

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri

Classroom Teachers' Opinions of Inclusive Education

Halise ACARTÜRK OLÇAY

Sınıf Öğretmeni ◆ Milli Eğitim Bakanlığı ◆ haliseacartk@hotmail.com ◆ ORCID:
0009-0007-2424-5538

Ceren ÇEVİK KANSU

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü ◆
ceren.ckansu@omu.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0003-4444-7165

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıfında dezavantajlı grupta öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma, Van ili içerisinde bulunan dört devlet okulunda çalışan sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan toplamda 45 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı gözlem notlarından elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada analizler sonucu 'kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açısı', 'kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik görüş ve deneyimler' ile 'kapsayıcı eğitimde yeterlik algısı' temaları ve bunlara ilişkin sekiz alt tema ve her alt temaya ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, görüşme yapılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli düzeyde tanım yapabildikleri görülmüş; öğretmenler genel olarak yöntem ve teknik uyarılama konusunda zorlandıklarını, yeterli kaynak, zaman, program sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Ölçme değerlendirme açısından ise daha çok gözleme dayalı değerlendirmeye yer verdikleri, proje ve performans görevleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kapsayıcı eğitimde akran desteği, demokratik sınıf ortamı, olumlu yönde iletişim, sosyalleşme gibi olumlu durumlar kadar eğitim öğretimin uzun zaman alması, planlamada zorluk, motivasyon eksikliği, davranış bozukluğu, okula devam sorunu gibi olumsuz durumların da yaşandığı ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin ise aldıkları eğitimden dolayı yeterli olduğunu düşünen kadar yetersiz olduğunu düşünüp daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirten öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle, kapsayıcı eğitimle ilgili teorik ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Dezavantajlı grup, Sınıf öğretmeni görüşleri

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions and opinions of classroom teachers with disadvantaged students in their classrooms towards inclusive education (IE). In the study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The research was conducted with a total of 45 classroom teachers with disadvantaged students working in four public schools in Van province. Teachers as participants of the current study were determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods among the non-random sampling types. The research data were obtained from the semi-structured interview forms prepared by the researcher and the researcher's observation notes. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the data. As a result of the analyses of the data, the themes of 'perspective on the concept of inclusive education', 'opinions and experiences regarding the implementation of inclusive education' and 'perception of competence in inclusive education' and eight sub-themes and categories related to each sub-theme were formed. The frequencies of each category were also included in the findings. As a result of the research, it was seen that the interviewed

teachers were able to make adequate definitions of IE. Teachers generally expressed that they had difficulty in adapting methods and techniques and that they had sufficient resources, time and program shortages. In terms of assessment and evaluation, they stated that they mostly used observation-based assessment and gave project and performance tasks. In addition, it was stated that in IE, there are positive situations such as peer support, democratic classroom environment, positive communication, and socialization, as well as negative situations such as taking a long time for education, difficulty in planning, lack of motivation, behavioural disorder, and school attendance problems. In IE, there are also opinions of teachers who feel themselves adequate due to the training they receive, as well as those who find themselves inadequate and that they need more in-service training. Based on the results of the research, theoretical and practical in-service training on IE can be developed.

Keywords: Inclusive education, Disadvantaged group, Classroom teachers' perceptions

1. Giriş

Eğitim, her çocuğun koşulsuz şartsız elde etmesi gereken temel bir haktır. Bu anlayış ile bakılırsa eğitimden herkesin yararlanması esastır. Anayasa'nın 42. Maddesi "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığını taşımaktadır. Bu başlık altında "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" maddesi yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Eğitim hakkı anayasa ile güvence altına alınmış dolayısıyla her çocuğun eğitim hakkı vardır ve bu haktan eşit oranda faydalanması gerekmektedir. Ayrıca İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de temel bir hak olduğu vurgulanmıştır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Madde 26). Buradan yola çıkarak tüm ülkelerin eğitimden herkesin yararlanmasını sağlama yükümlülüğü vardır. Bu bağlamda bireysel farklılıkları dikkate alan birey odaklı bakış açısı ile oluşturulmuş eğitim sistemlerine gereksinimde ortaya çıkmaktadır (Baykara Pehlivan ve Baykara Acar, 2009). Herkesin eğitimden eşit oranda faydalanması esasına dayalı, odak noktasında bireyi dikkate alan kapsayıcı eğitim karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim başlangıçta özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygulansa da 'herkes için eğitim' mantığından yola çıkarak sığınmacılar, mülteciler, engelliler, sosyoekonomik düzeyi düşük bireyler ve risk altındaki çocuklar gibi dezavantajlı guruptaki öğrencileri de içine alan bir yapı haline dönüşmüştür. Günümüzde ise dezavantajlılık durumuna bakılmaksızın eğitimden faydalanan tüm paydaşların eşit oranda eğitim alması olarak ifade edilmektedir (Sakız, 2021). Bir başka ifade ile kapsayıcı eğitim, tüm çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gelişimsel, sosyokültürel, bireysel özelliklerini dikkate alan bir süreç olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 2016). Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıklara önem veren bireylerin eğitim sürecine katılımını artıran böylece eğitim sisteminden tüm öğrencilerin faydalanmasına olanak sağlayan bir süreçtir (Kumaş, 2022). Tarihsel gelişim açısından bakıldığında, birçok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de kaynaştırma eğitimi olarak başlamıştır (Gürgür 2021). 80'li yıllardan itibaren ise kapsayıcı eğitim olarak değiştirilmiştir. İçerik olarak bakıldığında kaynaştırma eğitiminden farklı olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile özel gereksinimi olan ya da olmayan tüm öğrencilerin, ortak bir eğitim sistemi içerisinde birlikte öğrenim görmeleri amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler gibi eğitim öğretim içerisinde yer alan tüm paydaşların uyum ve iletişim içinde tüm öğrencilere eşit erişim imkânı sağlanarak dışlamadan tüm öğrencileri kapsayan bir anlayış içerir (Singh, 2020). Ayrıca öğrencilerin tüm farklılıklarına, dezavantajlarına rağmen eğitim öğretim faaliyetlerine tam katılım fırsatı yaratır. Kapsayıcı eğitim anlayışının içinde bulunan dezavantajlı gruplar, özel gereksinimli çocuklar, çalışan çocuklar, sosyo ekonomik düzeyi düşük çocuklar, göçmen \ mülteci \ sığınmacı konumundaki çocuklar, kız çocukları, anne ya da babasından herhangi biri olmayan çocuklar, suça yatkın çocuklar, devlet korunmasına alınmış çocuklar, bakım evi \ sevgi evi \ Yetiştirme yurdunda kalan çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır (Şimşek, 2019).

Çıkış noktası özel eğitilmiş bireyler olan kapsayıcı eğitimde sadece özel gereksinimli bireylere değil diğer tüm dezavantajlı gruplara odaklanmak gerektiği belirtilmiştir (Baka, 2023). Bu nedenle sadece özel gereksinimli bireyler değil tüm dezavantajlı bireyler dikkate alınmalıdır (Warnock, 1979). Kapsayıcı eğitimin farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kapsayıcı Eğitim Tanımları (Dedeoğlu ve Yılmaz Atman, 2022)

Tanımlayan	Açıklama
Ballard, 1995	Kapsayıcı eğitim genel eğitim içerisinde sadece özel öğretmenler ve özel gereksinimli çocuklar ile yapılan bir eğitim değildir.
Kurth & Gross, 2014	Genel eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencinin ihtiyaç duyacağı eğitim müfredatı ile tüm destek ve hizmetlere erişimini içeren bir sistemdir.
Hodkinson, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin her şartta ve koşulda bir arada genel eğitim sınıflarında eğitim almaları üzerine inşa edilmiş bir sistemdir.
Graham, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin engelleri ne olursa olsun kendi akranları ile eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarını hedefleyen temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir yapılaşma sürecidir.

Tablo 1’de kapsayıcı eğitim tanımlarına bakıldığında zaman içinde giderek kapsamı genişleyen bir sistem haline geldiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde eğitim planlaması yapılırken bireysel farklılıklar gözlemlenir. Herkes öğrenebilir mantığından hareketle her birey eğitimin bir parçası olarak görülür. Aynı mantık ile uygulama ve etkinlikler yapılırken de bireysel özellikler göz önünde bulundurulur farklılaştırmalara gidilir. Sınıf ortamı da tüm öğrencilere hitap edecek şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir. Sınıf içindeki farklılık ve çeşitlilik bir zenginlik olarak görülüp fırsata çevrilmelidir (Yılmaz vd., 2022). Bu fırsatın en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için kapsayıcı eğitim sürecinin temel öğeleri (Şekil 1) dikkate alınmalıdır.

Şekil 1. Kapsayıcı Eğitim Sürecinin Temel Öğeleri (Yılmaz, Yıldırım, Karataş, 2022)



Kapsayıcı eğitimin temel öğeleri (Şekil 1) dikkate alındığında sürecin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen tutumları belirleyici rol oynamaktadır (Avramis ve Norwich, 2002). Etkili bir kapsayıcı öğretim süreci yönetebilmek adına öğretmenlerin eşitlik, saygı, sevgi, hoşgörü,

sorumluluk sahibi olma, dürüstlük, çalışkanlık, adil olma, iş birliğine ve yeniliklere açık olma gibi değerlere sahip olması gerekmektedir (Süer, 2022). Bu değerlere sahip olan öğretmenler sayesinde başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları gerçekleştirilecektir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkili olabilmesinde öğretmen tutumları kadar bir diğer önemli unsur da öğretim programıdır. Hâlihazırda kullanılan eğitim programı göz önüne alındığında, kapsayıcı eğitimin başarısı için programda gerekli uyarlamalar yaparak öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak duruma getirmek gerekmektedir. Böylece öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimlerine katkı sunması beklenmektedir. Kullanılan öğretim yöntemleri, stratejiler ve uygulamalar ile yapılan farklılaştırma kapsayıcı eğitimde önemli bir aktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bulut vd., 2018).

Kapsayıcı eğitim anlayışına bağlı olarak yapılan etkinlikler sonunda yapılacak değerlendirme de önem arz etmektedir. Kapsayıcı değerlendirme farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarının anlaşılması adına yapılan çalışmaları içerir. Amaç, her öğrencinin kendi hızında ve düzeyinde ilerlemesini görmektir (MEB, 2022).

Kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla özel gereksinimi olan öğrenciler içerisinde kaynaştırma öğrencilerine odaklanılmış (Babaoğlu ve Yılmaz 2010) kaynaştırma öğrencilerinin eğitime erişimleri, eğitimden yararlanma düzeyleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitime yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapılmıştır (Esmer vd., 2017). Aynı şekilde Anılan ve Kayacan (2015), sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimin değerlendirilmesi üzerine çalışmıştır. Ayrıca alan yazında dezavantajlı grup içerisinde bulunan mülteci\ göçmen ya da Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili çalışmalara rastlanmakta (Şimşek, 2019) iken diğer tüm dezavantajlı gruplar açısından yapılmış çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler, fen bilimleri alanlarında Bal ve Pamuk-Kahrıman’ın (2019) ve Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı’nın (2018) çalışmalarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerine veya herhangi bir dersi baz alarak (Yıldırım, 2017), öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik başarılarına etkisi, sığınmacı, mülteci öğrencilere yönelik çalışmalar gibi odak noktaları belirlenerek çalışmalar yapıldığı da görülmektedir. Şimşek ve Kılcan (2019) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışma yapmıştır. Bir başka çalışmada ise ortaöğretim programlarına odaklanıldığı görülmektedir (Koçyiğit ve Şimşek, 2019). Öğretmenler açısından da kapsayıcı eğitimi inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Fakat daha çok süreç içinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur (Ünal ve Aladağ, 2020). Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Costello ve Boyle (2013) ile Goddard ve Evans (2018), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma konusundaki tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve eğitim yılları boyunca güçlendiğini bildirmiştir. Gal, Schreur ve Engel- Yener (2010), Cassady (2011) Taylor ve Ringlaben (2012), kapsayıcı eğitimin önemini ve öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasındaki rolünü vurgulamaktadır. Daane, Beirne- Smith ve Latham (2000), öğretmenlerin genellikle kendilerini kapsayıcı eğitime yönelik uygun eğitim olmaması ya da eğitimin eksik kalması nedeniyle kendilerinin hazırlıksız olarak algıladıklarını vurgulamıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin kapsayıcı eğitimin bir bileşeni olduğunu kabul etmiş ve kapsayıcı eğitimin hizmet öncesi, hizmet içi öğretmen eğitiminin bir parçası olması gerektiğini önermiştir. Hankebo (2018) çalışmasında, engelli çocukların eğitime erişimini ortaya koymaya çalışmıştır. Dooley ve Thangaperumal (2011) ve MacNevin (2012), yine sadece mülteci öğrencilere odaklanılan çalışmalardandır. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenleri Mastropieri (2003) gibi branş öğretmenlerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak Türkiye’de ya da yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, dezavantajlı grup içinde ya sadece özel gereksinimli bireylere yer verilmiş ya da son

yıllarda ülkemizin yoğun göç alan ülke konumunda olmasından dolayı mülteci öğrencilere çok fazla yer verilmiş oysaki dezavantajlı gruplar sadece bu iki gruptan meydana gelmemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda ise sınıf öğretmenleri ile değil daha çok sosyal bilgiler, okul öncesi öğretmenleri gibi diğer branş öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir. Hem kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim semineri almış hem de sınıfında dezavantajlı öğrencisi olup kapsayıcı eğitimi uygulayan sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim hiçbir ayırım yapmadan her bireyin hakkını garanti eden öğrencilerin maksimum gelişimi için evrensel olarak kapsayıcı ortam yaratan 21. Yüzyılın yaygın olarak kabul gören bir yaklaşımı (Singh, 2020) olmasından dolayı, kapsayıcılığın en önemli sorumluluğunu üstlenen sınıf öğretmenlerinin düşünce, algı ve deneyimlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları öğrenme öğretme sürecine büyük etkide bulunur. Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sahada bu eğitimi uygulayan öğretmenlerin görüş ve düşünceleri hem alana katkı sağlaması hem de eksiklerin belirlenmesi adına önem arz etmektedir. Bu sebeple kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin düşünceleri algıları, uygulamaya dönük görüş ve deneyimleri ile uygulama sırasında yaşanan olumlu olumsuz durumlar ile hizmet içi ya da öncesi eğitim yeterlilik durumunu ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim semineri alarak bu seminerden edindiği bilgileri sınıf içinde dezavantajlı grup olarak ifade ettiğimiz öğrencilerine uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri tespit edilerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin, uygulamada yaşanan durumların ve öğretmenlerin yeterlilik durumlarının incelenmesidir. Bu araştırmanın çalışma grubu 45 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı gözlemine dayanan gözlem formu ile sınırlandırılmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açısı nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları sürecinde yöntem teknik ve ölçme değerlendirme ve uygulamada yaşanan olumlu olumsuz durumlara ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
3. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğretmen yeterlik ve hizmet içi eğitim yeterlik algısı nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını tespit etmeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın amacı, belli bir konuyu çeşitli bakış açılarıyla ele alıp derinlemesine araştırmaktır. Nitel araştırmalar, bireylerde çeşitli içe bakış yöntemleri kullanarak hayatları boyunca yüz yüze geldikleri sorun teşkil eden durumları inceleyen araştırma türüdür. Nitel araştırmalarda olay incelemesi, olgubilim analizi, kültür analizi, gömülü teori, durum analizi, tarihsel inceleme, gibi yöntemler kullanılır (Baysal ve Hocoğlu, 2019). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında aynı olguyla ilgili farklı kişilerin yaşadığı deneyimlerin ortak anlamları bulunmaya çalışılır (Creswell, 2012). Olgubilim olaylara çözüm getirmeyi amaçlamaz, toplumsal değerlerle de ilgilenmez, olgubilim yalnızca olgularla ilgili bireysel deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışır. Bu yönüyle diğer nitel araştırma yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Ersoy, 2019). Olgubilimin amacı, belli bir durumun olgunun aktörleri tarafından nasıl algılandığını aydınlatmak ve

tanımlamaktır. Bireylerin algılarından tecrübelerinden derinlemesine bilgi topladığı çalışmalarla ilgilenir (Lester, 2010). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelendiğinden olgubilim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Van ili içerisinde farklı okullarda görev yapan sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan 45 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemdir (Palys, 2008). Ayrıca amaçlı örnekleme ile çalışılacak grubun araştırılan konu hakkında zengin bir bilgiye sahip olduğu düşünülür (Patton, 1987). Sınıf öğretmenlerinin seçiminde birinci ölçüt kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim seminerini almış sınıf öğretmeni olması, ikinci ölçüt ise sınıfında dezavantajlı öğrenci olması durumudur. Seçilen öğretmenler farklı okullarda ve sınıfında neredeyse her dezavantajlı öğrenci grubundan öğrencinin bulunduğu öğretmenler seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	24
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	14
	6-10 yıl	19
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	4
	21 yıl ve üzeri	5
Eğitim Düzeyi	Lisans	41
	Lisansüstü	4
Dezavantajlı Öğrenci Grupları ile Deneyim	Sürekli devamsız	16
En Çok Karşılaşılan Dezavantajlı Gruplar	Anne ya da babası vefat etmiş	18
	Suçta bulaşmış/ suçta yatkın	11
	Korunmaya muhtaç öğrenciler	12
	Özel gereksinimli öğrenciler	25
	Sosyoekonomik düzeyi düşük	45
	Göçle gelen/ geçici koruma statüsünde	16
	Çalışan/işçi öğrenciler	17
En Çok Karşılaşılan Dezavantajlı Gruplar	Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler	45
En Çok Karşılaşılan Dezavantajlı Gruplar	Özel gereksinimli öğrenciler	25
	Anne ya da babası vefat etmiş öğrenciler	18

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
	Sürekli devamsız öğrenciler	16
	Korunmaya muhtaç öğrenciler	12
	Suçta bulaşmış öğrenciler	11

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgiler formu ve araştırmacı gözlem notları kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumu ve kapsayıcı eğitimi halihazırda uygulama durumunu belirlemek adına hazırlanan sorular yer almaktadır (Ek 1).

2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Alan yazına dayalı olarak hazırlanan sorular iki alan uzmanı (sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi), Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veren bir eğitmen, ayrıca iki rehberlik ve psikolojik danışmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 15 soru yer almaktadır (Ek 2). Sorular açık uçlu olup tamamen öğretmenlerin öznel değerlendirme ve algılarını ortaya çıkarmaya dönük hazırlanmıştır. Kapsayıcı eğitimin tanımı, kapsayıcı eğitimin gereklilik durumu sorgulanmış ayrıca kapsayıcı eğitimde uygulama esnasında kullanılan yöntem teknik, materyal ve ölçme değerlendirme yöntemlerini sorgulamaya dönük sorular sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerine kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri ile uygulama sürecinde yaşadıkları durumlara ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Böylece uygulamada yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar sorgulanmıştır. Görüşme yapılan tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimin süreç içerisinde yeterli olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Oluşturulan sorular öncelikle iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

2.2.3. Araştırmacı Gözlem Notları

Sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan farklı okullarda görev yapan 6 sınıf öğretmeni ile 4 hafta boyunca görüşme sorularını desteklemek ve araştırmacının sürece hâkim olması amacı ile sınıf gözlemi yapılmıştır. Gözlemler araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan 45 öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerin sınıfta uygulamalı olarak incelenmesi, araştırmacının görüşme yapılan 45 sınıf öğretmeni içinden tesadüfi olarak seçilen 6 sınıf öğretmenin sınıfında gözlem yaptığı notlardan oluşmaktadır. Gözlem notları; öğrenme ortamı, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere toplam 3 gözlem boyutundan oluşmaktadır. Buradaki amaç, gözlemlere dayalı saha notlarıyla, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerin anlamlı ve birbirlerini tamamlayıcı veriler oluşturmasını sağlamaktır. Araştırmacı, aldığı saha notları ile sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencileri ile olan ilişkilerinin yanı sıra

derslerindeki sınıf yapısı, düzeni ve etkileşimlerine ilişkin zengin bir veri kaynağı oluşturulmasında araştırma açısından önem taşımaktadır.

