



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Farkındalıkları Üzerine Sanat-Temelli Bir Çalışma

Pervin Oya Taneri ¹

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Özlem Yeşim Özbek ²

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Araştırmada, okul kültüründe ve öğrenci başarısında kilit rol oynayan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, uygulamaları ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerileri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış olup, sanatın yaratıcı olanaklarını sosyal bilim araştırmalarıyla birleştirmeye odaklanılmış, bibliyoterapi ve drama yöntemleri aracılığı ile okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, uygulamaları ve bu konudaki önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda uygulanan bir anket formu ve 3 saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan 15 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı, şube müdürü) katılmıştır. Katılımcıların tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimi kaynaştırma, eşitlik, göçmen, mülteci, dezavantajlı, farklılıklara saygı ve farklılaştırılmış eğitim kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcıların, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri göçmen ve engelli bireylerle sınırlandırdıkları ve sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı, üstün yetenekli ya da cinsel yönelimi farklı olan bireyleri bu sınıflamaya dahil etmedikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı görev yaptıkları okulların yeterince kapsayıcı olmadığını belirtmiş ve bunun sebebi olarak da eğitimcilerin kapsayıcı eğitim konusundaki olumsuz tutumları, bilgi ve tecrübe eksiklikleri, eğitimi farklılaştıramamaları ve klasik eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılmaları olarak uygulanması bu olumsuz görüşün sebebi olarak verilmiştir. Öğretmenlere ve yöneticilere kapsayıcı eğitim konusunda uygulamaya dayalı eğitimlerin verilmesi, bu konudaki olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasını ve eğitimcilerin tecrübe kazanarak kapsayıcı eğitim uygulamalarını okullarında kullanmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çeşitlilik, eşitlikçi eğitim, farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitim, sanat-temelli araştırma

¹Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara/Türkiye, E-posta: ptaneri@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3482-3868>

²Doç. Dr., Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çankırı/Türkiye, E-posta: ozbek@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4222-4040>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

03.04.2023

Kabul Tarihi

23.04.2023

doi:10.57115/karefad.1276345

Atıf: Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276345>



ISSN: 2147-8465

e-ISSN: 2791-0773

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

An Art Based Study on School Administrators' Awareness of Inclusive Education

Pervin Oya Taneri ¹
Middle East Technical University

Özlem Yeşim Özbek ²
Çankırı Karatekin University

Abstract

In the research, the awareness of school administrators, who play a key role in school culture and student success, about inclusive education, their practices and suggestions for making schools more inclusive were examined. In the research, to reveal the awareness, practices and suggestions of school administrators on inclusive education case study, one of the qualitative research methods, was used focusing on combining the creative possibilities of art with social science research through bibliotherapy and drama methods. The data of the research were collected through an online questionnaire and a 3-hour bibliotherapy and drama workshop. Fifteen school administrators (principal and assistant principal, branch manager) who had a non-thesis master's degree in the field of educational administration participated in the research. All of the participants emphasized that inclusive education is an important problem. Participants associated inclusive education with the concepts of inclusion, equality, immigrant, refugee, disadvantaged, respect for differences and differentiated education. It was observed that the participants limited the students who need inclusive education to immigrants and individuals with disabilities and did not include individuals who were socio-economically disadvantaged, gifted or with a different sexual orientation in this classification. Most of the school administrators stated that the schools they work in were not inclusive enough, and the reason for this was the negative attitudes of the educators on inclusive education, their lack of knowledge and experience, their inability to differentiate education and the use of classical education and training methods as the reason for this negative opinion. Providing teachers and administrators with practical training on inclusive education will help eliminate negative attitudes on this subject and enable educators to use inclusive education practices in their schools by gaining experience.

Keywords: Diversity, egalitarian education, respect for differences, inclusive education, arts-based research

¹Assoc. Prof. Dr., Education Faculty, Department of Educational Sciences, Ankara/Türkiye, E-mail: ptaneri@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3482-3868>

²Assoc. Prof. Dr., Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Çankırı/Türkiye, E-mail: zbek@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4222-4040>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	04.03.2023	04.23.2023

Dünyada çeşitlilik ve farklılıklar insanlığın en eski zamanlarından beri var olmasına rağmen, tarih boyunca bazı gruplar dışlanıp nitelikli yaşam koşullarından ve eğitim olanaklarından mahrum bırakılırken bazı gruplar dışlanmanın farkında bile olmadan yaşamlarını sürdürmüştür. Kimi zaman bireyin yapısal farklılıkları kimi zamanda kültürel nedenlerle ortaya çıkan dışlanma ve ayrımcılık farklı ihtiyaçları olan bireylerin eğitim topluluklarının tam ve değerli üyeleri olarak hak ettikleri yeri alabilmelerini engellemiştir. Bir toplumda huzur ve barış inşasında sosyal adaletin öneminin kavranması ile birlikte herkesin kendini değerli, kabul edilmiş ve güvende hissetmesini sağlayan düşünme biçimleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Kapsayıcı eğitim de özellikle hem farklı ihtiyaç ve öğrenme stilleri olan çocukları hem de farklı kültürlerden gelen bireyleri bir araya getirmeyi amaçlayan ve onlara akranlarıyla aynı eğitim fırsatlarından yararlanma hakkı veren bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Taneri, 2022).

Kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında çeşitliliği, değişkenliği ve farklılığı barındıran, destekleyen ve karşılayan bir yaklaşım, bir eğitim felsefesidir (Taneri, 2022). UNESCO (2009) kapsayıcı eğitim sürecini şu şekilde tanımlamıştır:

...kız ve erkek öğrenciler, etnik ve dilsel azınlıklardan gelen öğrenciler, kırsal bölgelerden gelenler, engelli ve öğrenme güçlüğü çekenler ile gençler ve yetişkinler dahil olmak üzere tüm öğrencilere daha iyi hizmet vermek için okulları ve diğer öğrenme ortamlarını değiştirmeyi içerir. Kapsayıcı eğitimin amacı, olumsuz görüşlerin ve yetenek, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, renk, ekonomik geçmiş ve sosyal sınıf farklılıklarının tanınmamasının neden olduğu dışlanmayı ortadan kaldırmaktır. (s. 4)

Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplumun temeli olduğu inancına dayanan (Ydo, 2020) kapsayıcı eğitimi uygulamak ve okulları herkes için daha adil eğitim ortamları haline getirmek kolay bir süreç değildir; hem tutum ve davranışların değiştirilmesini hem de toplumsal ya da kültürel engellerin üstesinden gelinmesini gerektirmektedir. Ainscow ve diğerleri (2019) eğitimin kapsayıcı olması için hem politika yapıcılarının değerlerinde ve düşünme biçimlerinde değişikliklerin yapılmasının hem de okullarda ve sınıflarda bireylerin kapsayıcılık kültürünü şekillendiren bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıyan fırsatların önemini vurgulamaktadır.

Okul gelişiminde ve öğrencilerin çıktılarını iyileştirmede kilit rol oynayan okul yöneticilerine (Bateman & Bateman, 2014; Dönmez & Demir Başaran 2022; Farris, 2011; Gous vd., 2014; Kuyubaşı & Demir Başaran, 2022; Waldron vd., 2014), kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve uygulanmasında da önemli sorumluluklar düşmektedir. Alan yazında okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların yalnızca bir

gruba odaklandığı (örn. sadece engeli olan bireyler ya da mülteciler) görülmektedir (Bai & Martin, 2015; Ball & Green, 2014; Chandler, 2015; Choi, 2008; Galano, 2012; Goley, 2013; Mahoney, 2018; Hack, 2014; McLeskey, Sharma & Chow, 2008; Vazquez, 2010; Waldron & Redd, 2014). Bu bakımdan bu çalışmada kapsayıcı eğitimin en geniş tanımından yola çıkılarak okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, kapsayıcı eğitimi okullarında nasıl uyguladıkları ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerilerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Ayrımcılık ve Dışlanma

Sosyal dışlanma ilk kez 1960'da Fransa'da yoksul kesim için kullanılmıştır (Sapancalı, 2005) ve toplum içinde bireylerin karşılaştığı engeller nedeniyle vatandaşlık haklarından (ekonomik, sosyal, sivil, siyasi vb.) mahrum edilme (Walker & Walker, 1997) ve toplum dışına itilme durumunu ifade eder. Ayrımcılık ise etnik köken, cinsiyet, engellilik, ten rengi gibi bireylerin kendi ellerinde olmayan özellikleri nedeniyle önyargılı muameleye maruz kalması olarak tanımlanabilir. Tarihin çeşitli dönemlerinde, bazı topluluklar, dışlanarak nitelikli yaşam koşullarından ve eğitim olanaklarından mahrum bırakılırken, bazı topluluklar ise farkında olmadan dışlanma durumlarına maruz kalmış ve yaşamlarına devam etmiştir. Bir toplumda huzur ve barış inşasında sosyal adaletin öneminin kavranması ile birlikte herkesin kendini değerli, kabul edilmiş ve güvende hissetmesini sağlayan düşünme biçimleri (kapsayıcılık, çeşitlilik, çok kültürlülük vb.) ortaya çıkmaya başlamıştır.

Kapsayıcılık nedir?

Kapsayıcılık yapısal ya da kültürel farklılıkları olan öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı hissetmeden diğer öğrencilerle birlikte sıradan (genel) bir okulda, aynı sınıflarda, aynı öğretim programını aynı anda takip etmesi, herkesin tam kabulü ve tüm öğrencilerin katılımını sağlamaya odaklanan bir yaklaşımdır. Uluslararası alan yazında kapsayıcılığın gerekçesi insan hakları, sosyal, eğitimsel ve ahlaki bir perspektiften ele alınarak kapsamlı bir tartışma ortaya konulmaktadır (Ainscow, 1999; Florian, 2008; Slee, 2003). Kapsayıcılık öğrencilerin ana akım okulların ve toplulukların kültürlerine ve öğretim programlarına katılımını artırma sürecidir (Booth, 1996, s. 96).

Kapsayıcı eğitim öğrenciler arasında çeşitliliği, değişkenliği ve farklılığı barındıran, destekleyen ve karşılayan bir yaklaşımdır, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplumun temeli olduğu inancına dayanır. Kapsayıcı eğitimi uygulamak ve okulları herkes için daha adil eğitim ortamları haline getirmek kolay bir süreç değildir; hem tutum ve davranışların değiştirilmesini hem de toplumsal ya da kültürel engellerin üstesinden gelinmesini gerektirmektedir.

