

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları *

Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Inclusive Education

Süleyman Temur¹, Salih Uslu²

¹Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi/MEB Öğretmen, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, temursuleyman19@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5203-6553>)

²Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@yandex.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0558-516X>)

Geliş Tarihi: 08.02.2024

Kabul Tarihi: 10.07.2024

ÖZ

Son zamanlarda eğitimin kimleri kapsamı gerektiği konusu ile tüm öğrencileri eğitim sistemine entegre etme noktasında birçok tartışma yaşanmaktadır. Bu tartışmalar “kapsayıcı eğitim” kavramı üzerinden yürütülmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitime ulaşmasını sağlamak ve bireysel farklılıklar doğrultusunda bireylere adil ve eşit bir eğitim sunulması için alınması gereken önlemlerin tümü şeklinde tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin rolü ise kritik bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenin sınıf içindeki tutumu, tüm öğrencilerin sürece dahil edilmesi noktasında çok önemlidir. Nitekim öğretmenler, öğretim programı doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecini tasarlayan kişilerdir. Dahası, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, tüm bireylerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre birtakım uyarlamalar yapması bir ön koşul olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı “öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları”nın incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı ilköğretim kurumlarda görev yapan 10 farklı branşta 50 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin 39 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen bu metaforlar, “birlik ve beraberlik”, “çeşitlilik”, “uyarlama”, “eşitlik”, “koruma”, “süreç” ve “şeffaflık” olmak üzere 7 ana kategoride temalandırılmıştır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kapsayıcı eğitimin ilke ve uygulamaları ile örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adayları ve akademisyenlerin görüşlerinin örtüşüp örtüşmediğini görmek amacıyla başka çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, öğretmen, metafor.

ABSTRACT

Recently, there have been many debates about who education should include and how to integrate all students into the education system. These discussions are based on the concept of "inclusive education". As a matter of fact, inclusive education is defined as all the measures to be taken to ensure that all

* Bu çalışma, 26-27 Aralık 2023 tarihinde düzenlenen "Öğretmenlerin Gözüyle Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim Sempozyumu"nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

individuals have access to education and to provide a fair and equal education to individuals in line with individual differences. Teachers play a very important role in inclusive education. Because the attitude of the teacher in the classroom is very important in terms of including all students in the process. As a matter of fact, teachers are the ones who design the learning and teaching process in line with the curriculum. Moreover, for inclusive education practices to be successful, it is a prerequisite for teachers to make some adaptations according to the interests, needs and requirements of all individuals. In this context, the aim of the study was determined as examining "teachers' metaphorical perceptions of the concept of inclusive education". The study was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research methods. The research data were collected through a semi-structured interview form. The study group of the research consisted of 50 teachers from 10 different branches working in primary education institutions affiliated to the Ministry of National Education [MoNE]. The data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was seen that teachers produced 39 different metaphors related to the concept of "inclusive education". These metaphors were thematized under 7 main categories: "unity and togetherness", "diversity", "adaptation", "equality", "protection", "process" and "transparency". In the light of this information, it can be said that the metaphors produced by teachers about the concept of inclusive education overlap with the principles and practices of inclusive education. In this context, it is recommended to conduct other studies examining the opinions of teacher candidates and academics.

Keywords: Inclusive education, teacher, metaphor.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en önemli uygulayıcısı olan okullar, bünyesinde barındırdığı maddi ve insani kaynakları en iyi şekilde idare edilmesine bağlı olarak sürekli gelişim gösteren canlı bir organizmadır (Arslan, 2020). Çünkü eğitim sistemlerinin uygulanma alanı olan okullar, hedeflere ulaşmayı amaçlayan, gelişime entegre olarak varlığını devam ettiren, bunun yanı sıra çocuklara gerek akademik anlamda gerekse de toplumsal yaşam becerileri kazandırmada çok yönlü işlevlere sahip olan bir sistemdir (Çalık, 2007). Demir ve Karakaş Yıldırım 'a göre (2019), günümüzde meydana gelen teknolojik gelişmeler ve bu durumun ortaya çıkardığı toplumsal değişim okullara ve eğitime yüklenen misyonun da değişmesine neden olmuştur. Özellikle tüm çocuklara ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda verilecek eğitimin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Nitekim tüm bireylerin biricik ve değerli olduğu görüşünden hareket ederek her çocuğun eğitime erişiminin sağlanması önem arz etmektedir (Sakız, 2022). Bu durum da eğitime olan bakış açısının revize edilmesini gerekli kılmıştır. Bu noktada, kapsayıcı eğitim, eğitimin tüm değişkenlerinin iş birliği içerisinde tüm bireylerin eğitime ulaşmasını sağlamak ve bireysel farklılıklar doğrultusunda bireylere adil ve eşit bir eğitim sunulması için alınması gereken önlemlerin tümünü ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson & Devine, 2018; Gökden-Kaya, 2021; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; Temur, 2024c).

Kapsayıcı eğitim, her öğrenciyi bireysel bir varlık olarak kabul eden ve farklı geçmişleri ve yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilere değer veren bir eğitim yaklaşımıdır (Hadayat, vd., 2024). Bu yaklaşımın temel prensibi, her öğrencinin gelişme ve akademik başarıya ulaşma potansiyeline sahip olduğudur (Baglieri, 2020). Kapsayıcı eğitim, bu potansiyelin açığa çıkarılması için gerekli olan eşit fırsatları ve uygun öğrenme ortamını sağlamaya çalışır. Ayrıca kapsayıcı eğitim, okullardaki kültür politikalarının ve uygulamalarının, ilgili bölgedeki öğrenci çeşitliliğine cevap verebilecek şekilde yeniden yapılandırılmasını içerir (Rahaman & Yunus, 2021). Çünkü kapsayıcı eğitimde, bireylerin farklılıklarına saygı duyulur ve yaşamlarını onurlu bir şekilde sürdürebilmeleri için temel ihtiyaçları karşılanır (Chowdhury, 2021). Florian (2017) ise kapsayıcı eğitimi, her öğrenciye saygı ve güven ortamında olgunlaşma imkanı sunarak en yüksek kişisel potansiyeline ulaşmasını sağlayan bir süreç olarak belirtmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, demokratik ilkeleri teşvik ederek tüm çocukların öğretme ve öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamayı amaçlayan bir eğitim modeli olarak ifade edebiliriz (Miles & Singal, 2010).

Kapsayıcı eğitimin, çeşitli uygulamalarla gerçeğe dönüştürülmesi kritik bir öneme sahiptir (Finkelstein vd., 2021). Padillo ve diğerleri (2022) bu hedefe ulaşmada öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını ve kapsayıcı eğitimin kalitesinin öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumuna bağlı olduğunu ifade etmiştir. Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitiminin Geliştirilmesi Ajansı [European Agency for the Development of Special Needs Education], (2003) ise kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını büyük ölçüde öğretmenlerin tutumlarına ve becerilerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğretmenler, kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesini kolaylaştıran, destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratan temel aktörlerdir (Chowdhury, 2021). Bunu, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini dikkate alan, önyargıların farkında olan ve her öğrenciye saygı gösteren bir tutumla gerçekleştirebilirler (Miyauchi, 2020). Strnadova ve diğerleri (2021) de öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim ve kişiselleştirilmiş destek sağlayarak her öğrenciye uygun öğrenme deneyimleri sunabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime katkısı sadece sınıfla sınırlı değildir. Özellikle velilerle ve diğer paydaşlarla iş birliği yaparak kapsayıcı bir okul kültürü oluşturma noktasında öğretmenler önemli katkılar sağlamaktadır (Winter vd., 2021).

