field in terms of revealing the positive and negative aspects of inclusive education practices in line with the opinions of the managers, and offering solutions to these problems.

Method

The method of the study was determined as phenomenological research design, one of the qualitative research methods, as it enables pre-school administrators to better understand their experiences and ideas about inclusive education. In line with the phenomenological pattern, school administrators who had some previous knowledge about inclusive education were preferred as participants. More specifically, our participants were chosen from the participants of the "Inclusive Early Childhood Education for Children with Disabilities Project" that is supported by UNICEF. Nine preschool administrators working in the İzmir province in the 2020-2021 academic year were selected as participants. The data were collected using a semi-structured interview form. The interviews were conducted by phone and lasted between 15 and 50 minutes. First of all, the obtained data were transcribed in computer. The data were analyzed through content analysis. In the analysis of the data, the MAXQDA 20 program was used. The codes obtained from the program were evaluated by the researchers, and categories and themes were formed from the codes with consensus.

Result, Discussion, and Conclusion

In this study, we aimed to examine school administrators' views on inclusive education. In the interviews, school administrators stated that they have some responsibilities for parents, teachers and students in inclusive education practices. Administrators stated that they have a duty to support teachers. It was stated by the administrators that inclusive education has led to some changes in terms of physical environment, parents, teachers, students and administrators. Administrators stated that parents of the individuals with special needs feel more valuable thanks to the information given about inclusive education, and parents of the individuals with normal development are more

sensitive. They also stated that with inclusive education practices, teachers are more accepting of disadvantaged students.

Administrators stated that there are some existing and potential problems in terms of the physical environment, parents, teachers and students in inclusive education practices. They stated that there were problems due to the crowded class size in the physical environment. Another problem mentioned by the administrators is that the teachers lack knowledge and experience about inclusive education. Regarding the problems experienced in inclusive education, the administrators mentioned that it is necessary to reduce the class size in terms of physical environment. In terms of teachers, they emphasized the necessity of providing training about inclusive education. The administrators that were interviewed stated that the teachers needed additional personnel support in the classroom.

According to the administrators, one of the solutions to the problems experienced in inclusive education is that teachers should notice the problem early and adapt. Teachers' perspective on inclusive education can also affect the perspectives of the students and the parents. Administrators mentioned the importance of improving students' social skills rather than improving their academic skills. In addition, administrators suggested raising awareness of parents and society about inclusive education practices.

Based on the findings, it is recommended that the laws on inclusive education be updated clearly and that the concept of inclusive education should be handled independently of mainstreaming. The supportive education services that will be provided in inclusive education practices, and the responsibilities of individuals and institutions that will provide these services should be clearly stated. In this direction, the projects carried out for the dissemination of inclusive education practices should be increased, and all stakeholders such as school administrators, teachers, students, parents and personnel should be included in the project. Future studies may examine the opinions of teachers, students and parents on inclusive education using different techniques such as questionnaires or scales. In the study, the administrators stated that the teachers were concerned about the lack of information. In this direction, teachers should be trained on inclusive education practices, and an experimental study can be conducted to understand the impact of teachers' education on inclusive education.

Etik Beyan: "*Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu'ndan 01.02.2021 tarih ve E-81614018-000-81 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.