Eğitimin kapsayıcı olması için hem politika yapımcıların değerlerinde ve düşünme biçimlerinde değişikliklerin yapılması hem de okullarda ve sınıflarda bireylerin kapsayıcılık kültürünü şekillendiren bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıyan fırsatların sunulması gerekir. Okulların önyargı ve ayrımcılığı azaltmak için değişim ajanları olarak hareket etmeleri beklenmektedir; bu bakımdan öğretmenler ve okul yöneticileri sosyal kapsayıcılığı teşvik etmede özellikle önemlidir (Juvonen vd., 2019; Losinski vd., 2019). Okul gelişiminde ve öğrencilerin çıktılarını iyileştirmede kilit rol oynayan okul yöneticilerine kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve uygulanmasında da önemli sorumluluklar düşmektedir. Herhangi bir kapsayıcı eğitim politikasının uygulanmasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumundan büyük ölçüde etkileneceği varsayımından hareketle çok sayıda çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında ne düşündüklerini incelenmiştir. Alan yazında, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarını inceleyen çalışmaların, yalnızca engelliler veya göçmenler gibi tek bir gruba odaklanma eğiliminde olduğu görülmektedir (Bai & Martin, 2015; Ball & Green, 2014; Chandler, 2015; Choi, 2008; Galano, 2012; Goley, 2013; Hack, 2014; Mahoney, 2018; McLeskey vd., 2014; Sharma & Chow, 2008; Vazquez, 2010). Yöneticilerin kapsayıcı eğitim hakkında nasıl hissettiklerini inceleyen ve bakış açılarını etkileyebilecek temel unsurları belirleyen Brantlinger ve diğerleri (2005), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin, engellilik hakkındaki inançlarından, finansman ve eğitim gibi kaynaklardan etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin en geniş tanımından yola çıkarak, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarını, okullarında kapsayıcı eğitimi nasıl uyguladıklarını ve okulları daha kapsayıcı hale getirmek için önerilerinin neler olduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim konusunda neler biliyor?
 - a. Kapsayıcı okul nedir?
 - b. Çalıştığı okul yeterince kapsayıcı olduğunu düşünüyor mu? Neden?
2. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitimi nasıl uyguluyor?
 - a. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime dahil edilen öğrencilerle karşılaştığında neler yapılması gerektiğini düşünüyor?
 - b. Sınıflar nasıl düzenlenmeli, temel öğretim yöntemi ne olmalı?
 - c. Farklılaştırma ne demektir?
3. Okul yöneticilerine göre kapsayıcı eğitim kimleri kapsar?

- a. Okul yöneticileri hangi özelliklere sahip bireyleri dezavantajlı olarak tanımlıyor?

Yöntem

Bu durum çalışmasında, sanatın yaratıcı olanaklarını sosyal bilim araştırmalarıyla birleştirmeye odaklanılmış, bibliyoterapi ve drama yöntemleri aracılığı ile okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarının ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerilerinin ortaya çıkarılması, amaçlanmıştır. Sanat temelli araştırma, problemi çözmek, anlamak ve araştırmak ve analiz etmek için sanatsal sürecin kullanıldığı bir yöntemdir (Jokela & Huhmarniemi, 2018). Katılımcıların performansları, sanat temelli araştırmalarda nitel veri aktarma tekniği olarak kullanılır. Sanat temelli araştırmacılar (bu çalışmada hem katılımcı hem araştırmacı olarak) yazılı, sözlü ve performans yoluyla birçok kimlik ve beden temsili yaratma şansına sahiptir (Seregina, 2020). Dolayısı ile kapsayıcı eğitim şemsiyesi altında yer alan grupların kimler olduğunun, kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özelliklerinin ve kapsayıcı okulun nasıl olacağı konusunda katılımcıların bilgi ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında sanat temelli nitel bir durum çalışmasının bu araştırma için en etkili yöntem olacağı belirlenmiştir.

Araştırma Grubu

Kapsayıcı eğitime yönelik başarılı yaklaşımları hayata geçirebilmek için okul yöneticilerinin görüşlerini ve uygulamalarını anlamak büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin bakış açıları okul politikalarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Okul yöneticilerinin yaptıkları seçimler dezavantajlı öğrencilerin fırsatları ve deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Başarılı kapsayıcı ortamları teşvik etmek için, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki farkındalıklarının ve uygulamalarının uygun bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğinden bu çalışmaya farklı okullardan 15 okul yöneticisi olarak çalışan (müdür ve müdür yardımcısı, şube müdürü) katılmıştır. Katılımcıların %33.3'ü kadın, %66.7'si erkektir. Kadınların eğitim kurumlarında yönetici olma ve yönetsel görevler almasındaki sorunlar düşünüldüğünde (Özbek Baştuğ & Çelik, 2011) kadın katılımcı sayısının erkeklere göre daha az olması anlaşılabilir. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 40'tır. Katılımcıların tamamı eğitim yönetimi teftiş planlama alanında tezsiz yüksek lisans öğrencisi olup, branşları; sınıf öğretmeni, fen bilimleri, moda tasarımı, din bilgisi, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenliği gibi farklı alanlardır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 8-22 yıl aralığındadır. Katılımcıların %58.3'ü sınıflarında kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan öğrencileri (örn: işitme ve konuşma engeli olan, anne babası ayrı olan, mülteci/ Suriyeli vb.) olduğunu ve %33.3'ü de daha önce kapsayıcı eğitim konusunda bir çalışmaya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar: kapsayıcı eğitim, eğitimde toplumsal cinsiyet

eşitsizliği ve farklılaştırılmış eğitim konulu seminer ve hizmet içi eğitimler olarak bildirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda uygulanan bir anket formu ve 3 saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesi aracılığıyla toplanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Anket Formu

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Anket Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve bir Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim ve bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanının görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anketin birinci kısmında katılımcıların demografik bilgilerini, kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı hedefleyen 12 soru yer almaktadır. Anketin ikinci kısmında ise kapsayıcı eğitimle ilgili cümle tamamlama soruları ve açık uçlu maddeler yer almaktadır.