Literatür incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algı, tutum ve görüşlerinin incelendiği birçok araştırma (Akbulut vd.,2021; Alkaya, 2023; Baka, 2023; Bayram, 2019; Bayram & Öztürk, 2020; Doğan & Telli, 2022; Erciyas & Akşin Yavuz, 2021; Erçiçek, 2023; Güler, 2023; Ketenoğlu Kayabaşı, 2022; Şimşek, 2019; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023; Uruk, 2023) yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin (Erol Sahillioğlu, 2020) ve okul yöneticilerinin (Dilekçi, 2019) kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği araştırma sayısının ise sınırlı olduğu ve sadece okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı görülmektedir. Ayrıca, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, tüm bireylerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre eğitim-öğretim sürecini tasarlaması ve birtakım uyarlamalar yapması bir ön koşul olarak göze çarpmaktadır (Chowdhury, 2021). Bu nedenle çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık yaratarak eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik algıları nasıldır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyen bu çalışma, olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseni, bireyin herhangi bir olguyu deneyimleri sonucu anlamlandırma çabasıdır (Creswell, 2021). Başka bir ifadeyle olgu bilim kişinin deneyimlerin bir yansımasıdır (Edmonds & Kennedy, 2017). Husserl (2012), bunu “doğal tutum” kavramı ile açıklamaktadır. Nitekim bireylerin deneyimlerinin özünü keşfetmek amacıyla olgubilim deseni tercih edilir (McLeod, 2011). Bu bağlamda çalışmada kapsayıcı eğitim kavramına yönelik bireylerin deneyimlerini ortaya çıkarmak adına olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Metafor ise bireylerin bir olay veya olgu hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkardığı zihinsel sembollerdir (Temur & Çakmak, 2023). Dahası metafor, bireyin düşüncelerine yön veren bir figürdür (Yob, 2003). Metaforlar, eğitim ve öğretimde özellikle karmaşık kavramların anlamlandırılmasında ve somut hale getirilmesinde (Harman & Çökelez, 2018) eğitimcilerin işini kolaylaştırdığı ve eğitim öğretim sürecine katkı sağlamaktadır (Duman, 2019). Çünkü kavramlar, metaforlar aracılığıyla yeniden yapılandırılır, değiştirilir ve yeni durumlara entegre edilmeye çalışılır (Aydın, 2011). Bu durum metaforların, bilgiyi yeniden inşa etme noktasında önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir (Demir & Karakaş Yıldırım, 2019).

Bu bağlamda öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelemiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 10 farklı branştan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu örneklem türünde araştırmacı ulaşılması kolay ve kendisine yakın bir durumu seçer. Bu durum zamandan tasarruf sağlayarak araştırmayı hızlandırır ve çalışmaya pratiklik kazandırır. Nitekim bu örnekleme yöntemi ekonomiklik ilkesine hizmet etmekte ve dolayısıyla diğer yöntemlere göre daha az maliyetlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmasının nedeni seçilen öğretmenlerin gönüllü ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapması nedeniyle kolay ulaşılabilir olmalarıdır. Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Kategoriler	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	31	62
	Erkek	19	38
Toplam		50	100

Tablo 1’e göre araştırmada katılımcılarının % 62’si kadın öğretmenler, % 38’ini ise erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu bağlamda ilk iş olarak etik kurul izni alınmıştır. Yarı yapılandırılmış formun daha fazla öğretmene ulaşmasını sağlamak amacıyla form çeşitli sosyal medya hesapları ve mail aracılığıyla paylaşılmıştır ve doldurulması istenmiştir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, branş, eğitim düzeyi) yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin ne olduğunu düşünerek, kapsayıcı eğitimi bir metaforla tanımlamaları ve kullandıkları metaforun nedenini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerden, “Kapsayıcı Eğitim.....gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri gizlilik ilkelerine riayet edilerek isimsizleştirilmiş ve kodlanmıştır. Bu bağlamda çalışma bulgularını şeffaf ve doğru bir şekilde ortaya koymak amacıyla çalışmaya katılan öğretmenlerin (N=50) verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılama yapılarak cinsiyet, mezuniyet durumu ve branş bilgilerine yer verilecek şekilde ifade edilmiştir.

Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve değerlendirilmiştir. İçerik analizi, bir metne veya başka bir sembolik materyale uygulanan metodolojik ölçmeler olarak tanımlanmaktadır (Roberts, 2020). Zira içerik analizinde olguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla elde edilen veriler kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar sınıflandırılır ve temalara ayrılır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda veri analizinde ilk adım olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar incelenmiştir. Bu süreçte metaforların doğru ve tam yazılıp yazılmadığı kontrol edilmiş ve ifade edilen metaforlar ortaya

çıkartılmıştır (kodların oluşturulması). Çalışmada, metaforların gerekçelerinin açıkça belirtilmediği, belirsiz anlamlar içeren ifadelerin kullanıldığı, kişisel düşüncelerin öne çıktığı, üretilen metaforlara dayanak oluşturan gerekçelerin sunulmadığı ve kapsayıcı eğitimin tanımlanmaya çalışıldığı formlar, sınıflandırma sürecinde değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan 76 öğretmenden 26'sının hatalı metafor ürettiği görülmüş ve bu 26 katılımcı çalışmadan çıkarılarak araştırma 50 öğretmenin görüşü üzerinden yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğü, istatistiksel analizlerde kritik önem taşıyan bir konudur. Bu alanda çeşitli yazarlar farklı görüşler sunmaktadır. Bertaux (1981), 15'in kabul edilebilir bir örneklem büyüklüğü olduğunu savunurken, Green ve Thorogood (2018), en az 20 katılımcının gerekli olduğunu ve bu sayıdan sonra yeni bulguların azaldığını öne sürmektedir. Bazı araştırmacılar, nitel araştırmaların amacının bulguları tüm evrene genellemek olmadığını savunmuştur (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2006; Onwuegbuzie & Leech, 2007). Bunun nedeni, nitel araştırma yöntemlerinin genellikle bir fenomenin derinlemesine anlaşılmasını sağlaması veya anlam odaklı olmasıdır (Dworkin, 2022). Bu nedenle nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi noktasında bir fikir birliği bulunmadığı görülmektedir (Yağar, 2023). Ayrıca Başkale (2016), nitel araştırmalarda araştırmacılar uygun örneklem büyüklüğünü belirlemeden önce veri doygunluğunun olduğu benzer çalışmalara bakması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Sahillioğlu'nun (2020), okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada kullandığı örneklem büyüklüğünün 42 olması veri doygunluğu adına birinci dayanağı oluşturmuştur. Glaser (1965) ise kodlama sürecinin, araştırmacı tüm verileri kolayca kategorize edebildiğinde, yeni kodlar oluşmaz hale geldiğinde ve bir düzen oluştuğunda tamamlanabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim ilke ve uygulamaları ile örtüşen verilerin (kodların) elde edilmesi çalışmanın veri doygunluğunun ikinci dayanağını oluşturmuştur. Veri doygunluğuna ulaşıldıktan sonra öğretmenlerin ürettikleri metaforların kodları incelenmiş ve ortak olanlar belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır (kategori oluşturma ve verileri sınıflandırma). Öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramı ile ilgili 39 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ile yazılan açıklamalar göz önünde bulundurularak aynı temada olanlar bir araya getirilmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin “kapsayıcı eğitim” kavramı ile ilgili yazdıkları anlamlar göz önünde tutularak temalar için isimlendirmeler yapılmıştır (kategorilerin adlandırılması). Bu kategoriler “birlik ve beraberlik”, “çeşitlilik”, “uyarlama”, “eşitlik”, “koruma”, “süreç” ve “şeffaflık” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca elde edilen temalar, öğretmenlerin ifade ettikleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.4. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın bulgularının doğru ve güvenilir olduğunun göstergesidir. Yüksel, MİL ve Bilim (2007), bu kavramları, araştırmacının veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve araştırmanın tüm aşamalarını ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada, geçerlik ve güvenilirlik ilkelerine bağlılık gösterilmiştir. Araştırma deseni açıkça belirlenmiş, veriler sistematik bir şekilde toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu sayede, araştırmanın bulgularının inandırıcılığı ve güvenirliliği artırılmıştır. Ayrıca Creswell'in (1998) nitel araştırma yöntemine uygun olarak, çalışmada öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik açıklamaları kendi sözleriyle ve herhangi bir yorum veya analiz yapılmadan detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu sayede, araştırmanın bulgularının objektifliğini ve şeffaflığı artırılmıştır. Çalışmanın geçerliliğini artırmak için ise, yazar tarafından yapılan kodlamaların güvenirliliğini sağlamak için kapsayıcı eğitim ve nitel araştırma alanlarında çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda temalar ve alt kategorilerdeki metaforlar tekrar gözden geçirilerek Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül $[(\Delta = C \div (C + \partial) \times 100)]$ kullanılarak uzmanlar arasındaki görüş birliği oranı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda, %95 oranında yüksek bir uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Geriye kalan %5'lük kısım için ise metaforlar ve temalar uzmanlar tarafından birlikte tekrar değerlendirilerek nihai bir uzlaşmaya varılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda kategoriler yeniden düzenlenmiş ve son haline ulaşılmıştır. Çünkü,