Tablo 3. Gözlem Yapılan Sınıflara Ait Bilgiler

<p>Uygulama sınıfı 1 4 E sınıfı Sınıf mevcudu 25 Dezavantajlı öğrenci durumu sayısı 5 Dezavantaj durumları Ö1. Türkçeyi tam olarak bilmiyor ana dili Kürtçe. Ö2. Sosyoekonomik durumu yetersiz. Ö3. Özel öğrenme güçlüğü var kaynaştırma öğrencisi. Ö4. Sevgi evlerinde kalıyor. Baba engelli anne bırakıp gitmiş. Ö5. Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>
<p>Uygulama sınıfı 2 3 A sınıfı Sınıf mevcudu 22 Dezavantajlı öğrenci sayısı 6 Dezavantaj durumları Ö1. Sosyoekonomik durumu yetersiz. Ö2. Özel gereksinimli öğrenci okuma yazmaya yeni geçmiş, el parmakları kısa. Ö3. Babası hapiste, konuşma geriliği var. Ö4. Kulağı doğuştan duymuyor, hafif zihinsel yetersizliği var. Konuşması geri. Ö5. Maddi durumları çok kötü günlük yemek ihtiyaçlarını Kızılay karşılıyor. Ö6. Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>
<p>Uygulama sınıfı 3 2A sınıfı Sınıf mevcudu 24 Dezavantajlı öğrenci sayısı 4 Dezavantaj durumları Ö1. 11 yaşında ve ikinci sınıf öğrencisi okula zamanında gönderilmemiş. Ö2. Babası hapiste annesi de başka biriyle evlenmiş dedesi ile yaşıyor. Ö3. Davranış bozukluğu var aile içi şiddet görüyor 11 kardeşler. Ö4: Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>
<p>Uygulama sınıfı 4 2D sınıfı Sınıf mevcudu 28 Dezavantajlı öğrenci sayısı 4 Dezavantaj durumları Ö1. Saldırgan davranışları var. Okuma yazmada geri. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi. Ö2. Baba bırakıp gitmiş anne hapiste çocuk sevgi evlerinde kalıyor. Ö3. Hafif düzey zihinsel yetersizliği var. Tuvaletini okul bahçesine yapıyor. Ö4. Türkçeyi tam olarak bilmiyor. Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>

Uygulama sınıfı 5

4A sınıfı

Sınıf mevcudu 20

Dezavantajlı öğrenci sayısı 8

Ö1. Türkçe bilmiyor Afganistan'dan gelmiş.

Ö2. anne baba okuma yazma bilmiyor. 11 kardeş öğrenci Türkçeyi konuşmıyor.

Ö3. Sosyoekonomik düzeyi yetersiz. Okulun önündeki trafik ışıklarında mendil satıyor.

Ö4. Hafif düzey zihinsel engeli var. Saldırgan davranışları var.

Ö5. Sosyoekonomik düzeyi yetersiz nisan ayından sonra okula gelmez aile çalışmak için başka şehirlere gidiyor.

Ö6. Sürekli devamsız öğrenci. Okula ayda bir ya da iki kere gelir.

Ö7. Anne ve babası boşanmış ve bırakıp gitmiş öğrenci dedesi ile kalıyor.

Ö8. Suça yatkınlık sık olaylara karışan bir öğrenci.

Uygulama sınıfı 6

4D sınıfı

Sınıf mevcudu 20

Dezavantajlı öğrenci sayısı 6

Ö1. Babası kanserden vefat etmiş. Öğrenci annesi ile yaşıyor.

Ö2. Sevgi evlerinde kalıyor baba 90 yaşında anne vefat etmiş annesini hiç görmemiş.

Ö3. Baba çalışmak için İzmir'e gitmiş ve bir daha hiç gelmemiş. Babayı hiç görmemiş dedesi bakıyor.

Ö4. Babası hapiste anne ile birlikte yaşıyor. Çoğunlukla saldırgan davranışları var.

Ö5. Sosyoekonomik durumu yetersiz.

Ö6. Sosyoekonomik durumu yetersiz.

Araştırmacının öğretmenlerle yaptığı görüşmeleri uygulamalı olarak desteklemek adına gözlem yaptığı sınıflara ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde ifade edilenlerin desteklenmesi için devam ettirilen haftalık ikişer saatlik alınan gözlem notları Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda alınmıştır.

Tablo 4. Gözlem Notları

Tarih
Gözlenen Sınıf
Gözlem Süresi
Gözlem Sayısı: haftada 2 kere toplamda 8
Gözlem Notu (öğrenme ortamı – öğrenme öğretme süreci – değerlendirme)

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler kişisel bilgi formu doldurulup her bir öğretmen ile yüz yüze görüşülerek gerektiğinde ek sorular sorulup notlar alınarak yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında hazırlanan sorular detaylandırılmaya çalışılmış, gerektiğinde ise araştırmacı notları ile yazıya dökülerek anlamlı hale getirilmiştir. Ayrıca görüşme sorularını desteklemek ve sürece uygulamalı olarak hâkim olmak adına araştırmacı tarafından tesadüfi örneklem tekniğine göre seçilen toplam 6 sınıf öğretmeni ile 4 hafta süren gözlem çalışması yapılmıştır. Her öğretmen ile haftada iki gözlem yapılmış ve her gözlem sonrası elde edilen veriler araştırmacı tarafından not alınıp gerektiğinde ek sorular ile sürece hâkim olunmaya çalışılmıştır. Araştırmada yapılan gözlemler araştırmacı tarafından katılımcı gözlemci olmadan, eğitim-öğretim sürecine dâhil olmadan sınıfın en arka sıralarında oturularak araştırmacı saha notlarını alma ile sınırlıdır. Görüşme yapılan her bir sınıf öğretmeni, öğretmen olarak isimlendirilip (Ö1, Ö2, Ö3..) şeklinde yazılmıştır. Her soru için görüş belirtmeyen öğretmenler sisteme dâhil edilmemiştir.

Bu araştırmada toplanan veriler, nitel araştırma yönteminde en çok kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Creswell, 2003). İçerik analizi insan davranışları ve bu davranışların özünü tanımaya yönelik daha derinlemesine yapılan bir tekniktir. Özellikle kod kategori ve temalar esastır. Metnin içindeki bazı sözcükleri dikkate alarak oluşturulan kodlamalarla elde edilen içeriğe dair kategorilerin özetlendiği bir tekniktir. Böylece elde edilen anlamlar ile ilişki kurularak oluşturulan mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk vd., 2008). Toplamda 4 ilkokulda ulaşılan 45 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve 6 sınıf öğretmeni ile yapılan gözlem sonucu elde edilen veriler ortak noktaları doğrultusunda kategorilendirilmiş ve bu kategorilerden elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde ele alınıp açıklanmıştır. Gözlem ve görüşmelere başladıktan sonra elde edilen veriler sonucunda yapılan çalışmaların tam anlamıyla amaca hizmet edeceği anlaşılmıştır.

2.4. Geçerlik Güvenirlik ve Etik

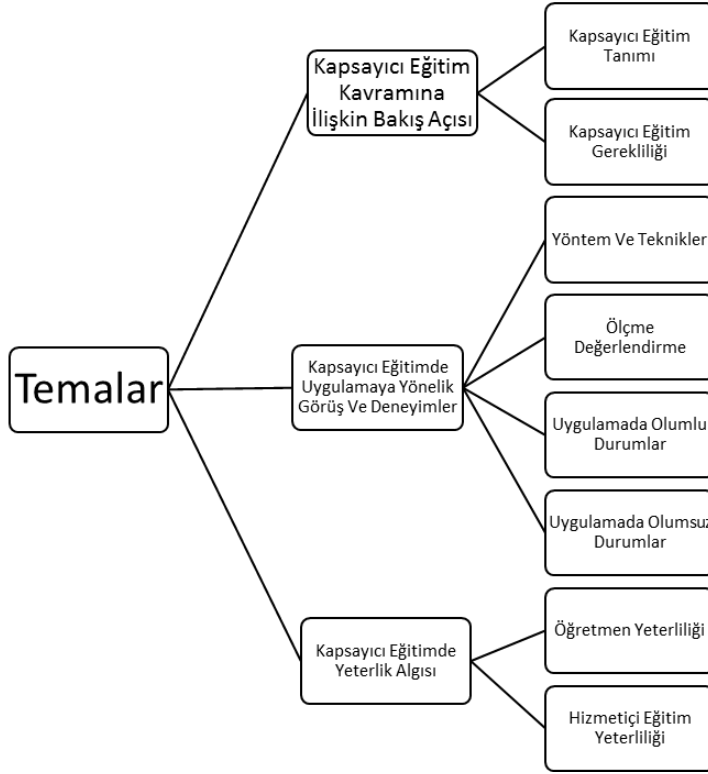
Araştırma süreci bütünüyle açıklanarak özetlenmiş olduğu için geçerliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca süreç içerisinde yapılan işlemler detaylandırılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilirliğini sağlamak adına iki araştırmacı tarafından içerik analizi birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Bu aşamada elde edilen sonuçların Miles Huberman'ın güvenilirlik hesaplama formülünden yararlanılarak %86 oranında tutarlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç güvenilirlik açısından uygundur. Üzerinde uzlaşma sağlanamayan veriler araştırmacılar arasında tekrar görüşülerek karara bağlanmıştır.

Bu araştırmanın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 26.05.2023 tarihinde 2023-479 belge sayı numarasıyla etik kurul onayı bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 45 sınıf öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını ve görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme ve gözlemden elde edilen verilerden hareketle ulaşılan kategoriler ve temalar ile bu öğeler arasındaki ilişkiye Şekil 2’de yer verilmiştir. Araştırma bulguları ise araştırma soruları dikkate alınarak elde edilen tema ve kategoriler sırayla açıklanmıştır.

Şekil 2. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar



Şekil 2 incelendiğinde, araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açısı, kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik görüş ve öneriler ile kapsayıcı eğitimde yeterlik algısı isimli temalara ulaşılırken kapsayıcı eğitimin tanımı, gerekliliği, kapsayıcı eğitimde yöntem teknikler, ölçme değerlendirme, uygulamada olumlu ve olumsuz durumlar ile öğretmen yeterliliği ve hizmet içi eğitim yeterlilik durumu şeklinde alt temalara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sonucu oluşturulan üç tema ve alt temalardan elde edilen kategoriler ve kategorilere ait frekanslar Şekil 2’de sunulmuştur.