Sanat Temelli Bibliyoterapi ve Drama Uygulaması

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama yöntemi de üç saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesidir. Bibliyoterapi, kitapların "... bilgi paylaşmak, iç görü sağlamak, duyguların tartışılmasını teşvik etmek, yeni tutum ve değerler sergilemek, başkalarının da benzer sorunları olduğunu göstermek ve sorunlara çözüm getirmek ..." amacıyla kullanılmasıdır (Kanewischer, 2013, s. 70). Bibliyoterapi ve drama, aktif katılıma ve paylaşımına izin veren sanat temelli araştırmalara uygun yöntemlerdir (Özbek & Taneri, 2022). Bibliyoterapi sırasında katılımcılara Jean-Claude Grumberg'in mülteci temalı Yapı Kredi Yayınlarından "Çabuksızınlar" hikaye kitabı okunmuş, mentimeter uygulaması, resim, grup tartışması, ve yaratıcı drama yöntemlerinden ısınma, doğaçlama, rol yapma canlandırma veri toplama ve içgörü kazandırma amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, uygulamaları ve önerileri incelenmekle birlikte katılımcıların göçmek ve taşınmak arasındaki farkı anlaması, göçün zorluklarını fark etmesi, göçmek zorunda olan insanların neler hissedeceğini anlaması, kendisi ve başkalarının göçmenler hakkındaki basmakalıp yargılarının farkına varması amaçlanmıştır. Sanat temelli araştırmaların öznel deneyimleri içermesi nedeniyle geçerliliği artırmak amacıyla araştırmada veri çeşitlendirilmesi yoluna gidilerek sorular farklı şekillerde sorulmuş ve güvenilirliği sağlamak içinde atölye uygulaması video kaydı altına alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katılmalarını beyan eden onam formları alındıktan sonra yapılmıştır. Veriler google anket,

mentimeter, WhatsApp uygulamaları kullanılarak zoom platformu üzerinden üç saatlik bir oturum yoluyla toplanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma Bilimsel Yayın Etiğine uygun şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 07/04/2023 tarihinde 0215-ODTÜİAEK-2023'nolu izni alınarak yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada, içerik analizi yoluyla nitel veriler üzerinde sistematik sınıflandırma yapılarak, kodlar ve temalar belirlenmiş ve verilerin öznel olarak yorumlanmasına olanak sağlanmıştır (Hsieh & Shannon, 2005). İçerik analizi sırasında sırasıyla: kategoriler ve kodlama şeması geliştirilmiş, veriler kodlanmış, kodlama tutarlılığı kontrol edilmiş, temalar verilere göre açıklanmış ve kodlanmış verilerden sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğin sağlanması için veriler 2 araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, araştırma gönüllüler üzerinde yapılmış ve bulgular katılımcı yorumlarıyla desteklenmiştir.

Bulgular

Okul yöneticilerinin tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin kapsayıcılık konusundaki algıları kavram, içerik ve ihtiyaç grupları olmak üzere üç tema altında toplanmıştır (Tablo 1). Yöneticiler, kapsayıcı eğitimi eşitlik ($n = 3$), eğitim ($n = 2$), farklılıklara saygı ($n = 2$), uyum ($n = 2$), kucaklamak ($n = 2$), adalet ($n = 1$) ve özveri ($n = 1$) kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Okul yöneticileri kapsayıcı çalışmaları farklılaştırılmış eğitim, kaynaştırma eğitimi, etkinlik ya da eğlenceli aktivite olarak görmüşlerdir. Yöneticiler, göçmen/mülteci ($n = 3$), dezavantajlı ($n = 2$), engelli ($n = 1$), çocuk ($n = 1$) ve yabancı öğrencileri kapsayıcı eğitimin hedef grubu olarak görmektedir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin temel sorunları hakkındaki görüşleri fiziksel şartlar, tutum/davranış ve bilgi/beceri temaları altında gruplanmıştır (Tablo 2). Yöneticiler kapsayıcı uygulamalardaki temel sorunları: öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği ($n = 3$), gerekli materyal/araç gereç ve donanımların eksikliği ($n = 3$), sınıfların kalabalık olması ($n = 2$) ve farkındalık eksikliği ($n = 2$), eğitimcilerin olumsuz tutumları olarak görmüşlerdir.

