

## Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünceleri\*

### Science Teachers' Thoughts Towards Inclusive Education

Sibel Saraçoğlu<sup>1</sup>, Esra Postallı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, saracs@erciyes.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9023-7383>)

<sup>2</sup>Öğretmen, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, esra.fen.cevik@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0009-4111-5203>)

**Geliş Tarihi:** 16.05.2024

**Kabul Tarihi:** 05.09.2024

#### ÖZ

Tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve kaliteli eğitim imkanlarından yararlanması temel insan haklarından biridir. Kapsayıcı eğitim tüm bu gereksinimleri sağlamada etkili bir anlayış sunmaktadır. Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik açıklamaları, bakış açıları, uygulamaları, öz yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yönteminin olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunda Kayseri ilinde görev yapmakta olan amaçlı örneklem ile belirlenen 10 Fen Bilgisi öğretmeni yer almıştır. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar kapsayıcı eğitimi, çeşitlilik, adil şartlar ve eşitlik kavramları ile açıklamışlardır. Katılımcılar kapsayıcı uygulamalar konusundaki bilgi ve deneyim eksikliğinin özyeterliklerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Kapsayıcı eğitimde en çok ifade edilen sorunlar öğretim programının yoğunluğu, zaman sıkıntısı, çevre ve fiziki koşulların yetersizliği şeklindedir. Kapsayıcı eğitim sorunlarına çözüm olarak en çok ifade edilen öneriler ise uygulamalı eğitimler, paydaşlar arası iş birliğinin geliştirilmesi, öğretim programının yoğunluğunun azaltılıp esnek hale getirilmesi şeklindedir. Araştırma bulguları ışığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi ve becerilerini arttırmak için branş bazında etkinlik temelli eğitimler verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, fen bilimleri, fen eğitimi, öğretmen düşünceleri.

#### ABSTRACT

Meeting the educational needs of all individuals and benefiting from quality education opportunities is one of the fundamental human rights. Inclusive education offers an effective understanding to meet all these needs. This study aimed to determine science teachers' thoughts on inclusive education. The study aimed to determine teachers' explanations, perspectives, practices, self-efficacy, problems they encountered and solution suggestions regarding inclusive education. The phenomenological design of the qualitative research method was used in the study. The study group included 10 participants determined by purposeful sampling among the science teachers working in Kayseri province. Interview was used as a data collection tool to determine the participants' thoughts about inclusive education. Data were collected with a semi-

\* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

structured interview form. Research data were examined using content analysis. According to the results, participants explained inclusive education with the concepts of diversity, fair conditions and equality. The participants think that their lack of knowledge and experience about inclusive practices negatively affects their self-efficacy. The most frequently expressed problems in inclusive education are the intensity of the curriculum, lack of time, and inadequacy of environmental and physical conditions. The most commonly expressed suggestions as solutions to inclusive education problems are practical training, improving cooperation between stakeholders, reducing the intensity of the curriculum, and making it flexible. According to results, it is recommended to provide activity-based training on a branch basis in order to increase teachers' knowledge and skills regarding inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, science, science education, teacher thought.

## GİRİŞ

Barış, istikrar ve sürdürülebilir kalkınmanın önem kazandığı günümüz şartlarında eğitim, 21. yüzyıl toplumlarına ve ekonomilerine etkin katılım için vazgeçilmez bir araçtır (Gürgür, 2021). Ekonomik ve sosyal refahı artırmak için tüm bireylerin kaliteli eğitim ve öğrenme fırsatlarına erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Her bireye nitelikli bir eğitim imkanının sunulması, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde kabul edilen “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” arasında da yer almaktadır (Birleşmiş Milletler, 2015a). Ancak küresel boyutta yaşanan savaşlar, kıtlık, iklim değişikliği, salgınlar ve afetler gibi farklı nedenlerden dolayı farklı açılardan dezavantajlı kabul edilebilecek pek çok çocuk eğitim hakkından mahrum kalmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), 2021; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 2022; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2023; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 2022). 2020 yılı verilerine göre Dünya genelinde nüfusun yaklaşık % 10’u okuma yazma bilmiyor ve bunların üçte ikisini kadınlar oluşturuyor (UNESCO, 2020). Okuma yazma bilmeyen çocuk oranı Sahra altı Afrika ülkelerinde % 34, Güney Asya ülkelerinde % 27, Avrupa ülkelerinde % 1, Latin Amerika ve Karayipler’de % 6 seviyesindedir (OECD, 2022).

Türkiye’de de engelli, kırsal kesimde yaşayan, yoksul, göç eden, suça sürüklenen, çatışma ortamında yaşayan ve anadili Türkçe olmayan gibi dezavantajları bulunan çocuklar yer almakta olup, bu çocuklar mevcut hizmetlerden haberdar olmama, dil engelleri, sosyo-ekonomik engeller ve okulu erken terk etme gibi zorluklarla karşı karşıyadır (Demir Başaran, 2021; UNICEF, 2012; UNICEF, 2019). Dezavantajlı durumdaki çocuklar psikososyal, sosyo-ekonomik, politik, toplumsal ve eğitimsel açıdan pek çok problem yaşayabilmekte; cinsiyet, sosyal sınıf, yoksulluk, kültür gibi sebeplerle dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Güloğlu & Güven Çepni, 2022). Yaşam şartları çocukların eğitim başarıları önünde engel oluşturabilmektedir (Saka & Çelik, 2022). Bu nedenler Türkiye’de eğitim sisteminde eğitime erişim ve eğitimde fırsat eşitliğini önemli bir gündem konusu haline getirmektedir (ERG, 2022). 2022 yılı PISA sonuçları da Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği konusunda sorunlar yaşandığına işaret etmektedir (MEB, 2022).

Eğitimde erişim, çeşitlilik, fırsat eşitsizliği ve her bireye nitelikli eğitim imkânı sunulması, tüm Dünya’yı ilgilendiren küresel bir problemdir. Oysaki tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve kaliteli eğitim imkanlarından yararlanması temel insan haklarından biridir. Birey ve toplumların kalkınması, herkesin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ve öğrenim görme hakkının sağlanması ile gerçekleşebilir. Eğitim bireye, yaşama ve topluma katılma, içinde bulunduğu şartlardan en iyi biçimde yararlanma, şartları sorgulama ve dönüştürme imkânı sağlar. Bu nedenle bütün bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanması ve cinsiyet, dil, din, engellilik ve ırk ayrımcılığı gözetilmeksizin her çocuğa eğitime erişim imkanının sağlanması, herkes için kaliteli eğitim anlayışının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu durum eğitimin tüm bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi ile sağlanabilir (Birleşmiş Milletler, 2015b). Bu bakış açısından hareketle ortaya çıkan kapsayıcı eğitim anlayışı; tüm