3.1. Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Bakış Açısı

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açılarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Bakış Açıları

Tema	Alt tema	Kategori	Frekans
Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Bakış Açısı	Kapsayıcı Eğitim Tanımı	Fırsat eşitliği	35
		Birlikte öğrenme	33
		Akran eğitimi	10
		Sosyal kabul	14
		Kendini gerçekleştirme	8
	Kapsayıcı Eğitim Gerekliliği	Sosyal eşitlik	37
		Bireysel farklılara saygı	32
		Sosyal kabul	19

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tanımları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tanımları ‘fırsat eşitliği’, ‘birlikte öğrenme’, ‘akran eğitimi’, ‘sosyal kabul’ kategorileri altında toplanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri içine alan bir eğitim sistemi olarak tanımladıkları görülmüştür. Kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan tanımlamalardan bazıları şunlardır:

“Ö22: Sınıftaki bütün öğrencilerin bireysel farklılıkları ile birbirinden farklı olan diğer yönlerinin de dikkate alınarak eğitim- öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesidir.”

“Ö17: Kapsayıcı eğitim zengin-fakir, sağlıklı-özel gereksinimli vs. tüm öğrencileri kapsayan eğitimidir. Zaten devlet okullarının özel okullardan farkı bu şekilde ortaya çıkıyor. Sosyal statü fark etmeden her bireyi kapsıyor.”

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı gerekli olduğunu ifade ederken gerekli olmadığını belirten öğretmenlerin olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin gereklilik durumunu ‘kendini gerçekleştirme’, ‘sosyal eşitlik’, ‘bireysel farklılara saygı’, ‘sosyal kabul’ kategorileri altında topladıkları görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

“Ö24: Kapsayıcı eğitimi gerekli buluyorum. Farklılıkları hiçbir öğrencinin eğitim almasına engel olmamalıdır. Bunu sağlamak öğretmenlerin görevidir. Örneğin babası hapiste olan bir kız öğrencim vardı konuşması, algı düzeyi yaşlarına göre geriydi, sınıfa dahil etmek için yaptığımız çalışmalar ile sene sonunda konuşma düzeyinde ilerleme oldu.”

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö24 kodlu öğretmenin sınıfında matematik dersinde gözlem yapılmıştır. Standart olmayan ölçü birimleri konusu işlenmiştir. Öğretmen klasik yöntemde konuyu anlattı. Ö3 kodlu babası hapiste olan öğrenci sanki dersi dinlemiyormuş gibiydi, öğretmen ise ona daha

kolay olanları yapması için teşvik etti, hatta bazen yanına oturup yardımcı oldu. Yapılan etkinlik esnasında kısa süreli de olsa öğrenci katılım gösterdi. Öğretmen ise bu öğrenci ile ilgili sene başına göre ilerleme kaydettiklerini belirtti. Bu sınıfta 6 tane dezavantajlı öğrenci vardı. Öğretmen ise daha çok okuma yazmaya yeni geçmiş olan Ö2 kodlu öğrenci ile ilgilendi. Çünkü soruları okuması çok yavaş diğer öğrencilere hız olarak da yetişemedi (Uygulama sınıfı 2).

“Ö23: Kesinlikle gerekli buluyorum. Göç ile gelen öğrencilerin çokluğu, ülke içerisinde sosyo-ekonomik yapının dengesizliği gibi sebepler, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini ortaya koyuyor. Türkçe bilmeyen öğrencim vardı tüm aile Kürtçe konuşuyordu. Bu öğrenci ile başlangıçta belli başlı Kürtçe kelimeleri öğrenip iletişim kurdum daha sonra minik minik ilerleyerek Türkçeyi öğrettim ama Türkçe atasözü ve deyimleri hala tam olarak anlayamıyor. Yılsununa kadar ilerlemiş olması bile çok önemli.”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı öğrenci denilince ne anlaşıldığı ile ilgili sorulan soruya yönelik görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö14: Dezavantajlı öğrenci denilince anadili farklı, sosyoekonomik düzeyi düşük, özel eğitim gereksinimi olan, sürekli devamsız ve ebeveynlerini kaybetmiş gruplar akla gelmektedir. “

“Ö11: Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, davranış bakımından sıkıntılı öğrenciler, okulda ve öğrenme ortamında uzaklaşma riski olan tüm öğrenciler, sürekli devamsızlar, farklı nedenlerden dolayı okula gelemeyen okula gönderilemeyen ve okulu sevmeyen öğrenciler. “

Kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerine ilişkin Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Kapsayıcı Eğitimde Uygulamaya Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Deneyimleri

Tema	Alt tema	Kategori	Frekans
Kapsayıcı Eğitimde Uygulamaya Yönelik Görüş ve Deneyimler	Yöntem ve Teknikler	Materyal uyarlama	34
		Süre planlama	4
		Esnek program	25
		Farklılaştırılmış öğretim	34
	Ölçme ve Değerlendirme	Sürekli tekrar	16
		Pekiştirme	18
		Gözleme dayalı değerlendirme	35
		Proje ve performans	26
		Demokratik sınıf ortamı	30
	Uygulamada Olumlu Durumlar	Sosyalleşme	26
		Etkin katılım	37
		Aile desteği	11
		Aidiyet duygusu	37
		Farklılıklara karşı hoşgörü	27

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Frekans</i>
		Zaman yönetimi	23
	Uygulamada Olumsuz Durumlar	Planlamada zorluk	27
		Motivasyon eksikliği	33
		Davranış bozukluğu	20
		Okula devam sorunu	9

Tablo 6'ya göre, kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri 4 alt temada toplanmıştır.

3.2. Kapsayıcı Eğitimde Uygulamaya Yönelik Görüş ve Deneyimler

3.2.1. Yöntem ve Teknikler

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulama sürecine ilişkin bakış açıları incelendiğinde kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirme ile uygulamada olumlu ve olumsuz durumlar alt temasına ilişkin elde edilen veriler sonucunda sınıfta kullandıkları yöntem teknikler açısından 'materyal uyarlama', 'süre planlama', 'esnek program', 'farklılaştırılmış öğretim' kategorileri oluşturulmuştur. Bu bağlamda, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin materyal kullanımında daha çok daha basit kolay elde edilebilir materyallere yöneldiklerini, sınıfta dezavantajlı öğrencileri daha etkin kılabilmek adına U düzeni oturma şeklini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programı açısından programın daha esnek olması gerektiğini, çoğu zaman programın yeterince esnek olmadığından etkinlik uyarlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca müfredat doğrultusunda hareket ettiklerini belirterek dezavantajlı öğrenci için ilave çalışma yapacak kadar zaman olmadığının üzerinde duran öğretmenler de mevcuttur. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö29. WEB2 araçlarını kullanmaya çalışıyorum. Bu onların çok ilgisini çekiyor. Daha çok U şeklinde oturuyorum ki göz teması kurmam rahat olsun. Materyal ya da etkinlik uyarlamam çoğu zaman zor oluyor. Buna hem zaman kalmıyor hem de müfredata uymak zorundayım ayrı hareket edemem.”

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö29 kodlu öğretmenimizin sınıfında matematik dersinde gözlem yapılmıştır. Çevre uzunluğu ile ilgili problem çözme konusu işlenmiştir. Bu sınıfta dezavantajlı öğrenci sayısı 5'tir. Öğretmen dersi akıllı tahtayı kullanarak sürdürmüştür. Ö1 kodlu öğrenci Türkçeyi tam olarak bilmediğinden derse hiç katılmadı, sadece akıllı tahta üzerinde gördüklerini aynen defterine geçirdi. Öğretmen bu öğrenci için ek zaman veremediğini sadece gördüğünü yazarak ilerlediklerini söyledi. Dolayısıyla dil gelişimi açısından herhangi bir ilerleme görülmemiştir (Uygulama sınıfı 1).

“Ö20: Kapsayıcı eğitim sürecinde bir öğrenciyle normal ders saatinde ilgilenmek zor olabiliyor öğrenci sayısı fazla olduğu için müfredatı yetiştirmek için. O yüzden destek eğitim vererek aradaki açığı kapatabilme imkânı buluyorum. “

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö20 kodlu öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci sayısı 8'dir. Türkçe dersinde gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında dezavantajlı öğrenciler için ekstra bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Metin çalışması sırasında sırayla okuma yapıldı ve okuma yapılırken Türkçe bilmeyen öğrenci ve kaynaştırma öğrencisine okuma yaptırmadı öğretmen. Öğretmen zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile sadece destek eğitim ile ilerleme kaydettiğini söyledi. Sınıfta ona zaman ayıramadığını söyledi. Ders okuma çalışması ile tamamlandı (Uygulama sınıfı 5).

3.2.2. Ölçme Değerlendirme

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında ölçme değerlendirmede izledikleri yola dair algıları dikkate alındığında 'sürekli tekrar', 'pekiştirme', 'gözleme dayalı değerlendirme', 'proje ve performans' kategorileri elde edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurularak, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, süreç içinde yapılan gözleme dayalı proje ve performans görevleri ile desteklenen değerlendirme süreçleri kullanıldığı; ayrıca sürekli tekrar ve konuya dair pekiştireçlere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler, dezavantajlı öğrenci özel gereksinimi olan öğrenci olduğu takdirde BEP doğrultusunda ölçme değerlendirme yapılmasının, diğer dezavantaj durumu için ise ayrıca bir ölçme değerlendirme hazırlamasına gerek olmadığına üzerinde durmuşlardır. Kapsayıcı eğitimde ölçme değerlendirmeye dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Ö15: Her öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlarım. Programda yer alan her kazanım için bireyselleştirilmiş Öğretim Programı hazırlarım. Günlük plandaki kazanımları her öğrenci için bireyselleştiririm. Öğretim sonucunda yapılan değerlendirmeye göre öğrenci ¼ oranında başarı sağlarsa o öğrenci başarılı sayılır. Örneğin sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrenme güçlüğü olan öğrencim, okuma yazma alanında hazırladığım BEP planına göre sene sonunda kazanımların çoğunu başarmıştı. Seri olmasa da okuma yazma öğrenmişti. O yüzden başarılı sayılmıştır."