Silverman'ın (2016) da belirttiği gibi, araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesi, araştırmanın bakış açısını ve eleştirel yorum yetisini güçlendirerek bulguların güvenilirliğini artırır. Bu bağlamda, uzman görüşü, kodlamaların tutarlılığını ve doğruluğunu değerlendirmeye ve araştırmanın bulgularını daha sağlam bir temele oturtmaya yardımcı olmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara ve bu metaforlardan oluşturulan temalara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında kapsayıcı eğitim kavramına yönelik öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Alguları

Sıra	Metaforlar	(f)	(%)	Sıra	Metaforlar	(f)	(%)
1	Anne	5	10	21	Birleşmiş Milletler	1	2
2	Terazi	2	4	22	Gökkuşluğu	1	2
3	Mevlana	2	4	23	Masa	1	2
4	Güneş	2	4	24	Site	1	2
5	Kütüphane	2	4	25	Işık	1	2
6	Su	2	4	26	Bulut	1	2
7	Ağaç	2	4	27	Orman	1	2
8	Evin Çatısı	2	4	28	Anahtar	1	2
9	Eşitlik	1	2	29	Yüzme Havuzu	1	2
10	Yapboz	1	2	30	Öğretmen	1	2
11	Sosyal Devlet	1	2	31	İnsan	1	2
12	Manav Reyonu	1	2	32	Sınıf	1	2
13	Dünya	1	2	33	İnsan Vücudu	1	2
14	Atmosfer	1	2	34	Baba	1	2
15	Halka	1	2	35	Deniz	1	2
16	İlaç	1	2	36	Çiçek	1	2
17	Hava	1	2	37	Terzi	1	2
18	Fidan	1	2	38	Yaşam	1	2
19	Zincir	1	2	39	Örümcek Ağı	1	2
20	Okyanus	1	2		Toplam	50	100

Kapsayıcı eğitim kavramına yönelik üretilen metaforların frekans dağılımının gösterildiği Tablo 2'deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin 39 farklı metafor ifadesi geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını sırasıyla en çok anne 5(%10), terazi 2(%4), mevlana 2(%4), güneş 2(%4), kütüphane 2(%4), su 2(%4), ağaç 2(%4), evin çatısı 2(%4), eşitlik 1(%2), yapboz 1(%2), sosyal devlet 1(%2), manav reyonu 1(%2), dünya 1(%2), atmosfer 1(%2), halka 1(%2), ilaç 1(%2), hava 1(%2), fidan 1(%2), zincir 1(%2), okyanus 1(%2), birleşmiş milletler 1(%2), gökkuşluğu 1(%2), masa 1(%2), site 1(%2), ışık 1(%2), bulut 1(%2), orman 1(%2), anahtar 1(%2), yüzme havuzu 1(%2), öğretmen 1(%2), insan 1(%2), insan vücudu 1(%2), baba 1(%2), deniz 1(%2), çiçek 1(%2), terzi 1(%2), yaşam 1(%2) ve örümcek ağı 1(%2) şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramı ile ilgili ortaya koydukları metaforlar kategorize edilmiştir. Tablo 3'te bu kategoriler yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Alguları ve İlişkilendirilen Kategoriler

Kategoriler	Metafor	(f)	(%)
Birlik ve Beraberlik	Mevlana (2), Halka (2), Anne (2), Yapboz (1), Dünya (1), Masa (1), Birleşmiş Milletler (1), Orman (1), Atmosfer (1), Baba (1), İnsan Vücudu (1)	14	28
Çeşitlilik	Kütüphane (2), Gökkuşluğu (1), Örümcek Ağı (1), Anahtar (1), İnsan (1), Site (1), Sınıf (1), Deniz (1), Manav Reyonu (1), Okyanus (1)	11	22
Uyarlama	Anne (2), Su (1), Öğretmen (1), Hava (1), İlaç (1), Terzi (1), sosyal Devlet (1)	8	16
Eşitlik	Terazi (2), Güneş (2), Işık (1), Yüzme Havuzu (1), Eşitlik (1)	7	14
Koruma	Evin Çatısı (2), Çınar Ağacı (1), Anne (1), Bulut (1)	5	10
Süreç	Çiçek (1), Yaşam (1), Ağaç (1), Fidan (1)	4	8
Şeffaflık	Su (1)	1	2
Toplam		50	100

Kapsayıcı eğitim kavramına yönelik üretilen metaforların kategorisel dağılımının gösterildiği Tablo 3 incelendiğinde; Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik ürettikleri metaforların sırasıyla en fazla, “birlik ve beraberlik” 14(%28), “çeşitlilik” 11(%22), “uyarlama” 8(%16), “eşitlik” 7(%14), “koruma” 5(%10), “süreç” 4(%8) ve “şeffaflık” 1(%2) olmak üzere 7 farklı kategoride toplandıkları görülmektedir.

Kavramsal Kategoriler

Kategori 1: “Birlik ve Beraberlik”

Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını “**birlik ve beraberlik**” olarak ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen bu kategorideki metaforların sayısı 11 (%28) adettir.