Tablo 1*Kapsayıcılık İle İlgili Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar	f
Kavram	Adalet	1
	Kucaklamak	2
	Uyum	2
	Eşitlik	3
	Eğitim	2
	Farklılıklara saygı	2
	Özveri	1
İçerik	Farklılaştırılmış eğitim	1
	Kaynaştırma eğitimi	2
	Etkinlik	1
	Eğlence	2
	Deneyim	1
İhtiyaç grupları	Engelli	1
	Dezavantajlı	2
	Yabancı	1
	Göçmen/Mülteci	3
	Çocuk	1

Tablo 2*Kapsayıcı Eğitiminin Temel Sorunları İle İlgili Temalar ve Kodlar*

Temalar	Kodlar	f
Fiziksel şartlar	Kalabalık sınıflar	2
	Uygun eğitim ortamı eksikliği	2
	Eğitim programının yoğunluğu/yükü	1
	Zaman yetersizliği	1
	Materyal/ araç gereç /donanım eksikliği	3
	Kapsanacak çocuk sayısının fazlalığı	1
	Ulaşım sorunu	1
Tutum/davranış	Farkındalık eksikliği	2
	Eğitmcilerim olumsuz tutumları	2
	Bilgi eksikliği	3
Bilgi/beceri	Farklılaştırılmış eğitimin olmaması	2
	Dil problemi	2

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler hakkındaki görüşleri anket, mentimeter uygulaması ve kara kalem resim çizdirilerek incelenmiştir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri çoğunlukla göçmen, engelli ve anne babası vefat eden bireyler olarak görmektedir (Tablo 3). Diğer yandan, az sayıda okul yöneticisi tarafından ekonomik yoksunluk yaşayan, zorbalık, istismar ya da şiddet mağduru, duygularını ifade edemeyen ve üstün potansiyelli öğrenciler de kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan gruplar arasında sayılmakla birlikte, bu sınıflandırmaya cinsel yönelimi farklı olan öğrencilerin dahil edilmediği görülmüştür.

Şekil 2

Farklı Özelliklere Sahip Çocuklar



Okul yöneticilerinin sadece %35.7'si okullarının yeterince kapsayıcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması, olumsuz öğretmen tutumları, eğitimin farklılaştırılmaması ve klasik eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanması okulun kapsayıcı olmasını engelleyen faktörler arasında verilmiştir (Tablo 4). Katılımcılar kapsayıcı eğitime dahil edilen öğrencilerin sınıfları olması durumunda oryantasyon ve gerekli destekleyici ek çalışmaların yapılarak eğitim sürecine katılmalarının sağlanmasını ve onlara saygı duyularak değerli olduklarının hissettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 4). Katılımcılar istisnai/farklı öğrencilerin eğitime etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan gruplar için öğretmenler ve okul

yöneticilerinin ihtiyaçları tespit etmesi, farkındalık oluşturmaları, adaptasyon programları, öğrencilerin ve eğitimcilerin eğitimi gibi programların hazırlanması, fiziksel koşulların ihtiyaca göre ayarlanması ve ailelerle iletişim kurulması gerektiğini düşünmektedir (Tablo 4).

Tablo 5 okul yöneticilerinin farklı/istisnai öğrenciler hakkında görüşlerinin “zenginlik” ve “farklılık” olmak üzere iki tema altında toplandığını göstermektedir. Yöneticilerin çoğunluğu istisnai öğrencileri farklılık teması altında toplayacak metaforlar oluşturdukları söylenebilir. Bulgular, okul yöneticilerinin farklı/istisnai öğrencilere olumlu bakma eğiliminde olduklarını ve onları eğitim camiası için değerli bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir. Çeşitliliğin eğitim ortamını geliştirdiği ve her bireyin değer verilmesi gereken benzersiz güçlü yönleri ve nitelikleri olduğu fikrini aktarmak için farklılığın olumlu yönlerini vurgulayan metaforlar kullanmaktadırlar.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcılık Hakkındaki Görüşleri ve Önerileri

Sorular	Temalar	Kodlar	f
Okulun yeterince kapsayıcı olmamasının nedenleri nedir?	Yeterlik	Kapsayıcı eğitim yöntemleri konusunda bilgi eksikliği	2
	Uygulama	Kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda bilgi eksikliği	1
	Fiziki koşullar	Farklılaştırılmış eğitim verilmemesi	3
	Tutum	Okulun yatılı olması Olumsuz öğretmen tutumları	1 1
Kapsayıcı eğitime dahil edilen öğrencilerle karşılaştığında neler yapılmalı?	Oryantasyon	Eğitime-öğretime katılmaları sağlanmalı	2
	Çalışma/etkinlik desteği	Ek çalışma verilmeli Ek etkinlik yapılmalı	2 1
	Değer verme	Farklılıkları kabullenilmeli Değerli hissetirilmeli	1 1
		Saygı duyulmalı	1
	Öğretim yöntemi	Etkileşimli	1
	Sınıf düzeni	Kapsayıcı Yapılandırıcı İşbirlikçi Normal öğrencilerle birlikte Sınıflar gruplar halinde düzenlenmeli	1 1 1 1
Kapsayıcı eğitim için sınıflar nasıl düzenlenmeli, temel öğretim yöntemi ne olmalıdır?	Eğitim dili	Farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun Tercüman desteği Ana dilde eğitim Türkçe	2 1 1 1