"Ö13: Eğitim süreci sonunda bireyin diğer öğrencilerle kıyaslanmasından ziyade başladığı güne göre kat ettiği mesafenin ortaya konması hedeflenmelidir. Ölçme ve değerlendirme yöntemi bu anlayışla seçilmelidir. Sınıfta Umut isimli bir öğrencim var aslında özel eğitim okuluna gitmesi gerekiyor ama bir türlü aileye bunu kabul ettiremedik. Okula başladığı ilk yıl tuvaletini okul bahçesine yapıyordu. Bu öğrencimi diğerleri ile aynı şekilde değerlendirmem mümkün değil ama şu an 3. Sınıf öğrencisi ve artık tuvaletini nereye yapması gerektiğini biliyor zilin çalma durumuna göre ne yapması gerektiğini biliyor."

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö13 kodlu öğretmenin sınıfında hayat bilgisi dersinde gözlem yapılmıştır. Geri dönüşüm konusu işlenmiştir. Bu sınıfta iki kaynaştırma öğrencisi vardır. Özellikle Ö3 kodlu öğrenci dersin akışının bozmakta fakat öğretmeni daha çok zorlayan Ö1 kodlu öğrenci olmuştur. Öğretmen geri dönüşüm ile ilgili öğrencilere sorular sordu. Ö1 ona söz hakkı verilmedi diye sinirlendi eşyalarını yere atarak tepki gösterdi, bu durumda öğretmen görmezden geldi, öğrenci tepki düzeyini artırdı fakat birkaç dakika sonra devam ettirmedi. Öğretmen bu şekilde sakin kalmasını sağladığını söyledi (Uygulama sınıfı 4).

"Ö2: Öğretim programının öğrenme kazanımlarına göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, projeler, performans değerlendirme şeklinde yapılabilir. Bu sene 3. Sınıf okutuyorum sınıfta babasından gördüğü şiddetten dolayı annesi ve kardeşleriyle birlikte sığınma evine alınmış öğrencim, yaşadığı travmatik durumdan dolayı akademik seviyesi birinci sınıf düzeyinde kalmıştır. Haliyle değerlendirme yaparken, ona ayrı şekilde seviyesine göre soru hazırlıyorum."

3.2.3. Uygulamada Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenler, yaşadıkları bölge itibariyle çok fazla dezavantajlı öğrenci ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda ‘demokratik sınıf ortamı’, ‘sosyalleşme’, ‘etkin katılım’, ‘aile desteği’, ‘aidiyet duygusu’, ‘farklılıklara karşı hoşgörü’ kategorileri elde edilmiş olup öğrencilerin olumlu yönde geliştiği, özellikle demokratik sınıf ortamı olduğu, akademik başarılarının arttığı ayrıca akran desteğinden faydalandığında etkili akran eğitimi ile olumlu yönde iletişim kurdukları, derslerde yabancılık çekmeden etkin olarak katıldıkları ve dezavantajlı öğrencinin sosyalleşmesi, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi açısından olumlu durumlar yaşadıklarını belirtmişler. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir.

“Ö32: Anasınıfından itibaren okuttuğum bir sınıfta 4. Sınıfa gelmiş okuma yazma bilmeyen öğrencinin sene sonunda orta düzeyde bir öğrenci durumuna geldiğine şahit oldum.”

“Ö18: Çok büyük ekonomik sıkıntılar yaşayan öğrencim okuldan sonraki zamanlarda hastane kapısında su satarak para kazanıyordu. Doğru yönlendirme ile Van’ın en iyi okulunu kazandığına şahit oldum. Hatta yurtdışında fizik bölümü kazanan öğrencim oldu. Yani bu öğrenciler aslında onları anlayan, onlara değer veren, yol gösteren onları kabullenen öğretmenleri dört gözle bekliyorlar. Bence asıl eğitim budur. Yeni Aziz Sancarları yetiştirmektir.”

“Ö31. Dezavantajlı öğrenci diğer arkadaşlarıyla bir bağ kurduğunda, dışlanmadığında derslere, sınıfa ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeye başlar ve biz öğretmenler bunu başardığımızda diğer engellerde zorlanarak da olsa zamanla çözüme kavuşur.”

“Ö15: Otizmli olan öğrencim hem okul ortamında sosyalleşti. Arkadaşlık kurmaya başladı. Oyunlara katılım sağlamaya başladı. Aynı şekilde DOWN sendromu olan oturma davranışı olmayan öğrencim sınıftaki diğer öğrencilerin etkisi ile oturma davranışı kazandı.”

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, kapsayıcı eğitim uygulamalarının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle görüşme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ‘zaman yönetimi’, ‘planlamada zorluk’, ‘motivasyon eksikliği’, ‘davranış bozukluğu’, ‘okula devam sorunu’ kategorileri altında topladıkları (Tablo 4) görülmüştür.

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö33 kodlu öğretmenin sınıfında matematik dersinde gözlem yapılmıştır. Öğretmen tahtaya problem yazdı ve öğrencilerin çözmesini istedi. Bazı öğrenciler öğretmenin yönergelerine göre hareket ederken bazılarının öğretmeni dinlemediği gözlemlendi. Bu sınıfta 11 yaşında bir kız öğrenci vardır. Ailesi küçük kardeşi ile birlikte okula göndermiş zamanında okula göndermemiş. Çünkü küçük erkek kardeşi ile birlikte gidip ona göz kulak olmasını istemişler. Öğretmenin hatta sınıfın yardımcısı gibi olmuş. Ayrıca bu sınıfta sosyoekonomik düzeyi düşük olan çok fazla öğrenci var ve babası hapiste olan öğrenci var, davranış bozukluğu olan, aile içinde şiddet gören öğrenci var. Bu öğrenciler sessiz kalma, öğretmeni dinleme gibi sınıf kurallarına uymadıklarından öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırıyor. Özellikle davranış bozukluğu olan öğrenci öğretmenin yönergelerini dinlememekte ve genellikle bilgi düzeyinde ilerlemektedir. Öğretmenin yönergelerine

uymayan öğrencilere 11 yaşındaki kız öğrenci sınıfın yardımcısı gibi müdahale edip onları yönlendirdiği gözlemlendi (Uygulama sınıfı 3).

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö19 kodlu öğretmenin sınıfında yapılmıştır. Gözlemde sınıfta klasik oturma düzeni, sınıfın duvarında öğrenci çalışmalarının yer aldığı panolarda derslere ait öğrencilerin etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür. Öğretmen derste aile bütçesi hazırlama çalışması yaptırmak istemiştir. Fakat öğretmen bu konuyu işlerken öğrencilerin ailevi durumlarından dolayı uygulamaya geçiremedi. Çünkü bu sınıfta babası olmayan ya da hapiste olan birden fazla öğrenci var. Bu öğrenciler daha çok dışardan gelen yardımlarla ihtiyaçlarını karşıladıklarından bütçe hazırlama konusu işlevsel olmadı. Sorular bilgi düzeyinde devam etti. Herkesin evdeki bütçesine uygun olarak bütçe planı yapmalarını istemedi öğretmen. Hayali olarak bir bütçe belirledi ona göre çalışmayı devam ettirdi, süreç tamamlanmadığı için değerlendirme çalışmasının yapılmadığı gözlemlendi (Uygulama sınıfı 6).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde yeterlik algıları Tablo 7’de görüldüğü gibi iki alt temada (öğretmen yeterliği ve hizmet içi eğitim yeterliği) toplanmıştır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Yeterlik Algısı

Tema	Alt tema	Kategori	Frekans
Kapsayıcı Eğitimde Yeterlik Algısı	Öğretmen Yeterliliği	Lisans eğitiminin verimi	13
		Dezavantajlı gruplar ile deneyim	16
		Aile desteği	14
		Kapsayıcı eğitimin tam olarak uygulanmaması	21
		Uzman desteği	17
	Hizmet İçi Eğitim Yeterliliği	Sık ve sürekli hizmet içi eğitim ihtiyacı	29
		Sınıf mevcudu fazlalığı	10
		Uygulama dönük olmalı	36
		Program ve fiziki şartlar uyarlaması	42
		Gözleme dayalı olmalı	19

3.3. Kapsayıcı Eğitimde Yeterlik Algısı

Bu tema altında öğretmen yeterliliği ve hizmet içi eğitim yeterliliği alt temalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Yeterliliği

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine ilişkin algıları incelendiğinde, bu konuda olumlu düşünen kadar olumsuz algısı olan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. ‘Lisans eğitiminin verimi’, ‘dezavantajlı gruplar ile deneyim’, ‘aile desteği’ kategorilerine ulaşıp aldıkları eğitimden ve sınıfındaki dezavantajlı gruplarla olan deneyiminden dolayı kendilerini yeterli hisseden öğretmenlerin olduğu kadar sınıfların kalabalık oluşu, eğitim eksikliği, deneyim eksikliği ve uzman desteğinin yeterince olmaması gibi durumlardan dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu duruma ait görüşler ise ‘kapsayıcı eğitimin tam olarak uygulanmaması’, ‘uzman desteği’, ‘sık ve sürekli hizmet içi eğitim ihtiyacı’ ve ‘sınıf mevcudu fazlalığı’ kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri konusunda görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö21: Hayır sürekli araştırma ve uygulama içinde olmalıyız. Çünkü her an sınıfımıza farklı bir grupta dezavantajlı öğrenci gelebilir.”

“Ö26: Hayır sınıfta uygulanabilirliği yok çünkü öğrenci sayım çok fazla.”

“Ö5: Hayır çünkü dezavantajlı grupların tamamı ile henüz karşılaşmadım. Aldığım eğitim yeterli olur mu bilmiyorum.”

“Ö9: Yeterli hissediyorum. Çünkü her öğrencinin farklılıklara sahip olduğunun farkındayım bu farklılıklara göre öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme araçları kullanırım.”

“Ö22: Kapsayıcı eğitim son yıllarda tanıştığım bir kavram; almış olduğum seminer, uzman öğretmenlik sürecinde çalışmam vb. durumlardan dolayı kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

“Ö4: Çoğu zaman yeterli görüyorum. Çünkü dezavantajlı grupların çok fazla olduğu okulda 4 yıl çalıştım.”