Bu kategorideki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

-“Mevlana gibidir çünkü dil din ırk cinsiyet ayrımı yapmadan bireysel farklılıklara saygı duyarak her tür öğrenciyi kabul eder.” (Kadın, Lisans, Sosyal Bilgiler)

-“Kapsayıcı eğitim bir yapboz gibidir çünkü farklı parçalarla bir uyumu vardır.” (Kadın, Lisans, DİKAB)

- “Kapsayıcı eğitim Dünya’ya benzer. Çünkü farklılıklarımıza rağmen eğitimde herkesi kucaklar.” (Kadın, Lisans, Sınıf)

-“Kapsayıcı eğitim masaya benzer tüm çocukları eğitim etrafında toplar.” (Kadın, Lisans, Sosyal Bilgiler)

“Kapsayıcı eğitim bir halka gibidir. Çünkü halkalar git gide birbirine geçerek büyür, genişler ve birleşir.” (Kadın, Lisans, Okul Öncesi)

-“Kapsayıcı eğitim anne gibidir. Bütün çocukları din, dil, ırk, renk fark etmeksizin etrafında toplar.” (Kadın, Lisans, Sosyal Bilgiler)

-“Kapsayıcı eğitim birleşmiş milletler gibidir. Çünkü herkesi birleştirip kapsıyor.” (Erkek, Lisans, Sosyal Bilgiler)

-“İnsan vücudu gibidir. Her şeyiyle bir bütün demektir. Eğitimin bir ayağı olmayınca diğer ayaklarla ayakta durmak pek kolay olmaz. Her yönüyle öğrenciyi kapsamalıdır.” (Kadın, Lisansüstü, Özel Eğitim)

-“Bir orman gibidir. Çünkü tek başına bırakacağı tek bir ağacı yoktur. Tüm ağaçları bir araya getirdiği yerde doğaya güzellik katar.” (Erkek, Lisans, Özel Eğitim)

Kategori 2: “Çeşitlilik”

Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını “çeşitlilik” olarak ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen bu kategorideki metaforların sayısı 10 (%22) adettir.

Bu kategorideki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

-“Kapsayıcı eğitim bir AVM’nin manav reyonu gibidir, çünkü orda her çeşit meyve ve sebze vardır.” (Erkek, Lisans, Okul Öncesi)

-“Örümcek ağı gibidir. Çünkü her ücra köşeye eğitimin ulaşmasını sağlar.” (Kadın, Lisans, Türkçe)

-“Anahtar, doğru anahtarı bulamazsanız kapıyı açamazsınız, zorlarsanız anahtar içinde kalır girişiniz daha zor olur. İçeri giremezseniz ulaşamazsınız. Doğru anahtarla giderseniz ulaşmanız daha kolay olur.” (Erkek, Lisans, Sınıf)

-“Kapsayıcı eğitim okyanus gibidir. İçinde bir sürü balık var ve hepsinin kendince yemlenmesi gerekir. Kapsayıcı eğitimde de herkesi her şeyi kapsaması gerekir balıklar birbirinden farklıdır. Hepsini kapsamamız okyanus olmamız lazım.” (Erkek, Lisans, Özel Eğitim)

-“Farklı ülke, şehir ve kültüre sahip komşuların bir arada yaşadığı bir site gibi düşünebiliriz. Herkesin beklentisi, ihtiyaçları ve yaşayış tarzı farklı olabilir ama ortak noktada buluşmaları gerekiyor orada yaşamak için.” (Erkek, Lisans, Sınıf)

-“Kapsayıcı eğitim insan gibidir. çünkü her birey özel ve değerlidir. Parmak izi gibi öğrenme stilleri ve zeka türleri her bireyde farklıdır. Sistemin hepsini kapsamaması gerekmektedir.” (Kadın, Lisansüstü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik)

“Sınıf gibidir. Çünkü farklılıklarla güzeldir.” (Kadın, Lisans, Sınıf)

Kategori 3: “Uyarılama”

Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını “uyarlama” olarak ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen bu kategorideki metaforların sayısı 7 (%16) adettir.

Bu kategorideki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

-“Anne gibidir. Tüm öğrencilere bir annenin evlatlarına yaklaştığı gibi ihtiyaçları doğrultusunda yaklaşır.” (Kadın, Lisans, Sosyal Bilgiler)

-“Kapsayıcı eğitim sosyal devlet gibidir. Hiçbir ayırım gözetmeden kimin hangi eğitime ihtiyacı varsa o şekilde bireye uygun eğitim sunar.” (Kadın, Lisans, Okul Öncesi)

-“Kapsayıcı eğitim ilaç gibidir. Çünkü bireyin neye ihtiyacı varsa ona onu verir.” (Kadın, Lisans, Sınıf)

-“Kapsayıcı eğitim hava gibidir. Çünkü kapsayıcı eğitim herkesin ihtiyacına göre eğitimin verilmesi ve buna bağlı olarak başarının gelmesi gelir.” (Erkek, Lisans, Türkçe)

-“Terzi gibidir. Çünkü talep edenin ihtiyacına göre muamele eder.” (Kadın, Lisans, DİKAB)

Kategori 4: “Eşitlik”

Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını “**eşitlik**” olarak ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen bu kategorideki metaforların sayısı 5 (%14) adettir.

Bu kategorideki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

-“Terazi gibidir. Çünkü tüm çocuklara eşit bir eğitim sunulmasını öngörür.” (Erkek, Lisansüstü, Sosyal Bilgiler)

-“Kapsayıcı eğitim eşitliktir. Çünkü ayırım olmaksızın her kesime her öğrenciye hitap eden programlar, haklar, fırsatlar çerçevesinde eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır.” (Kadın, Lisans, Matematik)

-“Kapsayıcı eğitim güneş gibidir. Tüm çocukları aydınlatır.” (Kadın, Lisans, Özel Eğitim)

-“Her çocuğu gören bir ışık gibidir çünkü kapsayıcı eğitim bütün dezavantajlı çocuklarında avantajlı çocuklarla birlikte eşit bir şekilde eğitim görmesini sağlar. Din dil ırk fark etmeksizin bunu yapması her çocuğu aydınlatır.” (Kadın, Lisans, Özel Eğitim)

-“Yüzme havuzu gibidir. Yüzme bilende bilmeyen de havuza girer.” (Erkek, Lisansüstü, Sınıf)

Kategori 5: “Koruma”

Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını “**koruma**” olarak ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen bu kategorideki metaforların sayısı 4 (%10) adettir.

Bu kategorideki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

-“Evin çatısı gibidir. Çünkü evin çatısı evin içinde yaşayan bireyleri yaş cinsiyet fark etmeksizin koruma olanağı sağlar.” (Kadın, Lisans, Okul Öncesi)

-“Kapsayıcı eğitim anne gibidir, çünkü tüm farklılıklarına ve zorluklarına rağmen her çocuğunu koruyup kollar, onları tüm tehlikelere karşı eğitir.” (Kadın, Lisans, İngilizce)

-“Çınar ağacı gibidir çünkü tüm öğrencileri gölgesi altında toplar.” (Kadın, Lisansüstü, Sosyal Bilgiler)

Kategori 6: “Süreç”

Öğretmenler kapsayıcı eğitim kavramını “**süreç**” olarak ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen bu kategorideki metaforların sayısı 4 (%8) adettir.