çocukların eğitim hakkı olduğu ilkesine dayanan, çeşitlilik ve eşitlik kavramlarının ön plana çıktığı, hiçbir bireyin cinsiyet, sosyal sınıf, sağlık ve başarı gibi nedenlerle eğitim sürecinden dışlanmaması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışıdır (Ainscow, 2020; Erçetin & Arifoğlu, 2016; UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin aynı eğitim ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenme ve geliştirmelerine olanak sağlayan bütüncül bir eğitim sürecidir (Dedeoğlu & Yılmaz Atman, 2022; Öztürk & Derin, 2022; Tobin & Behling, 2018; Tomlinson, 2009; UNESCO, 2011). Kapsayıcı eğitim, ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına, insan merkezli bir anlayışla çocukların gelişiminin sağlanmasına, farklılıkların zenginlik olarak görülmesine ve her çocuğun değerli bir birey olduğunun hissettirilmesine yönelik bir anlayıştır (Anabel & Inmaculada, 2021; Bayram & Öztürk, 2021; Moriña & Orozco, 2021). 1970'li yıllarda daha çok özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine dâhil edilmelerine yönelik bir kavram olarak kullanılan kapsayıcı eğitim, 1990'lı yıllardan itibaren yaşanan gelişmeler ve değişen ihtiyaçlar nedeniyle, tüm çocukların eğitim sürecine dâhil edilmelerine yönelik bir kavram olarak kullanılmaktadır (Ferguson, 2008; Slee, 2019; Whitburn & Plows, 2017).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, aynı ortamda eğitime devam eden hem gelişimsel yetersizliği olan çocuklar hem de tipik gelişim gösteren çocukların gelişimlerini desteklemektedir (Allen & Cowdery, 2015). Kapsayıcı sınıflarda öğrenciler farklılıkları zenginlik olarak görmeyi, hoşgörüyü, zayıf ve güçlü yönlerin farkına varmayı öğrenirken, dezavantajlı kabul edilen akranları dışlama yerine aidiyet duygusunu hissedebileceklerdir. Kapsayıcı anlayışın benimsendiği eğitim ortamında bulunan çocuklar, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim gören benzer özellikteki akranlarına göre iletişim, sosyal ve akademik becerileri daha kısa sürede öğrenebilmektedir (Allen & Cowdery, 2015; Maviş Sevim, 2022). Son yıllarda çeşitli ülkelerin eğitim politikalarında kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik bir eğilim olduğu ve farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin aynı okullarda eğitim almasının sağlanmasına yönelik bakış açısının yaygınlaştığı görülmektedir (Clark vd., 2019; Ferguson, 2008; Forlin & Chambers, 2011).

Eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeleri göz önünde bulundurularak Dünya'da giderek yaygınlaşan kapsayıcı eğitim uygulamaları, Türkiye'de henüz arzu edilen boyutta değildir (Ainscow 2020, Choi & Lee, 2020; Saka & Çelik, 2022; Sorkos & Hajisoteriou 2020). Alan yazın verileri hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, becerileri, öğrenme ihtiyaçları, ilgileri ve sosyo-kültürel özellikleri birbirinden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci farklılıklarını yeterinde dikkate almadığını veya kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Nilsen, 2020; Öztürk & Palancı, 2015; Saka & Çelik, 2022; Sarıca & Tanrıverdi, 2021). Bu sorunların kaynakları çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu kaynaklara öğretmenlerin farklılaştırılmış sınıflardaki uygulamalar konusundaki bilgi ve beceri eksikleri, olumsuz tutumları, kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik inançları, fiziki engeller, öğrenci, yönetici veya veli engelleri, eğitim sistemi örnek olarak verilebilir (Ayvacı & Yamaçlı, 2022; Choi & Lee, 2020; Heiligenthaler; 2020; Öztürk & Mutlu, 2017; Saka & Çelik, 2022). Benzer sorunlar fen eğitimini de kapsamaktadır (Demir Başaran, 2021; Kolonich vd., 2018; Spektor Levy & Yifrach, 2019). Tüm öğrencileri kapsayan kaliteli fen eğitimi, Türkiye'de çözülmesi gereken önemli sorunlar arasında yer almaktadır (Erçetin & Arifoğlu, 2016).

Fen eğitimi öğrencilerin toplum yaşamına katılma ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmaları için bir başlangıç noktası sağlar. Fen dersleri öğrencilerin kendilerini ve yaşadıkları dünyayı tanımaları için iyi bir fırsattır. (Roth & Lee, 2004). Fen eğitimi, tüm vatandaşları geleceğin modern toplumuna hazırlamanın önemli bir parçasıdır (OECD, 2003). Bu nedenle fen öğretim programlarının amaçlarında bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi temel alınmaktadır. Fen programlarının temel amaçlarında bütün bireyler ifadesine yer verilmesi kapsayıcılığa vurgu yapıldığını göstermektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim bütün öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilen bir süreci ifade eder (Öztürk & Derin, 2022). Fen eğitimi sürecinde karmaşık görselleri anlamak, ölçüm araçlarını kullanmak, matematiksel ve istatistiksel

hesaplamalar yapmak birçok öğrenci için zorluklara neden olabilir (Spektor Levy & Yifrach, 2019). Özellikle de ortalama bir gruba yönelik işlenen fen dersleri birçok öğrencinin geride kalmasına neden olabilir. Nitekim araştırmalar becerileri, öğrenme ihtiyaçları, ilgileri ve sosyo-kültürel özellikleri birbirinden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci farklılıklarını dikkate alma, kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirme, farklı etkinlik ve materyalleri aynı anda kullanma vb. konularda yaşadıkları sorunlar nedeniyle “ortalamaya” yönelik ders işlediklerini göstermektedir (Ayvacı & Yamaçlı, 2022; Demir Başaran, 2021; Kolonich vd., 2018; Öztürk & Mutlu, 2017; Spektor Levy & Yifrach, 2019). Oysaki öğrenme süreci her öğrenci için farklılık gösterir. Çünkü her çocuk kendine özgü ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyacına sahiptir (Dede, 1996). Kapsayıcı eğitim bu çeşitliliği öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirme fırsatı olarak ele alan bir anlayıştır (Anabel & Inmaculada, 2021). Bu nedenle sadece çekirdek bir grup öğrenciye değil, tüm öğrencilere ulaşmak ve kapsayıcı fen eğitiminin uygulamadaki etkililiğini arttırmak gerekmektedir (Erçetin & Arifoğlu, 2016). Tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı için öğrenme hedeflerinin bireysel gelişimlerine uygun olması, çeşitli, esnek ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan materyaller, yöntemler ve değerlendirmelerle desteklenmesi gerekir (Woodcock vd., 2022). Fen eğitiminde eşitlik, erişim ve kalite kavramlarının ön planda olduğu kapsayıcı bir eğitim için öğretmenler uygulayıcılar olarak kilit öneme sahiptir (UNESCO, 2016). Ulusal ve uluslararası gelişmeler sonucunda ortaya çıkan çağın gereklerine uygun insan yetiştirmek hedefini gerçekleştirmek için öğretmenlerin gereken donanıma sahip ve gelişime açık olmaları gerekmektedir.

Fen eğitiminde kapsayıcılık anlayışının uygulanması, Fen Bilgisi öğretmenlerinin değişim ve gelişimlerini içeren dinamik bir süreci gerektirir. Okullardaki fen eğitiminin kilit oyuncularından olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri, kapsayıcı eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine rehberlik edebilir. Öğretmenlerin deneyim ve ihtiyaçları, kapsayıcı eğitimin uygulamaları ve politikaları üzerinde daha etkili ve duyarlı stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu kapsamda fen eğitiminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin incelenmesi, kaliteli kapsayıcı fen eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve kapsayıcı fen eğitimi hedeflerine ulaşılmasında kritik bir adımdır (Arslangilay, 2018; Moberg vd., 2020). Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin incelenmesiyle ortaya çıkacak sonuçlar, eğitim kaynaklarının daha verimli kullanılmasında, eğitimde kapsayıcılığın ve eşitliğin artırılmasında önemli rol oynayacaktır. Öğretmenlerin düşünceleri, kapsayıcı eğitime yönelik profesyonel gelişim ihtiyaçlarına yönelik alanların tespitine de yardımcı olacaktır (Mugambi, 2017; Pantić & Florian, 2015).