“Ö15: Çalıştığım okuldan dolayı sürekli dezavantajlı öğrencilerle çalışıyorum. Öğretimi şekillendirme, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışma ve bireysel özellikleri farklı olan öğrencilerin eğitimine yönelik yaptığım çalışmalarla kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

“Ö10: Yeterli bulmuyorum. Uygulamalı eğitim almaya ihtiyacım var. Örnek verirse ailede yeterli ilgiyi görmeyen bir çocuğu sınıfta iyileştirsek dahi ailede bu durumu değiştiremiyorsak kapsayıcı eğitim eksik kalır. Amacına ulaşmaz.”

“Ö17: Hizmet içi eğitim aldım fakat eğer bir köy okulunda öğretmenlik yaptıysanız ve her düzeyden öğrenciniz varsa herhangi bir hizmeti içi eğitim almanıza gerek yok, çünkü en iyisini zamanla tecrübe ediniyorsunuz. Fakat hala tam olarak yetebildiğimi hissetmiyorum.”

3.3.2. Hizmet içi Eğitim Yeterliliği

Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitime ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimi değerlendirdiğinde, hizmet içi eğitimin yeterli olduğunu düşünen kadar yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri ‘hizmet içi eğitim kalitesi’ ve ‘akademik çalışmaların varlığı’ kategorileri altında toplanırken daha çok eğitimi aldıktan sonra sınıflarında dezavantajlı öğrenci olduğundan hemen uygulama şansı bulduklarını belirtmişler. Eğitimi yetersiz bulan öğretmenler ise eğitim aldıkları dönemde dezavantajlı öğrenci ile karşılaşma durumu olmayınca alınan eğitimin tamamen teorik olarak kaldığı daha çok uygulamaya dönük çalışmaların yapılması gerektiği ve bu eğitimlerin sıklık düzeyinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna dair görüşler ise ‘uygulamaya dönük olmalı’, ‘program ve fiziki şartlar uyarlaması’ ve ‘gözleme dayalı olması’ kategorileri altında toplanmıştır. Buna dair öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö9: Yeterli olduğunu düşünüyorum. Uygulamalı bir eğitim olduğu için yeterli oldu.”

“Ö22: Aldığım hizmet içi eğitim çoğunlukla teorik bilgi edinmemi sağladı. Hizmet içi eğitimlerin uygulama esaslı olarak öğretmen ve idarecileri kapsayıcı eğitim konusunda donanımlı hale getirmesi gerektiğini düşünüyorum.”

“Ö39: Bilgi olarak yeterliydi. Fakat bizleri dezavantajlı gruplar ile bir araya getirerek gözlem yapmamızı sağlayabilirdi.”

“Ö37: Eğitimler yetersiz ve çok sığ kalmakta. Alanında uzman ve uygulamalı çalışmalar gerekmekte ve devamlı olmalı. Sık sık tekrar edilmeli. Örneğin sene başı zümre toplantılarında seminer verilebilir.”

“Ö12: Yetersiz kaldı. Mesleğimde yeniyim. Örneğin yeni aldığım bir sınıfta kaynaştırma öğrencisi var denildiğinde ‘acaba yetebilecek miyim?’ düşüncesi ile endişeyle giriyorum. Bilgi sahibi olsam bile uygulamada deneyimleyemediğim için yetersiz kaldığımı düşünüyorum.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri; uygulamaya yönelik durumlar, yöntem, teknik ve ölçme değerlendirmeyle ilişkin görüş ve deneyimler; kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar ile öğretmenlerin öğretmen yeterlik ve hizmet içi eğitim yeterlik algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve bunlara ilişkin alınan gözlem notlarıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin hepsi kapsayıcı hizmet içi eğitimi almış, ayrıca sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleridir. Kapsayıcı eğitimin tanımlanmasında, öğretmenlerin fırsat eşitliği, birlikte öğrenme, akran eğitimi, sosyal kabul kavramları ile özdeşleştirdiği görülmüştür. Ayrıca tüm öğrencileri içine alan bir sistem olarak da ifade etmişlerdir. Alan yazında kapsayıcı eğitimin içerik ve yaklaşım olarak sosyal adalet (Artiles vd., 2006; Celoria, 2016; Haug, 2017), eşitlik (Erol Sahillioğlu, 2020; Terzi, 2014) ve hoşgörüle de (Donnelly, 2004; European Parliament, 2017; Kula, 2020) ilişkilendirildiği görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, görüşme yapılan tüm öğretmenlerin kapsayıcı hizmet içi eğitimi aldıkları için benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Çoğunun yeterli düzeyde tanımlama yapabilmiş olmasının alınan hizmet içi eğitimin etkili olduğunu düşündürebilir. Buradan hareketle, dezavantajlı öğrenci gruplarının oldukça fazla olduğu bir bölgede çalışıldığı için, kapsayıcı uygulamaların daha etkin olabilmesi adına, kapsayıcı eğitime dair pedagojik bir alt yapının olması önem arz etmektedir. Aynı şekilde Şimşek ve Kılcan (2019) da dezavantajlı gruplardan öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilerin dâhil edildiği bir süreç olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Hankebo (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında öğretimi bireysel ve ilgi çekici hale getirecek bilgi ve becerilere sahip olmadıklarının farkında olduklarını, ayrıca kapsayıcı bir sınıfta çocuklarla ilgilenmek için öğretmenlerin yeterliliklerini ve sınıf otoritelerini geliştirecek hiçbir deneyim ve uzmanlığa sahip olmadıklarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bal ve Pamuk-Kahriman'ın (2019) araştırmalarında, kaynaştırma ile kapsayıcı eğitimi birbirinden ayıramayan öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin yeterince aktif olmadıkları ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin olarak, öğretmenlerin hepsi gerekli olduğunu belirtmiş; kendini gerçekleştirme, sosyal eşitlik, bireysel farklara saygı, sosyal kabul ifadeleri ile özdeşleştirmişlerdir. Şimşek'in (2019) çalışmasında da öğretmenler kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, kapsayıcı eğitimin daha büyük bir grubu kapsadığı anlayışının yerleştirilmesi için daha fazla çaba göstermek gerektiği söylenebilir. Aynı şekilde Gal, Schreur ve Engel-Yener (2010), Cassidy (2011), Taylor ve Ringlaben (2012), kapsayıcı eğitimin önemini ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde önemli role sahip olduklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere dezavantajlı grup denilince hangi gruplardan bahsedildiği sorulmuş ve katılımcıların çoğunun neredeyse tüm dezavantaj gruplarını söyledikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun katılımcıların yaşadıkları coğrafya ve çalıştıkları dezavantajlı gruptaki öğrenci sayısının fazlalığından dolayı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Koçyiğit ve Şimşek'in (2019) çalışmasında, öğretmenler kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum pek çok araştırma sonucuyla da (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018; Anılan ve Kayacan, 2015; Dooley, 2009; Dooley ve Thangaperumal, 2011; Karatas, 2015; MacNevin, 2012; Mastropieri ve Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Polat ve Rengi, 2014; Scruggs, 2016) benzerlik göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin uygulama sürecine ilişkin kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirme, uygulamada olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Kapsayıcı eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri; materyal uyarlama, süre planlama, esnek program ve farklılaştırılmış öğretim başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenler genel olarak yöntem ve teknik uyarlama konusunda zorlandıklarını; yeterli kaynak, zaman ve program sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Aynı şekilde alan yazında Bayram (2019), Fırat (2021), Harper (2017), Konza (2008), Odden (2015) ve Zhu, Li, ve Hsieh'in (2017) yaptığı çalışmalarda, kapsayıcı eğitimde en büyük sınırlılıklardan birinin zaman yetersizliği olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca UNESCO (2020) kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için dikkatli bir planlamanın önemine dikkat çekmiştir. Planlama ise kapsayıcı eğitimde başka bir önemli unsur olup, Chapin (2014) planlama eksikliğinin derslerde zaman kaybına neden olabileceği gibi sınıf yönetimi sorunları da oluşturabileceğini, bu nedenle planların dikkatli, ayrıntılı ve esnek şekilde oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçme değerlendirme açısından ise daha çok gözleme dayalı değerlendirmeye yer verdikleri, proje ve performans görevleri ile yapmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri uygulama sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin ise yaşanan bölge itibarıyla çok fazla dezavantajlı öğrenci ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda, demokratik sınıf ortamı, sosyalleşme, etkin katılım, aile desteği, aidiyet duygusu, farklılıklara karşı hoşgörü kategorileri elde edilmiş olup öğrencilerin olumlu yönde geliştiği, özellikle demokratik sınıf ortamı olduğu, akademik başarılarının arttığı ayrıca akran desteğinden faydalandığında etkili akran eğitimi ile olumlu yönde iletişim kurdukları, derslerde yabancılaşmadan etkin olarak katıldıkları ve dezavantajlı öğrencinin sosyalleşmesi, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi açısından olumlu durumlar yaşadıklarını belirtmişler. Olumlu durumlar kadar olumsuz durumların da olduğu ifade edilmiştir. Özellikle öğretimin uzun zaman alması, planlamada zorluk, motivasyon eksikliği, davranış bozukluğu, okula devam sorunu konularında görüş belirtmişlerdir. Farrell (2004), eğitim ortamındaki eksikliklerden kaynaklanan engellerin kapsayıcılığa set vurduğunu ve kapsayıcı eğitim ortamlarının gelişebilmesi için öncelikle eğitim kurumlarında çeşitliliğe değer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alan yazındakine benzer araştırmalar da kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımını destekleyecek materyallerin, fiziksel alt yapının kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı okulların bir parçası olduğu yönündedir (Gonzalez-Gil vd., 2019). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin en çok pedagojik yetersizlikten, özel eğitim alanındaki