Bu kategorideki bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

-“Kapsayıcı eğitim çiçek gibidir. Kapsayıcı eğitim bir süreçtir. Bu süreçte sürekli beslenmesi gerekir, tıpkı bir çiçeğin sürekli sulanması gibi. Yoksa solar ve ölür.” (Erkek, Lisansüstü, Sosyal Bilgiler)

-“Kapsayıcı eğitim yaşam gibidir. Çünkü kapsayıcı eğitim aile ile başlar yaşam boyu devam eder. Kapsayıcı eğitimin temel prensibi, cinsiyet, din, dil, ırk, sağlık ve sosyoekonomik durumlardan bağımsız olarak bütün çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik düzenlemeler ve çalışmalar gerçekleştirmektir.” (Erkek, Lisans, Sınıf)

-“Kapsayıcı eğitim ağaç gibidir. Ne kadar çok bakımını yaparsan o kadar çok meyvesini yani verimini alırsın.” (Kadın, Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik)

-“Kapsayıcı eğitim küçücük bir fidanın zamanla büyüüp olgunlaşması gibidir bence. Öğrencilerin çekirdekten yetişerek yaparak yaşayarak öğrenmesidir. Öğretmenin toprağı havalandırmasıyla toprağa su vermesiyle başlar ve öğrenci zamanla kendine yetmeyi öğrenir. Artık tek basına yaşama tutunup kendi ayaklarının üzerinde durmayı öğrenmiştir.” (Kadın, Lisans, Sınıf)

Kategori 7: “Şeffaflık”

Kapsayıcı eğitim kavramının“şeffaflık” olarak ilişkilendirildiği bu kategorideki metafor sayısı 1 (%2) adettir.

Bu kategorideki öğretmen ifadesi aşağıda verilmiştir:

-“Su gibidir çünkü şeffaftır.” (Kadın, Lisans, Özel Eğitim)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin görüşlerinin metaforlar üzerinden incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik görüşlerinin birçok farklılık ve çeşitlilik içerdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin üretilen metaforların tamamı olumlu ifadelerle desteklenmiştir. Bu bağlamda gerek üretilen metaforlar gerekse de ifade edilen açıklamalar kapsayıcı eğitimin ilke ve uygulamaları ile aynı doğrultudadır. Çünkü kapsayıcı eğitim, eşit ve adil bir eğitim (Dyson, 2004; Rahaman & Yunus, 2021), ayrımcılık ve dışlanmaya meydan okuma (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011), öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme (Forlin & Chambers, 2003), sosyal dışlanmayı ortadan kaldırma (Chatterjee, 2021), çeşitliliğe saygı gösterme ve değer verme (Vitello & Mithaug, 1998; Temur, 2024b) ve çocukların birlikte öğrenecek alanlar yaratma (Gallagher, 2001) gibi tüm öğrencilerin okul topluluğunun bir parçası olarak görülmesi işlevine sahiptir. Nitekim üretilen metaforlar “birlik ve beraberlik”, “çeşitlilik”, “uyarlama”, “eşitlik”, “koruma”, “süreç” ve “şeffaflık” gibi temalara ayrılmıştır. Bu kavramların kapsayıcı eğitimin temel felsefesini yansıttığını söyleyebiliriz (Alkaya, 2023; Baka, 2023; Doğan & Telli, 2022; Sakız, 2022; Temur, 2024a).

Öğretmenler, kapsayıcı eğitim kavramını en çok “birlik ve beraberlik” ile ilişkilendirerek metaforlar yoluyla açıklamışlardır. Kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda şekillenen ortamlarda eğitim almış bireylerin çeşitlilikleri, kabullenmeyi, hoşgörü, sevgi ve eşitliği savunan bir toplumun parçası olacağı öngörülmektedir (Mag, Sinfield & Burns, 2017). Bu durum toplumsal birlik ve beraberliğe katkı sağlayarak bireylerin çeşitliliklerinin birlik ve beraberlik etrafında şekillenerek toplumsal barışa katkı sağlayacağı söylenebilir. Nitekim kapsayıcı eğitimde de standartlar, dışlanma, önyargı ve kalıp yargılar yerine hoşgörü ve saygı temelinde birlik ve beraberliğin egemen olduğu bir eğitim ve toplum yapısı savunulmaktadır (Bülbül & Sakız, 2020; Özel & Çetinkaya Yıldız, 2020; Tagiyeva, 2023).

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramını “çeşitlilik”, metaforu ile ilişkilendirerek açıklamalarıdır. Bu durum doğrudan kapsayıcı eğitime işaret etmektedir. Çünkü kapsayıcı eğitimin en temel ilkelerinden biri çeşitliliktir (Taylor & Sidhu, 2012). Zira birçok etnik gruba, dine ve dile mensup birey toplumsal yaşamın bir parçasını oluşturmaktadır. Özellikle Türkiye’nin içinde bulunduğu jeopolitik konumu yüzyıllardır etnik çeşitliliği bünyesinde barındırmasına sebep olmuştur. Yine son zamanlarda yaşanan savaşlar neticesinde ülkemize çok sayıda mülteci ve sığınmacı gelmiştir. Bu bağlamda bireylerin çeşitliliğini kapsayıcı eğitim etrafında toplamak ve gerek eğitime gerekse de topluma bir zenginlik kaynağı olarak yansıtmak önem arz etmektedir. Nitekim çeşitlilik aynı zamanda zenginlik demektir. Zenginlikler ise toplumsal kabul, hoşgörü, sevgi ve saygı etrafında şekillenerek barışa