Kapsayıcı eğitim konulu alanyazın verileri incelendiğinde öğretmenlerin düşüncelerini değerlendiren çalışmaların farklı branş ve seviyede görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirildiği, ancak Fen Bilgisi öğretmenlerini kapsayan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Firat, 2021; Öner, 2022; Woodcock vd., 2022). Araştırma Fen Bilgisi öğretmenleri ile yürütülmüş olması nedeniyle alan yazına katkı sunacaktır. Alanyazındaki çalışmalar daha çok özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik öğretmen görüşlerini kapsamakta olup, farklı özelliklerde (sosyo-ekonomik durum, kültürel farklılıklar, afetten etkilenenler vb.) öğrencileri bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Demir Başaran, 2021; Ferguson, 2008). Yapılan araştırma sınıflarında farklı özelliklerde öğrencileri bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini ele aldığı için alan yazındaki bu sınırlılığın giderilmesine katkı sunacaktır. Ayrıca fen eğitiminde kapsayıcılık konulu araştırmalarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları sınırlı olarak ele alınmış, araştırmalar daha çok Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesine yönelik olmuştur (Ayvacı & Yamaçlı, 2022; Kazu & Deniz, 2019; Spektor Levy & Yifrach, 2019; Yamaçlı, 2020). Çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin bakış açısıyla kapsayıcı fen öğretimine yönelik uygulamalar, kapsayıcı fen eğitiminde yaşanan zorluklar, alınması gereken önlemler, öğretmen yeterlikleri gibi konuların çok yönlü olarak ele alınmış olması nedeniyle, araştırma alan yazına derinlik katacaktır. Sahada çalışan Fen Bilgisi öğretmenlerinin deneyim ve ihtiyaçlarının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, eğitim çıktılarının

iyileştirilmesi ve fen eğitimine yönelik ileride neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi amaçlarına yönelik yapılacak araştırmalar için kaynak niteliği taşımaktadır (Kielblock, 2018). Araştırma sonuçlarının Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması yoluyla kapsayıcı fen eğitiminin uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların tespit edilmesinde, bunlara çözüm geliştirilmesinde ve gerekli önlemlerin alınmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir (Mugambi, 2017; Pantíc & Florian, 2015). Araştırmada elde edilen verilerin kapsayıcı fen eğitiminin uygulanabilirliğinin arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsayıcı fen eğitimine yönelik yapılacak kanıta dayalı izleme ve değerlendirme çalışmalarına katkı sunabilecektir. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının, kapsayıcı okul oluşturulmasına yönelik öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine, kaynakların daha etkili ve verimli bir biçimde dağıtılmasına sağlayacağı katkılar nedeniyle kapsayıcı fen eğitiminin sürdürülebilirliğini etkileyeceği düşünülmektedir (ERG, 2022; Woolis, 2017; Yamaçlı, 2020). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri öğrenci başarısını da etkilemektedir. Bu etki göz önünde bulundurularak Türkiye’de öğretmenler, kapsayıcı eğitim hakkında seminerler ve hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmişlerdir. (Öğretmen Bilişim Ağı [ÖBA], 2022). Araştırma sonuçları, fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin hangi alanlarında daha fazla mesleki eğitim ihtiyacı olduğunun belirlenmesine yardımcı olacaktır. Böylece kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin yetkinliklerini arttıracak eğitim programları düzenlenebilecektir. Bu açılarından çalışmanın önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma, sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile ilgili araştırmalarda ihmal edilen toplumsal boyuta yönelik olması açısından da önemli görülmektedir. Nitekim sürdürülebilir gelişme odaklı bir eğitim için ekonomik, ekolojik, sosyal ve kültürel boyutların gözetilmesi ve konunun çok yönlü ele alınması önemli ve gereklidir (Öztürk, 2017). Öğretmenlerin toplumu bilinçlendirme ve duyarlılık oluşturmadaki rolü nedeniyle de öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda ne düşündüklerini bilmek, toplumsal farkındalık ve anlayış geliştirmeye yönelik stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Kapsayıcı eğitim için iş birliğinin önemli bir unsur olduğu da dile getirilebilir. Araştırma sonuçlarının eğitim kalitesinin kilit unsuru olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin tüm paydaşlarla paylaşılmasına, paydaşlar arasındaki iş birliği ve diyalogun artmasına imkân sunacak olması nedeniyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin incelenmesidir. Çalışma ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik açıklamaları, bakış açıları, uygulamaları, yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma amacı kapsamında aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

**Araştırma Problemi:** Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri nasıldır?

**Alt Problemler:**

- Fen Bilgisi öğretmenleri kapsayıcı eğitimi nasıl açıklamaktadırlar?
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bakış açıları nasıldır?
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaları nasıldır?
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yeterlikleri nasıldır?
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimdeki sorunlara yönelik düşünceleri nasıldır?
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimdeki sorunların çözümlerine yönelik düşünceleri nasıldır?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yönteminin olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde araştırılan olgu hakkında katılımcıların deneyimleri, anlayışları, duyguları veya bakış açıları üzerine derinlemesine veri elde etmek hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Kapsayıcı eğitim gibi karmaşık ve kişisel bir konuda, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve bu deneyimlerden kaynaklanan düşüncelerini anlamak önemlidir. Olgu bilim, katılımcıların bir olguyu nasıl algıladıklarını ve bu algıların onların bakış açılarını nasıl şekillendirdiğini araştırır (Creswell, 2021). Kapsayıcı eğitimde, öğretmenlerin düşünceleri ve duyguları, uygulamalarını ve öğrencilere yaklaşımını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, bu düşünceleri derinlemesine anlamak, uygulamalara yönelik içgörüler elde etmeyi sağlar. Her öğretmenin kapsayıcı eğitime ilgili farklı deneyimleri ve bakış açıları olabilir. Olgu bilim deseni, bu bireysel farklılıkları keşfetmek ve anlamak için uygun bir araştırma desendir. Bu desenin kullanılmasıyla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin çeşitliliği daha iyi anlaşılabilir. Olgu bilim deseninde, genellikle niteliksel veri toplama yöntemleri (örneğin, derinlemesine görüşmeler) kullanılarak, öğretmenlerin düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılır. Bu durum, niceliksel yöntemlerle elde edilmesi zor olan zengin verilerin toplanmasına olanak tanır (Creswell, 2021). Bu nedenlerle, Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini incelemek amacıyla olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Kayseri ilinin Talas ilçesinde merkez okullarda görev yapmakta olan Fen Bilgisi öğretmenleri arasından amaçlı örneklem ile belirlenen 10 katılımcı yer almıştır. Araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, belli ölçütlere uygunluğuna göre bir grubu temsil eden bireylerin seçilmesiyle oluşturulur. Bu nedenle örnekleme katılacak bireyler belli ölçütlere göre belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Katılımcılar belirlenirken; kapsayıcılık eğitimi almış olmak, sınıfında en az bir dezavantajlı/farklılığı olan öğrenci bulundurmak ve gönüllülük esas alınmıştır. Kişisel bilgilerin korunması amacıyla katılımcıların isimleri Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1***Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Sıra	Kod	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Düzeyi	Kariyer Basamağı	Kapsayıcılık Eğitimi Alma Durumu
1	Ö1	Kadın	16-20	Lisansüstü	Uzman Öğretmen	Hizmetiçi Eğitim
2	Ö2	Kadın	21+	Lisans	Uzman Öğretmen	Uzmanlık Eğitimi
3	Ö3	Kadın	16-20	Lisans	Başöğretmen	Uzmanlık Eğitimi
4	Ö4	Erkek	21+	Lisans	Uzman Öğretmen	Uzmanlık Eğitimi
5	Ö5	Erkek	16-20	Lisansüstü	Uzman Öğretmen	Hizmetiçi Eğitim
6	Ö6	Kadın	11-15	Lisans	Uzman Öğretmen	Uzmanlık Eğitimi
7	Ö7	Erkek	16-20	Lisans	Uzman Öğretmen	Uzmanlık Eğitimi
8	Ö8	Erkek	16-20	Lisans	Uzman Öğretmen	Uzmanlık Eğitimi
9	Ö9	Erkek	21+	Lisansüstü	Uzman Öğretmen	Uzmanlık Eğitimi
10	Ö10	Erkek	11-15	Lisans	Uzman Öğretmen	Proje Eğitimi