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Sorular	Temalar	Kodlar	f
Kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan gruplar için öğretmenler ve okul yöneticileri neler yapmalıdır?	İhtiyaçların tespiti	Öğrenci ihtiyaçları belirlenmeli	1
		Eğitimciler farkındalık eğitimi almalı	2
	Farkındalık oluşturma	Öğrenciler farkındalık eğitimi almalı	1
		Öğrencilerin arkadaşlarını kabullenmesini sağlama	1
	Adaptasyon	Sınıf arkadaşlarının bu durumu kabullenmesi ve benimsenmesi sağlanmalı	1
	Fiziksel koşullar	Uygun eğitim ortamı hazırlama	2
	Öğrencilerin eğitimi	Yöntemler/etkinlikler/materyal öğrencilerin farklılıklarına uyarlanmalı	1
	Eğiticilerin eğitimi	Sosyal aktivitelere yönlendirilmeli	2
		Öğretmen ve yöneticiler bu konuda eğitim almalı	2
		İdareciler öğretmenler için eğitim planlamalı	2
	İletişim	Öğrencinin ailesi ile iletişim sağlanmalı	1

Okul yöneticilerinin istisnai öğrencilerle ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Farklı/istisnai öğrenciler papatya tarlasında açmış gelincik gibidir. Çünkü tarlayı güzelleştirirler.”

“Farklı/istisnai öğrenciler beyaz taşlar arasındaki siyah taş gibidir. Çünkü her zaman farklıdır.”

“Farklı/istisnai öğrenciler cevher gibidir. Çünkü her biri farklılığı altında çok güçlü beceriler ve özellikler taşımaktadır.”

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Farklı/istisnai Öğrenciler Hakkında Oluşturdukları Metaforlar

Temalar	Metafor
Zenginlik	Cevher, beyaz gelincik, süpriz, güçlü
Farklılık	Siyah taş, farklı, beyaz gelincik, güvensiz, süpriz, oynanmayan oyuncak

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkında oluşturdukları metaforlar Tablo 6’da verilmiştir, “kapsamak”, “fırsat sağlamak” ve “eğlenmek” olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi olumlu görmekte, tüm öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesi için alan yaratmanın önemini vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimle ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kapsayıcı eğitim şemsiye gibidir. Çünkü herkesi bir çatı altında toplar.”

“Kapsayıcı eğitim elmanın içini kesmeden görmek gibidir. Çünkü insanlara zarar vermeden onların kendilerinde var olan güçlerini kendi istekleri ile ortaya çıkarmasına ve kendilerini tanımalarına fırsat verir.”

“Kapsayıcı eğitim ilaç gibidir. Çünkü sızı neredeyse giderir.”

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim Hakkında Oluşturdukları Metaforlar

Temalar	Metafor
Kapsamak	Şemsiye, kucaklayıcı,
Fırsat	Farklılıkları harmanlar, ilaç, can, potansiyellerini ortaya çıkarır, farklı
sağlamak	olanaklar sunar
Eğlence	Düğün, soba

Bulgular, okul yöneticilerinin farklılaştırma konusunda net bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bazıları farklılaştırmayı öğrencilerdeki bireysel farklılıkları tanımanın ve ele almanın bir yolu olarak olumlu görürken, diğerleri bunu bir tür ötekileştirme olarak görmektedir (Tablo 7). Bu durum, eğitim yöneticilerinin bu konuda daha fazla farkındalığa ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Farklılaştırma Hakkında Görüşleri

Soru	Temalar	Kodlar	f
Farklılaştırma ne demektir	Çeşitlenme	Hazırbulunuşluk	1
		İlgi	2
		Yetenek	1
	Ötekileştirme	Olanak	3
		Yalnızlaştırma	1
		Sıradışı yapma	1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Her geçen gün artan öğrenci çeşitliliği okullarda dışlama ve akran zorbalığı olaylarının da artmasına, istisnai durumu olan öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine, psikolojik sorunlar yaşamalarına ve okul terklerine yol açmaktadır. Bu çalışmada, okulda kültürel farklılıklara saygıyı ve duyarlılığı arttıran bir ortam oluşturulmasında kilit role sahip okul yöneticilerinin tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algıları Dilekçi (2019) ve Asar'ın (2020) çalışmasıyla da uyumaktadır. Dilekçi (2019) Türkiye’de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını inceleyen bir çalışma yürütmüş ve kapsayıcı eğitime yönelik yönetici algılarının çeşitlilik gösterdiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Asar (2020) Türkiye’de kapsayıcı

eğitimde ilkelerin rolünü incelemiş ve ilkelerin kapsayıcı eğitimin uygulanması üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik algıları, uygulamaları ve önerileri incelenmiştir. Çalışma, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi eşitlik, farklılıklara saygı, kucaklama ve adalet gibi çeşitli kavramlarla ilişkilendirdiğini ve bu kavramların kapsayıcı eğitimin felsefesiyle örtüştüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin felsefesine ilişkin alan yazını da yansıtmaktadır. Sosyal adalet fikrine dayanan ve kapsayıcılık olarak bilinen eğitim yaklaşımı, engeline bakılmaksızın tüm öğrenciler eşit eğitim fırsatlarına erişebilmesine odaklanır (Sharma vd., 2006). Benzer şekilde UNESCO (2009) da kapsayıcı eğitimi yaşam boyu öğrenmenin temel bir bileşeni olarak ele almakta, sosyal adaleti teşvik etmek ve daha kapsayıcı toplumlar yaratmanın ön koşulu olarak görmektedir.