hizmet eder (Alhleel, 2021; Kırılmaz, 2019; Yıldırım, 2020). Kapsayıcı eğitim ise bunu sağlayan en önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira çeşitliliğin olduğu bir okulda herkes birbirinden öğrenir, birlikte gelişir ve bu büyük bir avantajdır. Kapsayıcı eğitim bu avantajdan tüm çocukların faydalanabilmesi için ortaya çıkmış bir anlayıştır (Eğitimde Birlikteyiz, 2020). Nitekim çeşitliliğin ortaya çıkardığı zenginlik birlikteliğin oluşması için bir ön koşuldur. Bu durum ise kapsayıcı eğitimin temel yapısını oluşturur (Şahin, 2013). Çünkü kapsayıcı eğitimde öğrencilerin farklılıkları bir zenginlik olarak görülmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi kavramını “uyarlama”, metaforu ile ilişkilendirerek açıklamalarıdır. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Çünkü öğretmenin sınıf içindeki tutumu, tüm öğrencilerin sürece dahil edilmesi noktasında çok önemlidir (Monsen & Frederickson, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin tutum ve düşünceleri, kapsayıcı bir eğitim ve toplum hedefine ulaşmak için oldukça önemli bir yere sahiptir (Erççek, 2023). Nitekim, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, tüm bireylerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre eğitim-öğretim sürecini tasarlaması ve birtakım uyarlamalar yapması bir ön koşul olarak göze çarpmaktadır (Erççek, 2023). Bu amaçla öğretim programları, öğretim yöntem, teknik ve materyalleri çocuğa yönelik ilkesi doğrultusunda esnetilerek bireylere uygun hale getirilir (Eğitimde Birlikteyiz, 2020). Stubbs (2008) da eğitim sürecini kapsayıcı eğitim felsefesine uygun olarak gerçekleştirmeyi amaçlayan farklı stratejiler, faaliyetler ve süreçler benimsenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin temel ilkesi olmakla beraber eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanması için önemlidir. Şeker ve Aslan (2015) da mülteci çocuklar üzerine yaptıkları araştırmasında fiziksel ve psikolojik birçok sebepten dolayı çocukların eğitim-öğretim sürecinde gerçek potansiyellerini gösterirken zorlanabileceğini öğretmenlerin ise bu durumun yarattığı dezavantajları ortadan kaldırmak için destek ve yönlendirme noktasında kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Erol Sahillioğlu (2020), okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama temasında metaforlar ürettikleri sonucuna; Fırat (2021), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uyarlanabilirlik olarak nitelendirdikleri sonucuna ve Tuzcuoğlu ve Aydın (2023), yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin en fazla “uyarlama yapabilme” ve “uygun eğitim ortamı oluşturmak” gibi sorumlulukları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada ortaya konulan bir başka sonuç öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi kavramını “eşitlik”, metaforu ile ilişkilendirerek açıklamalarıdır. Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan birçok tanıtımda “eşitlik” ilkesinin ön plana çıktığı ve kapsayıcı bir eğitim için eşit ve adil bir eğitim-öğretim sürecinin tasarlanması gerektiği öngörülmüştür (Çelik, 2022; Sakız, 2022; Sakız, Ekinci & Baş, 2020; Öner, 2022). Nitekim gerek eğitim öğretim hakkından faydalanma konusunda gerekse de özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları noktasında birçok yasal düzenlemede eşitlik ilkesi ulusal ve uluslararası düzeyde koruma altına alınmıştır (T.C. Anayasası, 1982, s.3; T.C. Anayasası, 1982, s.14; 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s.5102; 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 2005, s.6). Ayrıca eğitim sistemi içerisinde her bireyim eşit bir şekilde yer almasını sağlamak ve var olan beceri ve potansiyellerini eğitimsel imkanlar aracılığıyla en üst seviyede ortaya koyabilmeleri eşit birer vatandaşlar olmalarının bir sonucudur (Çelik, 2017). Çünkü eğitimsel eşitlik, tüm bireylerin eşit bir şekilde ve değerli görüldükleri anlayışından yola çıkarak bireysel farklılıklar neticesinde her bireye gereksinimleri doğrultusunda eğitim sürecinden faydalanılmasını ve böylece gelişmelerini sağlamayı öngörür (UNESCO, 2009). Erol Sahillioğlu (2020), okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en fazla eşitlik temasıyla ilgili metaforlar ürettiklerini bulmuştur. Benzer şekilde Dilekçi (2019) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin eşitlik temasıyla ilgili metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, hem okul öncesi öğretmenleri hem de okul yöneticileri için eşitlik kavramının önemli olduğunu

göstermektedir. Akbulut, Yılmaz, Karakoç, Erciyas ve Akşin Yavuz, (2021) ise öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında ne düşündüğünü araştırdığı çalışmasında katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk ifadenin en fazla “eşit düzeyde eğitim (eğitim hakkı, fırsat eşitliği)” olduğunu belirtmişlerdir. Yine Fırat (2021), yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenin kapsayıcı eğitimi eşitlik olarak nitelendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları neticesinde elde edilen başka bir sonuç öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi kavramını “koruma”, metaforu ile ilişkilendirerek açıklamalarıdır. UNESCO (2009), Kapsayıcılığı destekleyen yasal düzenlemeler başlığı altında; “Kültürel İfadelerde Çeşitliliğin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi” ve “Tüm Göçmen İşçilerin ve Ailelerinin Haklarının Korunmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme”de kültürel çeşitliliğin ve dezavantajlı grupların korunması ve tüm kültürlere eşit onur ve saygı gösterilmesini gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ülkemizde de dezavantajlı gruplardan biri olan mülteci ve sığınmacılar için “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu”, “Geçici Koruma Yönetmeliği” ve “Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” gibi doğrudan koruma sağlayan yasal düzenlemeler yapılmıştır (Şimşek vd., 2019). Bu hukuki düzenlemelerin isimleri bile kapsayıcılığın öncelikle koruma amacı taşıdığını göstermektedir. Zira bu hukuki metinlerde devletin bir koruyucu rolünde olduğu belirtilmiştir. Çünkü kapsayıcı eğitim, çeşitliliğe değer vererek ayrımcılığın ve dışlanmanın olmadığı ve herkesin sistem tarafından kucaklanmasıdır (MEB, 2018; Ouane, 2008). Tıpkı öğretmenlerin “evin çatısı, çınar ağacı, bulut, anne” metaforunu kullandığı gibi. Yine UNICEF tarafından gerçekleştirilen kapsayıcı öğretmen eğitimi projesinde dezavantajlı gruplar yedi kategoriye ayrılmış ve bunlardan birisi de “geçici koruma altında olan çocuklar” olarak nitelendirilmiştir (UNICEF, 2018). Ayrıca Doğan ve Avcıoğlu (2022), yaptığı araştırmasında kapsayıcı eğitime ilişkin tanımlama yapılırken katılımcıların büyük bir bölümü, geçici koruma altındaki göçmen çocuklar üzerinden örnekler verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum katılımcıların koruma kavramını kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi kavramını “süreç”, metaforu ile ilişkilendirerek açıklamalarıdır. Nitekim kapsayıcı eğitim, tüm çocukların gelişimsel, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile gereksinimleri doğrultusunda eğitim almalarını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Amaç, 2021; Eğitimde Birlikteyiz, [EB], 2020; Eğitimde Reform Girişimi [ERG], 2016; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; UNESCO, 2015). Runswick Cole (2011) ise kapsayıcı eğitimi genellikle varılacak bir nokta değil bir yolculuk, süreç şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım üretilen metaforu destekler niteliktedir. Nitekim kapsayıcı eğitimde kapsayıcı, eşit ve adil bir eğitim süreci öngörülmektedir. Burada eğitimin tüm paydaşları (öğretmen, yönetici, veli vb.) bu süreci doğru bir şekilde yönetmeli ve iş birliği içerisinde çalışmalıdır (Akin vd., 2024; Gürz vd., 2024). Bu kapsayıcı bir eğitim için ön koşuldur. Öğretmenlerin ürettikleri çiçek, yaşam, fidan ve ağaç metaforu tıpkı bir süreç gibi sürekli gelişen bir aşama olarak ifade edilmiştir. Nasıl ki çiçek, fidan ve ağaç sürekli beslenerek gelişirse kapsayıcı eğitimde de çocuklar sürekli ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda sürekli beslenmelidir. Bu durum kapsayıcı eğitim için kritik bir öneme sahip olmakla beraber öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bağlamda çalışma bulguları öğretmen, veli, yönetici vb. eğitimdeki diğer paydaşlarla paylaşılmalı ve iş birliği içerisinde kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü kapsayıcı eğitimin kalbi iş birliğidir (Florian, 2017).