Katılımcılardan Ö10, MEB ile UNICEF işbirliği ve Erciyes Üniversitesi koordinatörlüğünde gerçekleştirilen “Kapsayıcı Eğitim/Öğretmen Eğitimi” adlı proje (MEB, 2018) kapsamında 40 saatlik bir eğitim almıştır. Ö1 ve Ö5, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla MEB tarafından ÖBA üzerinden verilen 20 dakikalık kapsayıcı eğitime (MEB, 2022) katılmışlardır. Diğer katılımcılar ise yine ÖBA üzerinden verilen uzman öğretmenlik eğitim programı kapsamında 20 saatlik kapsayıcı eğitim sunumlarını (MEB, 2023) izlemişlerdir.

Katılımcıların mevcut sınıflarında dezavantaj olarak belirttikleri öğrenci durumları Tablo 2’de verilmiştir. Dezavantaj durumlarında, zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü, duygudavranış bozukluğu, iletişim yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler engeli olanlar şeklinde kodlanmıştır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM), 2022).

**Tablo 2***Sınıflardaki Öğrenci Farklılık Durumları*

Sıra	Kod	Öğrencilerin Farklılık Durumları
1	Ö1	Engelli olanlar, geçici koruma altındakiler
2	Ö2	Afetten etkilenenler, aile bütünlüğü bozulanlar
3	Ö3	Engelli olanlar
4	Ö4	Engelli olanlar
5	Ö5	Engelli olanlar, geçici koruma altındakiler, afetten etkilenenler
6	Ö6	Geçici koruma altındakiler, afetten etkilenenler, aile bütünlüğü bozulanlar, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları olanlar
7	Ö7	Engelli olanlar, afetten etkilenenler
8	Ö8	Engelli olanlar
9	Ö9	Afetten etkilenenler, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları olanlar
10	Ö10	Sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları olanlar

### 2.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler görüşme ile toplanmıştır. Görüşme bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkaran en yaygın veri toplama aracıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşmede katılımcıların düşünceleri birebir alındığı için düşünceler daha ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkartılabilir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilimleri araştırmaları için uygun bir araçtır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, konu ile ilgili anahtar kavramlar belirlenerek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik bilgilerini ve kapsayıcı eğitime yönelik hazırbuluşluklarını belirlemeye yönelik yedi madde bulunmaktadır. Formda katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik beş alt başlıkta 11 madde yer almaktadır. Bu maddelerde;

Kapsayıcı eğitimi açıklamaya yönelik,

- Kapsayıcı eğitim denildiği zaman ne anlıyorsunuz? Açıklayınız,
- Sizce eğitim ve öğretim sürecinde hangi özellik/özelliklere sahip bireyler farklılıkları bulunan öğrenci olarak değerlendirilebilir? Niçin?

Kapsayıcı eğitimin gerekliliği ve olumlu/olumsuz yanlarına yönelik,

- Sizce kapsayıcı eğitim gerekli midir? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.,
- Sizce kapsayıcı eğitimin olumlu yanları neler olabilir? Açıklayınız,
- Sizce kapsayıcı eğitimin olumsuz yanları neler olabilir? Açıklayınız.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik,

- Fen Bilimleri derslerinizde kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik yaptığınız uygulamalar varsa örneklerle açıklayınız.



- Kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik fen bilimleri derslerinizde yaptığınız uygulamalar yoksa bunun gerekçelerini açıklayınız.

Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterliğine yönelik,

- Kapsayıcı bir öğretmen olduğunuzu düşünüyor musunuz? Sebebini açıklayınız.
- Kapsayıcı eğitim anlayışının kullanılmasına yönelik eğitim alma ihtiyacı hissediyor musunuz? Cevabınız evet ise ihtiyaç hissettiğiniz alan/alanları açıklayınız.

Kapsayıcı eğitimde sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik,

- Kapsayıcı eğitim sürecinde sizce karşılaşılabilecek sorunlar nelerdir?
- Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? sorularına yer verilmiştir.

Geliştirilen görüşme formu, birisi 28, diğeri 20 yıllık mesleki deneyime sahip iki fen eğitimi alan uzmanı ile 11 yıllık mesleki deneyime sahip, kapsayıcı eğitim alanında çalışmaları bulunan sosyal ve beşerî bilimler eğitimi alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formu, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun onayına sunulmuştur. İlgili birimin 25.04.2023 tarih ve 149 sayılı onayı sonrasında görüşme süreci başlatılmıştır. Görüşme süresi, soruların anlaşılabilirliği ve amaca göreliliğini gözden geçirmek amacıyla iki Fen Bilgisi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında görüşme formunun uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılar bilgilendirilmiş ve ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi için öncelikle görüşme kayıtlarından transkriptler oluşturulmuştur. Daha sonra veriler incelenerek kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlama işlemi kavramlar, özellikler ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasını, verilerin ayrıntılı, kapsamlı ve çok yönlü incelenmesini ve yorumlanmasını sağlar. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda, bağımsız olarak üretilen kodlar karşılaştırılmış, tüm kodlar ortak karara varılarak oluşturulmuştur. Bağımsız kodlama ve kodları karşılaştırarak görüş birliği sağlama süreci, nitel araştırma yöntemlerinde oldukça iyi bilinen ve kullanılan bir tekniktir. Analizlerin bu şekilde gerçekleştirilmesi araştırmanın hem güvenilirliğinin artmasına hem de araştırmacıların farklı bakış açılarının birleştirilmesi yoluyla zengin ve derinlemesine bir anlayış sağlanmasına katkı sunmaktadır (Creswell, 2021). Kodlar belirlendikten sonra benzerlik ve aralarındaki ilişkiye bakılarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırma verileri kapsayıcı eğitime yönelik açıklamalar, kapsayıcı eğitime bakış açısı, kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar, kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterliği, kapsayıcı eğitimde karşılaşılan sorunlar ve kapsayıcı eğitim sorunlarına çözüm önerileri şeklinde altı tema altında toplanmıştır (Creswell, 2021). Temalar oluşturulduktan bir ay sonra transkriptler birinci araştırmacı tarafından tekrar okunarak kodlamaların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bu süreçte kodlamalarda herhangi bir tutarsızlık tespit edilmemiştir.