yetersizliklerinden ve sınıf yönetimi sorunlarından bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler özellikle lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yetersizliğini ve bu yüzden de kendilerini özel eğitim ve kapsayıcılık gibi alanlarda yetersizlik hissettiklerini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmının da lisansta aldıkları eğitim ve hâlihazırda bulunan akademik çalışmaların varlığından dolayı yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Morina (2017) çalışmasında, yükseköğretimde kapsayıcı eğitimin başarılı biçimde uygulanabilmesi için fakülte üyelerinin kapsayıcı pedagojiyi benimsemesi ve bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri ise hizmet içi eğitimin yeterliliği konusunda dezavantajlı gruplarla yeterli deneyim sahibi olduğundan eğitimi gerekli bulan öğretmenler kadar -daha çok uygulamaya dönük çalışmaların olması gerektiğinden- yetersiz bulan öğretmenler de yer almıştır. Alan yazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterliklerinin düşük olduğu ortaya konmaktadır (Bayram ve Öztürk, 2021; Dalton vd., 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013). Bu duruma ilişkin ise öğretmenlerin yeterli hale gelebilmesi ya da yeterli hissetmeleri için kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitimlerin sayısının ve sıklığının artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca Tyagi (2016) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolleri üzerine yaptığı çalışmasında, öğretmen eğitimlerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Daane, Beirne- Smith ve Latham (2000), öğretmen eğitimlerinin öneminden bahsetmiş ve eğitimler eksik kaldığından öğretmenlerin kendilerini hazırlıksız olarak algıladıklarını vurgulamıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) kapsayıcı eğitimde hizmet öncesi, hizmet içi öğretmen eğitiminin öneminden bahsetmiştir. Finkelstein vd. (2021) de kapsayıcı eğitimin niteliğinin artırılması için öncelikle öğretmen eğitimi ve motivasyonunun artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf içi gözlem sonuçları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin en çok sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları görülmüştür. Yöntem ve teknikleri uyarlama konusunda ise yeterli kaynak ve zamana ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Programın yeterince esnek olmadığı bu nedenle gerekli uyarlamaları yapma konusunda sorun yaşandığı noktada görüş bildirmişlerdir (Kang ve Martin, 2018; Ljungblad, 2021; Şimşek 2019; Yada ve Savolainen, 2017). Bu çalışmalarda kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında kilit role sahip öğretmenlerin, bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları takdirde uygulamalarda başarısızlıkların yaşanabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerin sayısı ve sıklığı artırılabilir. Özellikle uygulamaya dönük çalışmalar geliştirilebilir. Hizmet içi eğitimlerin içeriği de önem arz etmektedir. Dolayısıyla teorik ve uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir. Öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce eğitimi verilip hazırbulunuşluk düzeyi artırılabilir. Böylece kapsayıcı eğitim bağlamında eksiklikleri olup olmadığı tespit edilebilir. Kapsayıcı eğitim de iş birliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler, veliler ve okullardaki idari kısımda görevli tüm çalışanlar gibi farklı çalışma grupları ile çalışmalar gerçekleştirilerek kapsayıcı eğitimin önündeki engeller kaldırılabilir. Özellikle ailelere yönelik çalışma yapılması ve süreçte ailelerden destek alınması gerekmektedir. Dezavantajlı grup dediğimiz öğrenciler ile ilgili problemlerini çözebilmek adına ciddi ve somut adımların atılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlayabilmesi için her yıl okullar açılmadan önce uyum eğitimi almaları sağlanabilir. Yıl içerisinde bu öğrencileri eğitim öğretim sürecine dahil ederken kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğrencilerin uyum sürecine dair yapılan çalışmaların artırılması adına öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların iletişim ve paylaşım içinde olup idarecilerin de bu sürecin takipçisi olması daha sağlıklı olacaktır. Bu bağlamda benzer araştırma farklı illerde özellikle yoğun göç alan Güneydoğu Anadolu bölgesinde sınıf öğretmenleri ile yapılabilir. Ayrıca farklı eğitim kademelerindeki yönetici ve öğretmenlerle yapılabilir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak adına çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akman, B., Uzun, E.M., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74-90. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51334#article_cite
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8
- Avramis, E., & Norwiwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayın No. 777420) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bal, M., & Pamuk-Kahriman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 737-754. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/930469>
- Baykara Pehlivan, K., & Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlama. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(2), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48445/613677>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. (Yayın No. 583855) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Baysal, E., & Hocaoglu, N. (2019). *Nitel araştırma modelleri*. Ocak, G. (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M., Dağlıoğlu, E., Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S., Kukul, V., & Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâli öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi- ilkökul öğretim formu. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1153-1172. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13488>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>

- Celoria, D. (2016). The preparation of inclusive social justice education leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094414.pdf>
- Chapin, J. R. (2014). The elementary social studies curriculum. In L. T. Diaz-Rico (Ed.), *Elementary social studies: A practical guide* (pp.1-26). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Ed.). Pearson.
- Daane, C.J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2). 331.
- Donnelly, C. (2004). Constructing The ethos of tolerance and respect in an integrated school: The role of teachers. *British Educational Research Journal*, 30, 263-278. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195254>
- Dooley, K., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: literacy education for low-literate refugee students of african origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385-397. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075>
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin görüşleri: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/56579/758186#articl>
- Erten Özalp, R. (2019). *Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar*. (Yayın No. 581304) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi>
- European Parliment. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Union.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Firat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. (Yayın No. 677484) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2). 89-99.
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary preservice teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). 121-142.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243- 263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Gürgür, H. (2021). *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri*. Gürgür, H. ve Rakap, S. (ed.). *Kapsayıcı eğitimde bütünleştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Hankebo, T. (2018). Inclusive education as an approach to reduce inequitable access to education: exploring the practices of jegnoch metasebiya primary school in harar town, Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(2), 123-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43276/5>
- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy*. (Publication No.8012017) [Doctoral Dissertation, USA: Concordia University – Portland]. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/98
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Kang, D. Y., & Martin, S. N. (2018). Improving learning opportunities for special education needs (sen) students by engaging pre-service science teachers in an informal experiential learning course. *ASIA Pacific Journal of Education*, 38(3), 319-347. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1505599>
- Khan, I. K., Hashmi, S. H., & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1). 32-47.
- Karatas, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: sample of Antalya. *Anthropologist*, 19(2), 373- 380. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891670>
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90. <http://kusobdergi.com.tr/tr/pub/issue/51360/524804>
- Konza, D. (2008). *Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge*. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza and G. Vogl (Ed.), *Learning and the learner: Exploring learning for new times* (p.39-64). University of Wollongong.
- Kula, S. S. (2020). *Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı*. EJer Congress 2020 Bildiri Kitabı içinde (s.770-784). Anı Yayıncılık.
- Lester, D. (2010). Qualitative research in suicidology: Thoughts on Hjelmeland and Kniizek's 'why we need qualitative research in suicidology'. *Suicidology Online*, 1, 76-78. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15767-9>
- Ljungblad, A. L. (2021). Pedagogical relational teachership (pert)—a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 860-876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Macnevin, J. (2012). Learning the way: teaching and learning with and for youth refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-65. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/arti>
- Mastar Akduman, N. (2019). *Kapsayıcı eğitim programlarına uygun sınıf uygulamaları*. Taneri, P. (ed.). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson Higher Ed.
- MEB (2022). *Eğitimde kapsayıcılık MODÜL 5*. Ankara.

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Murdoch, D. C. (2019). *Lived experience and inclusive education: An exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers*. (Publication No. 2019813) [Doctoral Dissertation. Scotland: The University Of Edinburgh].
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. (Publication No. 2015051) [Doctoral Dissertation. USA: University of North Dakota].
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed) *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*, (2), 697-8. <https://www.sfu.ca/~palys/Purposive%20sampling.pdf>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Polat, S., & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/639/639>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article>
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Yayınları.
- Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. K. (2020). A study of attitude of teachers towards inclusive education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1). 189-197.
- Soysal Acar, Ş., & Düzakın, S. (2017). *Sanatla terapi ve yaratıcılık bir eğitim modeli olabilir mi?* Nobel Yayınları.
- Süer, S. (2022). *Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler*. Kumaş, Ö. ve Süer, S. (ed.). Nitelikli kapsayıcı eğitim, (ss. 123-153). Eğiten Kitap.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayın No. 575928) [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: engeller ve öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 65(17), 10-32. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/341696/>
- Şimşek, Ü., & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal Of Psychology And Educational Studies*, 6(3), 27-37. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.004>
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 17863). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>

- Tyler, D. P. (2021). *Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: a qualitative study*. (Publication No.283234) [Doctoral Dissertation. USA: University of Phoenix].<https://search.proquest.com/openview/334aca1a77c0cfa4ae25e99bb3d81207/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- UNESCO. (2016). *Sustainable development goals: leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?* Paris: Unesco.
- UNESCO. (2009). *Efa global monitoring report. overcoming inequality: why governance matter*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: All means all*. Paris: Unesco.
- Ünal, R., & Aladağ, S (2020). Kapsayıcı eğitim bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jietp/issue/54500/698889>
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: the warnock report. *British Medical Journal*, 1, 667-668. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.6164.667>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. (Yayın No. 485956) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, E., Yıldırım, Y., & Karataş, K. (2022). *Kapsayıcı öğretimin pedagojik temelleri*. Kumaş, Ö. ve Süer, S. (ed.). *Nitelikli kapsayıcı eğitim*, (ss. 87-123). Eğiten Kitap.
- Young, K., Mcnamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W.Y. (2017). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a hong kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

Ekler

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form ile toplanan veriler sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU danışmanlığında Sınıf Öğretmeni Halise ACARTÜRK OLÇAY tarafından yapılan bir lisansüstü çalışmada kullanılacaktır.

Araştırma kapsamında hazırlanan sorular kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve tamamen gizli tutulacaktır.