Araştırmada bulguları neticesinde elde edilen bir diğer sonuç, bir öğretmenin kapsayıcı eğitimi kavramını “şeffaflık”, metaforu ile ilişkilendirerek kavramsallaştırdığıdır. Kapsayıcı eğitim, sosyal gelişmeyi sağlamak amacıyla farklılığı ne olursa olsun dışlanma ve ayrıştırma yerine kaynaştırma ve kapsama kavramlarının ön plana çıkarılarak nitelikli ve şeffaf bir eğitim ortamı sağlamasını öngörmektedir (United Nations [UN], 2016). Öğretmenin kapsayıcı eğitimi

su metaforuna benzetmesi ve şeffaflık olarak nitelendirmesi kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir başka sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu kapsayıcı eğitime ilişkin doğru bir açıklama getirememesidir. Nitekim araştırmaya katılan 76 öğretmenden 26'sı kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metafor üretememiş ve açıklama getirememiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bayram (2019) da yaptığı çalışmasında öğretmenlerin çoğunun kapsayıcı eğitimi doğru tanımlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tanımlayamama nedeni olarak, bu kavramın eğitim alanında karşımıza çıkan yeni bir kavram olması ve bu duruma bağlı olarak ülkemizde son yıllarda popülerlik kazanması olarak gösterilebilir. Nitekim Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarına "kapsayıcı eğitim" adıyla seçmeli bir ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Bu tarih göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcı eğitimin yeni bir kavram olarak eğitim alanında yer edindiğini söyleyebiliriz.

Öneriler

1. Bu çalışma ilköğretimde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Bu bağlamda farklı eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ile kapsayıcı eğitim konusunda çalışmalar yapılabilir.
2. Gerek öğretmenlerin ürettikleri metaforlar gerekse de oluşturan temalarda, kapsayıcı eğitim için kritik bir öneme sahip olan; farklılıklara saygı, eğitim hakkı, sorumluluk, empati, dezavantajlı gruplar gibi kavramların kullanılmadığı görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim kavramının çalışma grubunda bulunan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlere kapsayıcı eğitimin ne olduğu ve ne olmadığı konusunda bilgi edinmelerini sağlayacak bir el kitabı hazırlanabilir.
3. Bu çalışmada sadece öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları ve akademisyenlerin görüşlerinin incelendiği başka çalışmalar da yapılabilir. Çünkü kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için eğitimin içindeki tüm paydaşların sürece dahil edilmesi gerekmektedir.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının kapsayıcı eğitim kavramına yönelik eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler yönelik hizmet içi eğitim, seminer, konferans vb. etkinliklerle kapsayıcı eğitim konusunda bilgilendirilmelidir. Nitekim öğretmenlerin duygu, düşünce ve tutumlarının kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. <https://doi:10.37754/756554.2021.613>
- Akın, K., Yılmaz, İ., & Sakız, H. (2024). Okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim ilke ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *4. Uluslararası Lisansüstü Çalışmalar Kongresi* (ss. 933-935). Uşak Üniversitesi. Uşak.
- Alhleel, A. (2021). *Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Anderson, L. S., & Devine, M. E. (2018). Including Youth of All Abilities. In Peter A. Witt & Linda L. Caldwell (Eds., 2. Edition), *Youth Development Principles and Practices in Out of School Time Settings*. Urbana: Sagamore Venture.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.
- Aydın, İ. S. (2011). Türkçe kavramının metaforik algılanma biçimleri. *Folklor/Edebiyat*, 17(66), 173-187.
- Baglieri, S. (2020). Disability studies in education and inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- 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>
- Bertaux, D. (1981). *From the life-history approach to the transformation of sociological practice. Biography and society: The life history approach in the social sciences*. California: SAGE Publications.
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim İlkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139. <https://doi.org/10.33437/ksusb.1096805>
- Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: Kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168. <https://doi.org/10.18490/sosars.1111340>
- Çelik, R. (2017). "Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği". *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- Chatterjee, S. (2021). Inclusive education: A reality today. In S. K. Roy & J. Mete (Eds.), *Inclusive education: Need of the hour* (15-22). Red'Shine Publication.
- Chowdhury, A. (2021). Challenges & possibilities of implementing inclusive education in India. In S. K. Roy & J. Mete (Eds.), *Inclusive education: Need of the hour* (90-103). Red'Shine Publication.

- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education, 19*(2), 83-101. <https://doi.org/10.2167/eri421.0>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Demir, C., & Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>
- Dilekçi, Ü. (2-4 Mayıs 2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*. İzmir, Türkiye.
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(3), 1146-1162. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>
- Duman, M. (2019). Aristoteles ve Coenen merkezli analogi teorisi kapsamında Sait Faik'in ilk dönem hikayelerine genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 2*, 49-94. <https://doi.org/10.38004/sobad.524586>
- Dworkin, S. L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews. *Arch Sex Behav, 41*, 1319-1320. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6>
- Dyson, A. (2004). Inclusive education: A global agenda? *Japanese Journal of Special Education, 41*(6), 613-625. <https://doi.org/10.6033/tokkyou.41.613>
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T.D. (2017). Phenomenological perspective. In *an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>
- Eğitimde Birlikteyiz (2020). *Aile eğitimi rehberi: Kapsayıcı eğitim*. aile_rehberi_2.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- Engelliler Hakkında Kanun (2005). *Eğitim ve öğretim (Madde 15- (Değişik:6/2/2014-6518/73 md.))*. 1.5.5378_3.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- Erççek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(1), 24-41.
- European Agency for the Development of Special Needs Education. (2003). Inclusive education and classroom practice. *inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf* (Erişim Tarihi: 10.10.2023)

- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika/Pedagogy*, 126(2), 248-253. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.32>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2003). Bullying and the inclusive school environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 28(2), 1-13. <https://doi.org/10.14221/ajte.2003v28n2.2>
- Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. *Disability & Society*, 16(5), 637-654. <https://doi.org/10.1080/09687590120070042>
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- Gökden Kaya, N. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında “hıçkırık” filminin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1818-1831. <https://doi.org/10.17755/esosder.845336>
- Green, J., & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research*(4th Ed.). London: SAGE.
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf ingilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Gürz, A., Denктаş, Z., Yusufoglu, C., & Sakız, H. (5-8 Haziran, 2024). İş birliği kapsayıcılığı güçlendirir mi? Öğretmenler arasında iş birliğine yönelik tutumların kapsayıcı eğitime yönelik tutumlara etkisi. 4. *Uluslararası Lisansüstü Çalışmalar Kongresi* (ss. 805-806). Uşak Üniversitesi. Uşak.
- Hadayat, H., Assistant, A., Bashir, R., Ali Raza, A., Scholar, R., Ejaz, H., Scholar, M., Shabbir, R., Muhammad, J., & Aftab, M. (2024). Role of inclusive education in promoting equity in education: Teacher's perspectives. *Qualitative Research*, 24, 133-151.
- Harman, G., & Çökelez, A. (2017). Analojilerin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 340-363. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356303>
- Husserl, E. (2012). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. New York:Routledge.
- Ketenoğlu-Kayabaşı, E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. (Sözlü Bildiri). IX. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s.1527-1535), İzmir, Türkiye.
- Kırılmaz, C.M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*. Paradigma Yayıncılık.