#### **2.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırma sonuçlarının tarafsız net bir biçimde ifade edilmesiyle gerçekleşir (Kirk & Miller, 1986). Maxwell (1996) geçerlilik kavramını betimsel geçerlik, kuramsal (iç) geçerlik, yorumlayıcı geçerlik, genellenebilir (dış) geçerlik ve değerlendirmeci geçerlik olarak 5 boyutta sınıflamıştır. Bu çalışmada:

1. Betimsel geçerlik için; görüşmeler yüz yüze yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtlarının birebir transkriptleri çıkarılmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir.

2. Kuramsal (İç) geçerlik için; kavramsal çerçeve, araştırma soruları, veri analizi süreci ve bulguların tutarlılığı sağlanmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde paylaşılmıştır.

3. Yorumlayıcı geçerlik için; katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri, uygulamaları, özyeterlilikleri, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri derinlemesine incelenmiştir.

4. Genellenebilir (Dış) geçerlik için; katılımcılar amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Bu kapsamda katılımcılarda bulunması gereken özellikler, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almış olmak ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulundurmamak şeklinde belirlenmiştir.

5. Değerlendirmeci geçerlik için; elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, uyum sağlanamayan kısımlar ortak çalışmayla yeniden ele alınmış ve veriler görüş birliği ile oluşturulmuştur. Çalışmada elde edilen veriler ve verilerin yorumlanması doğrudan örneklerle açıkça ifade edilmiştir.

Araştırma sürecinde güvenilirliği sağlamak için, veri toplama sürecinde standart prosedür uygulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, araştırma amacı ve soruları net bir şekilde tanımlanmış, veri kaynakları seçilmiş, veri toplama aracı geliştirilmiş, örnekleme stratejisi belirlenmiş, etik onay ve katılımcı rızası alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Her adımın dikkatli planlanması ve uygulanması, analiz sürecinin etkililiğine yardımcı olarak güvenilirliği artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacılar verilerin kodlanması için gerekli deneyime sahiptir. Veriler kavramsal çerçeveye bağlı olarak analiz edilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, sonuçlar karşılaştırılmış ve tüm kodlar görüş birliğine varılarak oluşturulmuştur. Bulguların doğruluğunu teyit etmek için katılımcılardan geri bildirim alınmıştır. Analizlerin nasıl gerçekleştirildiği bulgular kısmında katılımcıların cevaplarıyla örneklendirilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için çalışmada örneklem seçimi, kullanılan yöntem, veri analiz süreçleri ve elde edilen sonuçlar açık ve ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır.

## **BULGULAR**

Bu çalışma kapsamında Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri araştırılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik açıklamaları, bakış açıları, uygulamaları, yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bulguları altı tema altında toplanarak sunulmuştur.

### **3.1. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Açıklamaları**

Katılımcıların bu temaya ilişkin sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak, kapsayıcı eğitimi nasıl açıkladıkları ve hangi özelliklere sahip öğrencileri farklı olarak değerlendirdikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu temada yer alan kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3***Kapsayıcı Eğitime Yönelik Açıklamalar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>
Kapsayıcı Eğitimle İlgili Temel Kavramlar	Çeşitlilik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Adil Şartlar	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10
Öğrenci Farklılıkları	Eşitlik	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	Engelli Olanlar	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10
	Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Farklılıkları Olanlar	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9
	Geçici Koruma Altındakiler	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10
	Afetten Etkilenenler	Ö5, Ö7
	Aile Bütünlüğü Bozulanlar	Ö7, Ö9
	Becerilerine Uygun Okullarda Eğitim Alamayanlar	Ö2

Katılımcıların kapsayıcı eğitimi nasıl açıkladıklarının ortaya çıkarılması, kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin anlaşılması için önemlidir. Katılımcıların cevaplarından kapsayıcı eğitimi açıklamalarına yönelik kodlar oluşturulurken, UNESCO tarafından kabul edilen kapsayıcı eğitim tanımında yer alan kavramlardan yararlanılmıştır. Bu tanıma göre kapsayıcı eğitim; toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009). Bu kapsamda katılımcıların kapsayıcı eğitimi açıklarken kullandıkları temel kavramlar “çeşitlilik”, “adil şartlar” ve “eşitlik” şeklinde kodlanmıştır. Bunlardan çeşitlilik, kapsayıcı eğitimi tanımlarken üzerinde en çok durulan kavramdır. Katılımcılar dezavantajı olsun olmasın bütün öğrencilerin bir arada eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Açıklamalarda öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak sürecin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yürütülmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır. Kapsayıcı eğitimin açıklanmasına ilişkin Ö10’nun düşüncesi; “*Bütün öğrencilerin birleştirilmesi. Herhangi bir dezavantajına bakılmaksızın, engelli, ırk ya da cinsiyet farkına bakılmaksızın hepsinin birleştirilmesi. Sınıfta ona göre uygulamalar yapılarak süreci tamamlamak.*” şeklindedir.

Katılımcılar tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine katılabilmesi için gerekli koşulların sağlanması ve hiçbir öğrencinin dezavantajından dolayı eğitim hakkından mahrum kalmaması gerektiğini de belirtmişlerdir. Açıklamalarda, böylelikle ayrımcılığın da önleneyeceği vurgusu yapılmıştır. Bu kapsamdaki açıklamalardan yola çıkılarak “adil şartlar” kodu oluşturulmuştur. Ö7’nin, “*Bence kapsayıcı eğitim şu: Sınıfta öğrenci ayırmadan her öğrenciye yönelik olarak çalışma yapmak. Yani kendi durumuna pozisyonuna uygun şekilde her öğrenciyle ilgili çalışma yapabilmek... Birilerinin öğretmeni değil de herkesin öğretmeni olma yönünde.*” şeklindeki düşüncesi bu kavrama yönelik açıklamalara örnek olarak verilebilir.

Katılımcılardan dördü bütün öğrencilerin eğitim olanaklarına eşit erişim imkanına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Açıklamalarda öğrencinin mevcut sisteme ayak uydurması yerine, sistemin bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilere göre olması gerekliliği vurgusu yapılmıştır. Eşitlik koduna yönelik açıklamalara Ö6’nın; “*O sınıfta olan bütün öğrencilerin aynı oranda bahsedilen içerikten ne bileyim okul imkanlarından ya da herhangi bir şeyden eşit oranda faydalanması.*” şeklindeki düşüncesi örnek olarak verilebilir.

Katılımcılara eğitim ve öğretim sürecinde hangi özellik/özelliklere sahip bireylerin farklı olarak değerlendirilebileceği sorulduğunda alınan cevaplar; engelli olanlar, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları olanlar, geçici koruma altındakiler, afetten etkilenenler, aile bütünlüğü

bozulanlar ve becerilerine uygun okullarda eğitim alamayanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan 10 katılımcıdan altısı engeli olan öğrencileri farklılıkları olan öğrenciler arasında belirtmiştir. Zihinsel ve bedensel yetersizliği olan ya da BEP’li öğrenciler engeli olan öğrenciler olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların çoğu öğrenme güçlüğü yaşayan kaynaştırma öğrencilerinin dezavantajlı olduklarını belirtmiştir. Yapılan açıklamaların çoğunlukla bu perspektiften yapılması kapsayıcı eğitim ve kaynaştırma eğitimi kavramlarının karıştırıldığı sonucunu düşündürmektedir. Bunun yanı sıra fiziksel engel ve dil sorunu da katılımcılar tarafından dezavantaj olarak değerlendirilmiştir. Ö10’nun bu konudaki düşüncesi “*Dil olabilir. Dil farkı Suriyeli’lerde yaşamıştık. Ya da herhangi bir engel durumu olanlar, fiziksel.*” şeklindedir. Verilen örnekler katılımcıların mevcut sınıflarında bulunan öğrencilerden seçildiğini göstermektedir. Cevaplar, son yıllarda küresel anlamda yaşanan savaşlar, göçler ve afetlerin de katılımcıların dezavantajlı kavramı üzerindeki bakış açısını etkilediğini göstermektedir.