Okul yöneticileri kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan grupları öncelikle göçmen /mülteci, dezavantajlı, engelli gruplarla ilişkilendirmektedirler ki bu durum uluslararası eğilimlerle de uyumaktadır. Örneğin kapsayıcı eğitime yönelik ölçek ya da anketlerin büyük bölümü özel eğitim öğrencileriyle sınırlıdır (Cansız & Cansız, 2018; Ewing vd., 2018; Mahat, 2008; Monsen vd., 2015). Benzer şekilde Alfaro ve Parker (2022) çalışmalarında özellikle engelli öğrencileri, göçmen veya mülteci öğrenciler gibi mülteci statüsündeki öğrencileri ve yerli topluluklardan gelen öğrencileri ötekileştirilmiş gruplar olarak tanımlamışlardır.

Yöneticiler kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmen yeterlikleri, fiziksel koşullar ve tutumun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Aksungur (2022) da kapsayıcı eğitim uygulanmalarında en çok öğretmen kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarıyla örtüşür şekilde Erdoğan ve diğerleri (2022) de öğreticinin bilgi eksikliği, kalabalık sınıflar, ötekileştirme, uyum sorunu ve sınırlı eğitim saatini kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınırlandıran faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Mokaleng ve Möwes (2020) de uygun olmayan politika oluşturma, öğretmen tutumları, öğretmen hazırlığı eksikliği, yetersiz destek ve kaynaklar ve eğitim programları ile ilgili sorunlar da dahil olmak üzere bir dizi faktörün kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engellediğini tespit etmiştir.

Okul yöneticileri istisnai/farklı öğrencilerin eğitime etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak eğitimde fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Erdoğan ve diğerleri (2022) de eğitimin farklılaşması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve bilgilendirme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ginja ve Chen'in (2020) çalışmasına göre, öğretmen eğitimcileri, çeşitlilik içeren bir sınıfta farklılaştırılmış bir öğretim stratejisinin gerekli olduğuna inanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin etkili bir biçimde uygulanması için benimsenen farklılaştırılmış eğitime yönelik zorluklar arasında nitelikli öğretmen eğitimcilerinin eksikliği, farklılaştırılmış

öğretimin yanlış anlaşılması, kalabalık sınıflar, mesleki gelişim eğitimine kısıtlı erişim ve yetersiz altyapıdan söz edilebilir (Ginja & Chen, 2020).

Katılımcılar, sınıfların gruplar halinde düzenlenmesi ve öğrencilerin uygulamalı deneyimler ve işbirliği yoluyla kendi ana dillerinde eğitim almaları gerektiğine inanmaktadır. Alan yazında da dilin, herkes için eğitime erişimin sağlanmasında, özellikle de baskın dili konuşmayan öğrenciler için bir zorluk teşkil edebileceği, bu nedenle, ilk yıllarda anadil temelli eğitim verilmesi önemi vurgulanmaktadır (Ball, 2010). Ayrıca bulgulara göre katılımcılar kapsayıcı eğitimin, işbirliği, kişiselleştirme, bireysel motivasyon ve geri bildirim ile öğrenciler için personel desteği içermesi gerektiğini öne sürmektedir. Alan yazında da, kapsayıcı eğitimin bu özellikleri vurgulanmaktadır (Lindner & Schwab, 2020).

Okul yöneticileri eğitimin bireyleri kucaklayan ve kapsayan yönü ile bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayarak onları topluma kazandırmaya yaradığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri kapsayıcı okulu, fırsat eşitliğini teşvik eden, tüm öğrencilerin eşit ve adil eğitim almasını sağlayan, erişim sorunları olan öğrencileri kapsayan, cinsiyet ayrımcılığına karşı olan ve her öğrencinin kendine özgü ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştıran bir okul olarak tanımlamaktadırlar. Diğer yandan bulgular okul yöneticilerinin eğitimde farklılaştırma konusundaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Mengistie (2020) de öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda genel bir anlayışa sahip olduklarını, ancak karma yetenek sınıflarını yönetmek için belirli stratejilerden yoksun olduklarını belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmen farkındalıklarının ve yeterliklerinin artırılması önemlidir. Bu nedenle lisans düzeyinde kapsayıcı eğitim derslerinin okutulması ve hizmet içi kapsayıcı eğitim seminerlerinin sayısının artırılması önerilmektedir. Araştırmada uygulamaları engelleyen faktörlerden biri olarak zaman ve eğitim programındaki yük gösterilmekte olup, kapsayıcı eğitim seminerlerinin uzman akademisyenler tarafından uygulamalı olarak verilmesi öğretmenlerin sınıflarında farklılaştırma yapabilmeleri açısından önemlidir. Örnek uygulamaları içeren bir broşür ya da kitapçığın öğretmenlerle paylaşılması da araştırmanın önerilerinden biridir.