- Mag, A.G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). *The benefits of inclusive education: New challenges for university teachers*. 8th International Conference on Manufacturing Science and Education. MATEC Web of Conferences, 121, 12011. <http://dx.doi.org/10.1051/matecconf/201712112011>
- McLeod, J. (2011). The phenomenological approach. In *qualitative research in counselling and psychoterapy*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209663>.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and Inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü projesi: "okul yöneticilerinin eğitimi" modülü*. 28084808_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1_2.pdf (Erişim Tarihi: 14.10.2023)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *Türk milli eğitiminin temel ilkeleri-Fırsat ve imkan eşitliği*. 1.5.1739.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346, 1-15. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>
- Ouane, A. (2008). *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning*. International Conference on Education Inclusive education 'The way of the future': Contributions to the workshop discussions.
- Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Padillo, G. G., Manguilimotan, R. P., Capuno, R. G., & Espina, R. C. (2021). Professional development activities and teacher performance. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 497-506. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.497.506>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. Demir, Çev.) Pegem Akademi.
- Rahaman, Q., & Yunus, T. (2021). Prospects of inclusive education: Its issues and challenges in children. In S. K. Roy & J. Mete (Eds.), *Inclusive education: Need of the hour* (1-14). Red'Shine Publication.
- Roberts, C. W. (2020). *Text analysis fort eh social sciences*. London: Raodledge.
- Runswick- Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education?. *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x>

- Şahin, F. (2013). *Çeşitlilik gösteren bir dünyada erken çocukluk gelişiminin öğrenilmesi, erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev. Berrin Akman). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>
- Sakız, H., Ekinci, A., & Baş, G. (2020). Inclusive education for religious minorities: The Syriacs in Turkey. *Social Inclusion*, 8(3), 296-306. <https://doi.org/10.17645/si.v8i3.3073>
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Strnadova, F. P., & Arthur-Kelly, M. (2017). *Inclusion in action* (6th Edition). Cengage Australia.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. The Atlas Alliance. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf> (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. Evrim Yayınevi.
- T.C. Anayasası (1982). *Genel esaslar-kanun önünde eşitlik*. anayasa_2018.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- T.C. Anayasası (1982). *Sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler- Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi*. anayasa_2018.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Temur, S. (2024a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Temur, S. (2024b). 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70, 87-114. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1390447>
- Temur, S. (2024c). 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 710-734. <https://doi.org/10.7884/teke.1412362>
- Temur, S., & Çakmak, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin özgürlük kavramına ilişkin algılarının sinektik tekniğiyle incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-59. <https://doi.org/10.53506/egitim.1226780>

- 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>
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2015). *Education for all global monitoring report 2015 - Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. 248254eng.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- UNICEF. (2017). *Kapsayıcı eğitim*. <https://www.unicefturk.org/yazi/kapsayiciegitim> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- United Nations [UN]. (2016). *Birleşmiş milletler engelli kişilerin haklarına dair uluslararası sözleşmesi*. Erişim adresi: <https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx> (Erişim Tarihi: 10.10.2023)
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. London: Routledge.
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- Yağar, F. (2023). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi: veri doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 138-152. <https://doi.org/10.38122/ased.1030365>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12 Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3 baskı). Detay Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to Demir & Karakaş Yıldırım (2019), today's technological developments and the social change caused by this situation have caused the mission of schools and education to change. In particular, the importance of education to be given to all children in line with their

interests and needs is increasing day by day. Indeed, it is important to ensure that every child has access to education based on the view that all individuals are unique and valuable (Sakız, 2022). This situation has made it necessary to revise the perspective on education (Gül, 2008). Inclusive education appears as a concept that will serve this perspective. As a matter of fact, inclusive education is defined as all the measures to be taken to ensure that all individuals have access to education in cooperation with all variables of education and to provide a fair and equal education to individuals in line with individual differences (Anderson & Devine, 2018; Gökden-Kaya, 2021; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022).

In order for inclusive education practices to be successful, it is a prerequisite for teachers to design the education process according to the interests, needs and requirements of all individuals and to make some adaptations. For this reason, this study aims to determine teachers' metaphorical perceptions of inclusive education. In this context, it is thought that the study will contribute to the literature and guide educators by raising awareness about inclusive education.

Method

This study, which examines teachers' perceptions of the concept of "inclusive education" through metaphors, is a qualitative research in the phenomenological design. The study group of this research consists of 50 teachers from 10 different branches working in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the fall semester of the 2023-2024 academic year. In this context, "Easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group" (Patton, 2014, p. 236). The research data were collected through a semi-structured interview form. The data were subjected to content analysis and evaluated.

Findings

When the metaphors produced for the concept of inclusive education are analyzed, it is seen that teachers developed 39 different metaphor expressions related to the concept of inclusive education. Teachers expressed the concept of inclusive education as mother, scales, mevlana, sun, library, water, tree, roof of the house, equality, puzzle, social state, grocery aisle, world, atmosphere, ring, medicine, air, sapling, chain, ocean, United Nations, rainbow, table, site, light, cloud, forest, key, swimming pool, teacher, human, human body, father, sea, flower, tailor, life and spider web.

Another finding obtained within the scope of the research is that the metaphors produced by the teachers for the concept of inclusive education are gathered in 7 different categories as "unity and togetherness", "diversity", "adaptation", "equality", "protection", "process" and "transparency", respectively.

Results and Discussion

In this study, in which teachers' views on the concept of inclusive education were examined through metaphors, it was observed that teachers' views on the concept of inclusive education included many differences and diversity. In addition, all of the metaphors produced about the concept of inclusive education were supported by positive statements. In this context, both the metaphors produced and the explanations expressed are in line with the principles and practices of inclusive education. As a matter of fact, the metaphors produced were divided into themes such as "unity and togetherness", "diversity", "adaptation", "equality", "protection", "process" and "transparency". We can say that these concepts reflect the basic philosophy of inclusive education (Alkaya, 2023; Baka, 2023; Doğan & Telli, 2022; Sakız, 2022). The bases for these themes are as follows:

1. "Unity and togetherness": In inclusive education, instead of standards, exclusion, prejudice and stereotypes, an educational and social structure where unity and

solidarity prevail on the basis of tolerance and respect is advocated (Bülbül & Sakız, 2020; Tagiyeva, 2023).

2. "Diversity": One of the most fundamental principles of inclusive education is diversity (Taylor & Sidhu, 2012). Diversity also means richness. The richness created by diversity is a prerequisite for the formation of unity. This constitutes the basic structure of inclusive education (Şahin, 2013).
3. "Adaptation": In order for inclusive education practices to be successful, it is a prerequisite for teachers to design the education process according to the interests, needs and requirements of all individuals and to make some adaptations (Erçiçek, 2023). For this purpose, curricula, teaching methods, techniques and materials are flexed in line with the principle of child-friendliness and made suitable for individuals (We are Together in Education, 2020). This is the basic principle of inclusive education and is important for ensuring equality of opportunity and justice in education.
4. "Equality": In many definitions of inclusive education, the principle of "equality" comes to the fore and it is envisaged that an equal and fair education and training process should be designed for an inclusive education (Çelik, 2022; Sakız, 2022; Öner, 2022).
5. "Protection": It can be seen that inclusiveness primarily aims to protect. This is because it is stated in these legal texts that the state has a protective role. This is because inclusive education is about valuing diversity and embracing everyone in the system without discrimination or exclusion (Ouane, 2008). Just as the teachers used the metaphor of "roof of the house, plane tree, cloud, mother".
6. "Process": Inclusive education is defined as a process that aims to ensure that all children receive education in line with their developmental, sociocultural and individual characteristics and needs (We are Together in Education, [EB], 2020; Education Reform Initiative [ERI], 2016; UNESCO, 2015). Runswick Cole (2011) defined inclusive education as a journey, a process, not a point to be reached. This definition supports the metaphors produced.
7. "Transparency": Inclusive education envisages providing a quality and transparent educational environment by emphasizing the concepts of inclusion and inclusion instead of exclusion and segregation, regardless of difference, in order to ensure social development (United Nations [UN], 2016).