Katılımcılar farklı kültürden gelen, maddi durumu iyi olmayan ve ailesinin eğitim düzeyi düşük olan öğrencileri de farklı olarak değerlendirmişlerdir. Ö9 bu konudaki düşüncesini “*Kaynaştırma öğrencileri, anne babası ayrılmış çocuklar, maddi durumu zayıf çocuklar diye düşünüyorum.*” sözleriyle açıklamıştır. Kapsayıcı eğitim anlayışı bu farklılıkları sorun değil fırsat olarak gören bir anlayış olması nedeniyle tam da bu noktada önemli ve gerekli görülmektedir.

Araştırmaya katılan 10 katılımcıdan dördü geçici koruma altındaki öğrencileri farklılıkları bulunan öğrenciler arasında belirtmiştir. Göç ve terörden etkilenmiş mülteci, sığınmacı ve göçmenler, fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalmış çocuklar “geçici koruma altındakiler” şeklinde kodlanmıştır. Ö1 bu konuda “*Dediğim gibi göç etmiş olanlar, savaştan kaçmış mülteci çocuklar olabilir.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, Ö5 ve Ö7’nin deprem bölgesinden gelen öğrencileri dezavantajlı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Deprem bölgesinden gelen öğrenciler cevabı, “afetten etkilenenler” şeklinde kodlanmıştır. Ö5 bu konudaki görüşünü, “*Deprem bölgesinden gelen öğrencilerim var.*” şeklinde belirtmiştir. Katılımcının açıklamasından, cevabın yine sınıfta mevcut bulunan öğrenciler göz önünde bulundurularak verildiği görülmektedir.

Katılımcılardan ikisi parçalanmış aile çocuklarını farklılıkları olan öğrenciler arasında belirtmiştir. Bu kategoride ele alınan cevaplar aile bütünlüğü bozulanlar şeklinde kodlanmıştır. Örneğin Ö7 bu konudaki görüşünde, “*Parçalanmış aile çocukları olur ...*” ifadesine yer vermiştir.

Katılımcılardan Ö2 becerilerine uygun okullarda eğitim alamayan öğrencileri de farklılık olarak değerlendirmiştir. Ö2’nin bu konudaki cevabı; “*Çocuktan ne beklediğinize göre değişir. Dezavantaj da kişiye göre değişir. Şey deriz ya Einstein’ın bir lafıdır. Bir balığı ağaca çıkmasıyla ölçerseniz o kendini hep aptal hisseder. Çünkü ölçme kriteriniz yanlıştır. Biz fende şöyle hiss ediyoruz herkes fende, matematikte başarılı olacak. Çocuğa bakıyorsunuz fene çok yatkın değil ama çok güzel resim çiziyor. O çocuk bu okulda olmamalı. Bu onun için dezavantaj... Baskette çok iyi mesela, onu burada tutarak ona kötülük yapıyoruz.*” şeklindedir.

### **3.2. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Bakış Açıları**

Bu tema altında katılımcıların kapsayıcı eğitimin gerekçeleri, olumlu ve olumsuz yanlarına yönelik düşünceleri ele alınmıştır. İlgili tema kapsamındaki kategoriler ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4***Kapsayıcı Eğitime Bakış Açıları*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>
Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri	Eğitimsel	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10
Kapsayıcı Eğitimin Olumlu Yanları	Sosyal	Ö1, Ö6, Ö7, Ö10
	Çeşitlilik	Ö1, Ö3, Ö5, Ö10
	Eşitlik	Ö4, Ö6, Ö8
	Topluma Kazandırma	Ö7, Ö9
	Farklılıklara Saygı	Ö1, Ö7
	Empati Duygusunun Gelişimi	Ö5, Ö10
	Adil Şartlar	Ö2
	Öz farkındalık	Ö2
Kapsayıcı Eğitimin Olumsuz Yanları	Kalabalık Sınıflarda Zaman	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10
	Yönetimi Zorluğu	
	Uygulama Zorluğu	Ö2, Ö5, Ö7
	Sınıf Yönetimi Güçlüğü	Ö1, Ö6
	Akran Zorbalığı	Ö1, Ö6
	Materyal Eksikliği	Ö2
	Sınav Sistemi ile Uyumsuzluk	Ö7

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler kapsayıcı eğitimin gerekli olduğuna yönelik görüş belirtmiştir. Katılımcıların kapsayıcı eğitimin neden gerekli olduğu sorusuna verdikleri cevaplar eğitimsel ve sosyal gerekçeler şeklinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların sekizi kapsayıcı eğitimin eğitimsel gerekçeleri, dördü ise sosyal gerekçeleri üzerinde durmuşlardır. Ö1 ve Ö10 hem eğitimsel hem de sosyal nedenlerle kapsayıcı eğitimin gerekliliğini savunurken diğer katılımcılar görüşlerini gerekçelerden sadece birine dayandırmışlardır. Eğitimsel gerekçeler ifade edilirken, örneğin Ö3'ün "*Evet, tabii... Çünkü eğitim herkesin hakkı.*" açıklamasında da görüldüğü gibi, tüm öğrencilerin eğitim hakkına sahip olduğu vurgusu yapılmıştır. Sosyal gerekçeler ifade edilirken dezavantajlı öğrencilerin topluma kazandırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ö1 bu konudaki düşüncesini; "*Evet, gereklidir. Çünkü o çocukların da eğitim ortamına uyum sağlaması, topluma kazandırılması gerekiyor. Dezavantajlı da olsa diğer arkadaşlarıyla eşit eğitim alma hakkı vardır.*" sözleriyle açıklamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde hiçbir katılımcının, ekonomik gerekçeler üzerinde durmadığı görülmektedir.

Katılımcılara "Kapsayıcı eğitimin olumlu yanları nelerdir?" sorusu sorulduğunda, dördü çeşitlilik, üçü eşitlik, ikişer katılımcı da topluma kazandırma, farklılıklara saygı ve empati duygusunun gelişimi kavramı üzerinde durarak cevaplarını oluşturmuşlardır. Birer katılımcı da adil şartlar ve öz farkındalık duygusunun gelişimi açısından kapsayıcı eğitimin olumlu olduğu vurgusunu yapmıştır. Katılımcıların çoğu, kapsayıcı eğitimin tüm öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Ö1'in kapsayıcı eğitimin olumlu yanlarını açıklamak için vermiş olduğu "çeşitlilik" kodu altında değerlendirilen cevabı; "*Dezavantajlı çocukları eğitim ortamına kattığı için onlarla doğrudan olumlu yan var. Diğer normal çocuklar için de uyumlu olabilmeyi öğreniyorlar, bu da farklı yeteneklerini geliştirmeyi sağlıyor. Eğitim ortamında onları harmanlamak kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlayabilir.*" şeklindedir. Katılımcılar cevaplarında, çeşitliliğin kapsayıcı eğitim ortamı sağlayarak farklı yeteneklerin gelişimi için fırsat oluşturacağını belirtmişlerdir.