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin sağlanmasında okul yöneticilerinin rolüne odaklanmıştır ve herkes için eşit fırsatlar ve eğitime erişimi garanti altına almak için hükümet ve politika yapıcıların yükümlülükleri hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Kapsayıcı eğitim kavramının ve unsurlarının göz ardı edilemeyecek bir dizi siyasi bileşeni vardır. Örneğin, mülteciler, göçmenler, engeli olan bireyler sıklıkla toplumun “dışlanmış/ ötekileştirilmiş” üyeleri olarak görüldükleri için, toplumla barış içinde bir arada yaşayabilmek için okullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarına ihtiyaç

duymaktadırlar. Kapsayıcı eğitim, dışlanmaya ya da ötekileştirilmeye neden olan sistemsel ve yapısal sorunlardan ziyade okulların ve öğretmenlerin yapabileceği öğretimsel değişikliklere ve farklılaşımara odaklanmaktadır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim daha adil ve eşitlikçi bir toplum inşa etmek için çok önemli bir araç olsa bile, tek başına bu dışlanma/ötekileştirilme sorununu çözmekte yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan tam kapsayıcılığa ulaşmak için sonraki çalışmaların kurumsal reform ve politikalara odaklanması önerilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan eleştirel, yorumlayıcı ve sanat temelli yaklaşım katılımcıların etkileşimine, aktif katılımına ve paylaşımına olanak tanıdığı için katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız değildir ve dolayısıyla bulguların genellenabilirliği sınırlıdır. Bu sanat temelli nitel araştırmanın hem bireylerin sosyal ve kültürel önyargılarını anlamak için bütüncül bir bakış açısı sunması hem de sanatın nitel sosyal bilim araştırmalarındaki yerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Kaynakça

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 671-676.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
http://acikerisim.pau.edu.tr/bitstream/handle/11499/45795/Saniye%20Aksungur%20-%2025_Temmuz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alfaro, P., & Parker, P. (2022). *Education during the COVID-19 pandemic: Access, inclusion and psychosocial support: Studies and perspectives*. ECLAC subregional headquarters for the caribbean 104, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
<http://acikerisim.pau.edu.tr/handle/11499/35046>
- Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243.
- Ball, J. (2010). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO International Symposium: Translation and Cultural Mediation, Paris.

- Ball, K., & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1/2), 57-76.
- Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education* (3rd ed.). A Council for Exceptional Children.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J. K., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Cansız, N., & Cansız, M. (2018). The validity and reliability study of Turkish version of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education scale. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 271-280.
- Chandler, T. L. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities* [Unpublished doctoral dissertation, Walden University].
<https://www.proquest.com/openview/8ebe1dcc49dfa9039aa93eee082a141c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Choi, J. O. (2008). *Attitudes and perceptions of South Korean elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Dilekçi, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Dönmez, A., & Demir Başaran, S. (2022). Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri içinde*. İVPE Yayıncılık.
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G., & Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231-246.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
- Farris, T. K. (2011). *Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom*. University of North Texas.

- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Galano, J. A. (2012). *Urban elementary school principals' attitudes towards the inclusive environment* [Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University].
<https://www.proquest.com/openview/5b9f2cdb3699c8c4261d73e1ebd7d0bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Goley, B. W. (2013). *Are school administrators' and teachers' attitudes towards inclusion influenced by the change process?* [Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville].
https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Are+school+administrators%27+and+teachers%27+attitudes+towards+%C4%B1inclusion+%C4%B1influenced+by+the+change+process&btnG=
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552.
- Hack, A. J. (2014). *Pennsylvania middle school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the regular education classroom* [Unpublished doctoral dissertation, Wilkes University].
<https://www.proquest.com/openview/db8ee18def242b188eae65cdb76a131b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. *The lure of Lapland: A handbook of arctic art and design*.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270.
- Kanewischer, E. (2013). Do you ever feel that way? A Story and activities about families and feelings. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8(1), 70-80.
- Kuyubaşı, S., & Demir Başaran, S. (2022). Okul yöneticilerinin sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri içinde*. İVPE Yayıncılık.

- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21.
- Losinski, M., Ennis, R., Katsiyannis, A., & Rapa, L. J. (2019). Schools as change agents in reducing bias and discrimination: Shaping behaviors and attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2718-2726.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Mahoney, K. (2018). *Elementary principals' attitudes and perceptions towards creating inclusive school environments for students with disabilities* [Unpublished doctoral Dissertation, California State Polytechnic University].
<https://www.proquest.com/openview/a9b4994d9b99ba63fed2bb0a243efe43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.
- Mengistie, M. S. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction: The case of inservice teacher-trainees of Debre Markos college of teacher education, West Gojjam Zone, Amhara Region, Ethiopia. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114.
- Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the Omaheke Region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(22), 78-90.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Özbek-Baştuğ, Ö. Y., & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-76.

- Sapancalı, F. (2005). *Sosyal dışlanma*. Dokuz Eylül Yayınları.
- Seregina, U. A. (2020). Co-creating bodily, interactive, and reflexive knowledge through art-based research. *Consumption Markets & Culture*, 23(6), 513-536.
- Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The Attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Slee, R. (2006). Inclusive schooling as a means and end of education. The SAGE Handbook of Special Education.
- Taneri, P. O. (2022). *Kapsayıcı eğitim uygulamaları: Çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme*. Eğitim Kitap Yayınevi.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. ED.2009/WS/31. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Vazquez, M. F. (2010). *Inclusionary practices: Impact of administrators' beliefs on placement decisions*. [Doctoral dissertation, University of Central Florida]. <https://www.proquest.com/docview/733910400>
- Walker, A., & Walker, C. (1997). *Britain divided: The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s*. Child Poverty Action Group.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, 49(3-4), 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>

Etik Bildirim ve Etik Kurul Kararı

Yazar, bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarına aittir.

Araştırma Bilimsel Yayın Etiğine uygun şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 07/04/2023 tarihinde 0215-ODTÜİAEK-2023'nolu izni alınarak yapılmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

Makale bölümlerine yazarlar eşit olarak katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale hakkında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.