Çalışmaya olan katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU
Sınıf Öğretmeni Halise ACARTÜRK OLÇAY

1. Cinsiyetiniz Kadın ()	Erkek ()	
2. Mesleki deneyiminiz 0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()
16-20 yıl ()	21 yıl ve üzeri ()	
3. Eğitim düzeyiniz Lisans ()	Lisansüstü ()	
4. Branşınız Sınıf öğretmeni ()	Diğer () belirtiniz	
5. Daha önce kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı? Evet ()	Hayır ()	
6. Çalıştığınız kurumda aşağıda verilen dezavantajlı gruplara dair deneyiminiz oldu mu? Belirtiniz. Özel gereksinimli öğrenciler () Sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrenciler () Göçle gelen/ geçici koruma statüsünde olan öğrenciler () Sürekli devamsız olan öğrenciler () Anne yada babası vefat etmiş öğrenciler () Suça bulaşmış yada suça yatkın öğrenciler () Korunmaya muhtaç öğrenciler () Çalışan/ işçi öğrenciler ()		
7. Çalıştığınız kurumda yukarıdaki dezavantajlı gruptan en çok karşılaştığınız grupları belirtiniz.		
8. Aldığınız hizmetiçi eğitim seminerini sınıfınızda uyguluyor musunuz? Evet ()	Hayır ()	

Ek 2. Görüşme Formu

<p>1. Sizce kapsayıcı eğitim nedir?</p> <p>2. Kapsayıcı eğitimi gerekli buluyor musunuz? Neden?</p> <p>3. Kapsayıcı eğitimin hedeflediği dezavantajlı gruplar kimlerdir?</p> <p>4. Kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı öğrencilere yönelik farklı yöntem teknik kullanıyor musunuz? Aşağıdaki alanlara yönelik değerlendiriniz.</p> <p>Materyal kullanımı:</p> <p>Sınıf düzeni:</p> <p>Öğretim programı:</p> <p>Etkinlik planlama:</p> <p>Yöntem teknik uyarlama:</p> <p>Derse katılım:</p> <p>5. Kapsayıcı eğitim bağlamında ölçme değerlendirilmede nasıl bir yol izliyorsunuz?</p> <p>6. Kendinizi kapsayıcı eğitim konusunda yeterli hissediyor musunuz? Neden?</p> <p>7. Kapsayıcı sınıf ortamının oluşması için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?</p> <p>8. Sınıf içinde kapsayıcı eğitim uygulama süreci ile ilgili örnek verebilir misiniz?</p> <p>9. Kapsayıcı eğitim uygulanması sırasında karşılaştığınız olumlu durumlar nelerdir?</p> <p>10. Kapsayıcı eğitim uygulanması sırasında karşılaştığınız olumsuz durumlar nelerdir?</p> <p>11. Derslerinizde dezavantajlı öğrencileri sürece dahil etmek için hangi yöntem/teknikleri kullanırsınız?</p> <p>12. Dezavantajlı öğrencilerin ders etkinliklerine rahatlıkla katılmaları için uygun sınıf ortamı sizce nasıl olmalıdır, nedenleriyle birlikte açıklayınız?</p> <p>13. Eğitim öğretim faaliyetlerinin dezavantajlı öğrencilere uygun olduğunu düşünüyor musunuz? (Ders kitapları – öğretim programı- sınıfın ve okulun şartları açısından değerlendiriniz.)</p> <p>14. Kapsayıcı eğitimin etkin bir şekilde uygulanması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? (okul yönetimi – öğretmen- müfredat vs)</p> <p>15. Aldığınız kapsayıcı hizmet içi eğitimi değerlendirir misiniz? Yeterli ise neden yeterli yetersizse neden yetersiz bu konuda önerileriniz nelerdir?</p>
--

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education (IE) is a process that increases the participation of individuals who attach importance to individual differences in the education process, thus enabling all students to benefit from the education system (Kumaş, 2022). IE includes not only individuals with special needs but also all students (Baykara Özyaydınlık, 2019). Disadvantaged groups within the IE approach are classified as children with special needs, working children, children with low socio-economic status, migrant\ refugee \ asylum-seeker children, girls, children without either mother or father, children prone to crime, children under state protection, children in care homes\ love homes\ orphanages (Şimşek, 2019). Considering the essential elements of IE, teacher attitudes play a decisive role in the effective realization of the process (Avramis & Norwich, 2002). In order to manage an effective IE process, teachers should have values such as equality, respect, love, tolerance, responsibility, honesty, diligence, fairness, openness to cooperation and innovation (Süer, 2022). Successful IE practices will be realized with the contribution of teachers who have these values. Therefore, this study aims to determine what classroom teachers, who are the practitioners of IE in the field, experience while including disadvantaged students in their classrooms in the education process based on the experiences of the teachers themselves.

Method

The phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The aim of phenomenology is to illuminate and describe how a certain situation is perceived by the actors of the phenomenon. It deals with studies that collect in-depth information from individuals' perceptions and experiences (Lester, 2010). The research was conducted with a total of 45 classroom teachers with disadvantaged students in their classes working in four public schools in Van province. In the selection of the teachers participating in the research, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods among the non-random sampling types, was utilized to determine the participants of this study. The first criterion was the presence of a classroom teacher who had received an inclusive in-service training seminar and the second criterion was the presence of disadvantaged students in the classroom. The research data were obtained from the semi-structured interview form prepared by the researcher and the researcher's observation notes. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the data. Direct quotations were used to increase the reliability of the research. In addition, researcher observation was conducted to increase the data credibility and to provide data diversity.

Findings

As a result of the analysis of the data, the themes of 'perspective on the concept of inclusive education', 'opinions and experiences regarding the implementation of inclusive education' and 'perception of competence in inclusive education' and eight sub-themes and categories related to each sub-theme were formed. The frequencies of each category are also included in the findings.

As a result of the research, the main themes of perspective on the concept of inclusive education, opinions and suggestions for implementation, and perception of competence in IE were reached. In addition, sub-themes such as the definition and necessity of IE, methods and techniques in inclusive education, measurement and evaluation, positive and negative situations in practice, teacher competency and the status of of in-service training competency were reached. Classroom teachers' definitions of IE were grouped under the categories of 'equality of opportunity', 'learning together', 'peer education' and 'social acceptance'. Classroom teachers grouped the necessity of IE under 'self-realization', 'social equality', 'respect for individual differences', and 'social acceptance' categories. When the perspectives of classroom teachers on the implementation process of IE were examined, as a result of the data obtained on the sub-theme of methods and techniques used, measurement and evaluation, and positive and negative situations in practice, the categories of 'material adaptation', 'time planning', 'flexible program', 'differentiated instruction' were formed in terms of the methods and techniques they used in the classroom. Considering classroom teachers' perceptions about the way they follow in assessment and evaluation in the context of IE, the categories of 'continuous repetition', 'reinforcement', 'observation-based assessment', and 'project and performance' were obtained. Accordingly, it was observed that the classroom teachers took into account the level of students in the assessment and evaluation process, took individual differences into account, used evaluation processes supported by projects and performance tasks based on observations made during the process, and needed continuous repetition and reinforcements on the subject. Some teachers stated that if the disadvantaged student is a student with special needs, assessment and evaluation should be carried out in line with the IE practices, and that there is no need to prepare a separate assessment and evaluation for other disadvantages. Regarding the positive and negative situations experienced by classroom teachers in the context of inclusive education practices, the interviewed teachers stated that they encountered many disadvantaged students in the region where they live. As a result of the studies carried out with these students, the categories of 'democratic classroom environment', 'socialization', 'active participation', 'family support', 'sense of belonging', 'tolerance towards differences' were obtained and these results stated that the students developed positively, a democratic classroom environment was created, students' academic success increased. It is also stated that when peer support was used, they communicated positively with effective peer education, they participated effectively in the lessons without feeling alienated, and they experienced

positive situations in terms of socialization and self-expression of disadvantaged students. As a result of the interviews with teachers, it was revealed that inclusive education practices do not always lead to positive results. Especially in line with the interview data, it was seen that they grouped these results under the categories of 'time management', 'difficulty in planning', 'lack of motivation', 'behavioral disorder', and 'school attendance problem'.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Regarding the definition of inclusive education (IE), it was observed that teachers identified it with the concepts of equality of opportunity, learning together, peer education, social acceptance and expressed it as a system that includes all students. In addition, in the literature, IE is also associated with social justice (Artiles et al., 2006; Celoria, 2016; Haug, 2017), equality (Erol Salihlioğlu, 2020; Terzi, 2014) and tolerance (Donnelly, 2004; European Parliament, 2017; Kula, 2020).

Regarding the necessity of IE, all of the teachers stated that it was necessary and identified it with the expressions of self-realization, social equality, respect for individual differences, and social acceptance (Akman, Mercan-Uzun, & Yazıcı, 2018; Anılan & Kayacan, 2015; Dooley, 2009; Dooley & Thangaperumal, 2011; Karatas, 2015; Koçyiğit & Şimşek, 2019; MacNevin, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2016; Polat & Rengi, 2014; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Şimşek, 2019).

Teachers generally stated that they had difficulties in adapting methods and techniques due to the lack of sufficient resources or inaccessibility, time planning, and problems in the implementation of the program. It is possible to come across studies in the literature stating that these and similar problems are experienced (Bayram, 2019; Chapin, 2014; Farrell, 2004; Fırat, 2021; Gonzalez-Gil, Martín-Pastor & Castro, 2019; Harper, 2017; Konza, 2008; Morina, 2017; Odden, 2015; Zhu, Li, & Hsieh, 2017). The literature reveals that teachers' competencies for IE are low (Bayram & Öztürk, 2021; Dalton, Mckenzie, & Kahonde, 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013) and teachers' competencies towards IE are also low (Bayram & Öztürk, 2021; Dalton, Mckenzie, & Kahonde, 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013).

Considering the results of classroom observations, it was seen that classroom teachers had the most difficulty in classroom management. It was understood that sufficient resources and time were needed to adapt methods and techniques. They stated that the curriculum is not flexible enough, so there are problems in making the necessary adaptations (Yada & Savolainen, 2017; Kang & Martin, 2018; Şimşek, 2019; Ljungblad, 2021).

In line with these results, the number and frequency of in-service training on IE can be increased. Especially practical studies can be developed. The content of in-service training seminars is

also important. Therefore, theoretical and practical trainings should be emphasized. Pre-service teachers can be trained before they start their profession, and thus, their level of readiness can be increased. Thus, it can be determined whether there are deficiencies in the context of IE. Considering the importance of cooperation in inclusive education, the obstacles to it can be removed by working with different working groups such as students, parents and all employees working in the administrative part of schools. It is necessary to work especially with families and to get support from families in the process. Serious and concrete steps need to be taken to solve the problems of disadvantaged students. In order for these students to adapt to the education system, they can be provided with adaptation training every year before the school year starts. It will be healthier for teachers and all other stakeholders to be in communication and sharing and for administrators to follow this process in order to increase the work done on the methods and techniques used while including these students in the education process, measurement and evaluation, classroom management and the adaptation process of students.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 26.05.2023 tarihinde 2023-479 belge sayı numarasıyla etik kurul onayı bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazarın katkısı %50 ve ikinci yazarın katkısı %50 oranındadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.