Eğitimde fırsat eşitliğini desteklemesi, kapsayıcı eğitimin olumlu yanlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Ö4'ün "*Çocuklar eşit eğitim hakkına sahip olmuş olur.*" şeklindeki cevabı eşitlik kodu altında değerlendirilen açıklamalara örnek teşkil etmektedir.

Katılımcılar, göz ardı edilen bireylerin toplum için risk oluşturabilme ihtimali nedeniyle kapsayıcılığın önemine vurgu yapmışlardır. Ö9 bu konudaki düşüncesini “*Olumlu yönleri...yani...burada bir bireyi bile heba etmemiş oluruz. Toplumda kaybedilen her bir öğrenci belki bize olumsuz bir davranış olarak geri dönecek belki karşımıza başka türlü suçlu bir psikolojide, psikolojisi bozuk bir insan haline gelebilecekken kapsayıcı eğitimle topluma daha faydalı bir birey haline gelebilir.*” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılar bu kapsamda kapsayıcı bir anlayışın okullarda benimsenmesinin tüm toplumu olumlu etkileyeceği konusuna da değinmişlerdir. Katılımcılar burada okulun, eğitim ve öğretimde kullanılacak yaklaşımlarla birlikte, toplumun işlevsel yapılarından birisi olması yönüne vurgu yapmışlardır.

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerle birlikte ailelerin de farklılıklara saygı duymayı öğrenmesi için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar bu kapsamda kapsayıcı eğitimle birlikte farklılıklara saygı göstermenin hem ailesel hem de toplumsal kazançlara yol açacağına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan Ö5 ve Ö10, farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin birbirleriyle uyum içinde aynı sınıf ortamında eğitim almalarının, hem dezavantajlı hem de diğer öğrencilerin empati duygularının gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan Ö2, eğitim ve öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri dahilinde herkese göre planlaması gerektiğini, ancak mevcut koşulların bunu gerçekleştirmek için uygun olmadığını belirtmiştir. Ö2 her öğrencinin kendine uygun eğitim fırsatlarından adil bir şekilde yararlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ö2 cevabında, çoklu öğretim yöntemleriyle tüm öğrencilere göre hazırlanan eğitim ve öğretim sürecinin, öğrencilerde öz farkındalık gelişimini olumlu etkileyeceğini de belirtmiştir. Kapsayıcı eğitim kapsamında öğrencilere sunulan çeşitli öğrenme yaşantıları öğrencilere farklı bakış açısı olanağı sunabilir. Bu durum öğrencilerin farklı yönlerini keşfetmeleri için fırsat olarak ifade edilmiştir.

Katılımcılara “Kapsayıcı eğitimin olumsuz yanları nelerdir?” sorusu sorulduğunda, beşi kalabalık sınıflarda zaman yönetiminin zorluğunu, üçü kapsayıcı eğitimin uygulama zorluğunu, ikisi sınıf yönetimi güçlüğü, ikisi akran zorbalığını, biri materyal eksikliğini ve biri de sınav sistemi ile uyumsuzluğu sorun olarak belirtmiştir.

Katılımcılar tarafından en çok üzerinde durulan sorun, kalabalık sınıflarda zaman yönetiminin zorluğudur. Katılımcılar sınıflarda mevcut öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle tüm öğrencilerle ilgilenmek yeterli zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin ekstra ilgiye ihtiyaç duyduklarını ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı onlara vakit ayıramadıklarını, bu nedenle onların sınıfın gerisinde kaldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 bu konuda “*Çocuklar açısından zor oluyor. Sınıfa yetişmekte zorlanıyorlar çoğu zaman öğrenmeden geçiyorlar. Fazla ilgilenemiyoruz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Verilen cevaplarda, katılımcıların konuyu sadece dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirmesi dikkat çekmektedir.

Katılımcılardan Ö2, Ö5 ve Ö7 kapsayıcı eğitimin olumsuz yönünü, eğitim ve öğretim faaliyetlerine her öğrenciyi dahil etmenin zor olduğunu belirterek açıklamışlardır. Ö5, kapsayıcı eğitimin uygulama sürecinin zorluğunu belirtirken, aslında süreci daha etkin kullanmak istediğini, ancak bu konuda kendini çok da başarılı görmediğini vurgulamıştır. Ö5, uygulama sürecinin değerlendirilmesinin verimliliği arttıracaklarını da düşünmektedir. Katılımcılar farklı sorulara verdikleri cevaplarda kapsayıcı eğitim anlayışını pratiğe aktaramama nedenleri arasında bilgi ve deneyim eksikliğine yer vermişlerdir.

Katılımcılar tarafından sınıf yönetimi güçlüğü de olumsuzluk olarak ifade edilmiştir. Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin birbirlerine kabullenici bir yaklaşım sergilememesi durumunda öğretmenlerin süreci yönetmede güçlük çektiği belirtilmektedir. Açıklamalarda dezavantajlı öğrencilerin kendilerine uygun okullarda eğitim görmelerinin daha iyi olabileceği düşüncesine yer verilmiştir. Ö6 vermiş olduğu cevapta kapsayıcı eğitimde okul kültürünün

önemine de vurgu yapmıştır. Olumlu bir okul kültürünün öğrenciler arasındaki uyumu sağlamaya yardımcı olarak güçlükleri azaltacağı belirtilmiştir.

Katılımcılar dezavantajlı olduklarını düşündükleri öğrencilerin, akranları tarafından dışlanma, aşağılanma gibi olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Böyle bir durumun sınıf ortamını olumsuz etkilediği, akran zorbalığına maruz kalan çocukların karşılaştıkları olumsuz tutum nedeniyle dersin düzenini bozacak davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Örneğin Ö1 bu konuda, “*Olumsuz yanları akranlar arasında dışlama, aşağılama şeklinde olabiliyor bazen. Bu da eğitim ortamında huzursuzluğa yol açabiliyor. Eğitim ortamını bozada biliyor bu çocuklar.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Katılımcılar kapsayıcı eğitimde materyal ihtiyacına dikkat çekmişler, materyal ihtiyacını, mevcut durumun bu ihtiyacı karşılamadaki yetersizliği ile birlikte değerlendirerek açıklamada bulunmuşlardır. Katılımcılardan Ö7, öğrencileri sınava hazırlamaya odaklandıklarını, bu nedenle kapsayıcı yaklaşıma uygun etkinliklere çok fazla ağırlık veremediklerini belirtmiştir. Ö7 bu yöndeki görüşünü, “*Uygulama açısından sıkıntı oluyor. Sınav sistemi burada elimizi kolumuzu bağlıyor. Daha farklı şeyler öğrenciye yapılacakken yapamıyoruz açıkcası.*” şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamadan katılımcının kapsayıcı eğitim uygulamalarının sınav sistemi ile uyumsuz olduğunu düşündüğü ortaya çıkmaktadır.

### **3.3. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uygulamaları**

Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaları; çevresel şartların düzenlenmesi, yöntem ve teknik kullanımı, materyal kullanımı, demokratik sınıf ortamı oluşturmak için yapılan çalışmalar, değerlendirmeyi farklılaştırma, işbirliği ve ekip çalışmasını destekleyici uygulamalar ve paydaş işbirlikleri olmak üzere yedi kategori altında kodlanmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5***Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uygulamalar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	
Çevresel Şartların Düzenlenmesi Yöntem ve Teknik	Oturma Düzeni	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10	
	Görsel ve İşitsel Düzenlemeler	Ö2, Ö5	
	Bilgisayar Destekli Öğretim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	
	Deney	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	
	Drama	Ö6	
	Materyal	Laboratuvar Malzemeleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
		Video, Slayt ve Etkileşimli Akıllı Tahta Uygulamaları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
		Model	Ö7
		Ders Kitabı	Ö4
		Ders Notları	Ö7
Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmak İçin Yapılan Çalışmalar Değerlendirmeyi Farklılaştırma	Ödev	Ö8	
	Söz Hakkı Verme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	
	Aktif Katılım Sağlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8	
	Adil Şartlar	Ö6, Ö9	
	Ortak Karar Alma	Ö7	
	BEP Sınavları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	
	Alternatif Değerlendirme	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9	
	Farklı Soru Türü Kullanma	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9	
	Bireyselleştirilmiş Değerlendirme	Ö1	
	İşbirliği ve Ekip Çalışmasını Destekleyici Uygulamalar	Ödev	Ö3, Ö7, Ö8, Ö10
Sunum		Ö1, Ö6, Ö7, Ö10	
Deney		Ö1, Ö5, Ö6, Ö9	
Drama		Ö6	
İşbirlikli Öğrenme Modelleri		Ö9	
Uygulama Yapılmıyor		Ö2, Ö4	
Paydaş İşbirlikleri	Meslektaş	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	
	Veli	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	
	Okul İdaresi	Ö7, Ö10	
	Hizmetliler	Ö7	

Katılımcılara kapsayıcı eğitime yönelik yapmış oldukları uygulamalar sorulduğunda beşi oturma düzeninde yapmış oldukları değişiklikleri, ikisi de yapmış oldukları işitsel ve görsel düzenlemeleri paylaşmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların öğrencilerin görme, işitme ve dikkat eksikliği gibi dezavantajlarını oturma düzeni oluştururken göz önünde bulundurduğunu ifade edebiliriz. Ayrıca öğrenme verimliliğini artırmak amacıyla önlemler de alınmaktadır, ancak bu durum sadece dezavantajlı öğrenciler örneklendirilerek açıklanmıştır. Örneğin Ö7 bu konudaki görüşünü, “*Bir öğrencimin görme problemi var, onun için en ön sıraya aldım, yanındaki arkadaşlarını da düşünerek. Bu öğrencimin dikkati düşük hem yanına da aynı şekilde arkadaşlarını koyarsak onlar da sınıf düzenini bozacak. Bu açıdan da ben oturma düzeninin önemli olduğunu düşünüyorum, ona göre düzenleme yaptım.*” şeklinde dile getirmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde uygulamaların daha çok sınıf düzenini korumak



amacıyla yapıldığı ve öğrencilerin bir bölümüne yönelik olduğu görülmektedir. Bu cevaplardan tüm öğrencilerin eğitim sürecine erişimini arttırmaya yönelik çevresel düzenlemelerin varlığından bahsetmek çok da mümkün değildir.

Katılımcılara kapsayıcı eğitime yönelik kullandıkları yöntem ve teknikler sorulduğunda sekizi bilgisayar destekli öğretim ve deneyi, bir katılımcı da dramayı kullandığını belirtmiştir. Ö9 bu konuda *“Deneyler yapıyoruz laboratuvara götürüp malzemeler ölçüsünde.”* sözleriyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilerin daha fazla görsel ve işitsel materyalle karşılaşması ve etkili içeriklere ulaşımın kolaylığı gibi nedenlerle bilgisayar destekli öğretimi, aktif katılım için de deney ve drama gibi yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplarda, her öğrencinin kendini geliştirme fırsatı yakalamasına imkân tanyacak, bireysel farklılıkların dikkate alındığı farklılaştırılmış yöntem ve tekniklerin kullanımının sınırlılığı dikkat çekmektedir.

Katılımcılar materyal olarak laboratuvar malzemelerini, oyun, video, slayt gibi etkileşimli akıllı tahta uygulamalarını, ders kitabını, ders notlarını ve ödevleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö1’in, *“Akıllı tahta üzerinden etkinlikler mevcut. Oyunlar, bulmacalar, yarışmalar şeklinde. Onlardan yararlanıyoruz.”* şeklindeki açıklamaları bu duruma örnek olarak verilebilir. Katılımcılar öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenme verimliliğini artırmak ve aktif katılımı sağlamak amaçlarıyla materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları derste mevcut etkinlikleri kullandıklarını, bazıları da örneğin Ö2, tüm materyallerini kendi hazırladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö7 ayrıca öğrencilerin konu ile ilgili hazırlamış oldukları modellerden de yararlandığını belirtmiştir. Ö7 açıklamalarında hem dezavantajlı hem de diğer öğrencileri derse dahil etmek amacıyla materyallerden yararlandığını da belirtmiştir. Bu düşünce, kapsayıcı eğitimin katılım boyutu ile örtüşmektedir. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenmeye katılımının arttırılarak, çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla mümkündür.

Katılımcılar sınıflarında demokratik sınıf ortamı oluşturmak için; söz hakkı verme, aktif katılım sağlama, adil şartlar sağlama ve ortak karar almadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda Ö2, *“Söz hakkı aldığında kaldırırım, vakit yettiği sürece fikrini söyleyebilir.”* açıklamasını yapmıştır.

Katılımcılar değerlendirmeyi farklılaştırmak için; öğrencilerin engel durumlarını göz önünde bulundurarak sınav hazırlığı yaptıklarını, bu amaçla BEP sınavları, alternatif değerlendirme, sınavlarda farklı soru türü kullanma ve bireyselleştirilmiş değerlendirmeden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, tüm öğrencileri kapsayacak değerlendirme uygulamalarından bahsetmemişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu, işbirliği ve ekip çalışmasını destekleyici uygulamalar olarak ödev, sunum, deney, drama ve işbirlikli öğrenme modellerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ikisi ise bu kapsamda uygulama yapmadıklarını belirtmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde işbirliği ve ekip çalışmalarının bir kısmının okul dışında ödevlendirme şeklinde uygulandığı görülmektedir. Alınan cevaplar ışığında bunun nedeninin kalabalık sınıflar ve yoğun müfredat olduğu söylenebilir.

Katılımcılar kapsayıcı eğitim kapsamında daha çok meslektaşlarıyla, velilerle ve okul idaresi ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö7 bu işbirliklerine hizmetlileri de dahil etmiştir. Katılımcılar meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğinin daha çok eğitim ve öğretim faaliyetlerine, velilerle ve okul idaresi ile yapılan işbirliğinin ise daha çok öğrenciyi tanımak amaçlı bilgi almaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Alınan cevaplar incelendiğinde, meslektaşlarla daha sık, okul idaresi ve velilerle daha sınırlı ve ihtiyaç durumunda iletişim kurulduğunun belirtildiği görülmektedir.

### 3.4. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yeterlikleri

Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması için yapılan analiz sonucunda öğretmen yeterliği teması altında değerlendirilen kodla; öğretmen özellikleri, kapsayıcı öğretmen olma, güçlü yönler, zayıf yönler ve eğitim ihtiyacı şeklinde beş kategori altında toplanmıştır (Tablo 6).

**Tablo 6**

*Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Yeterliği*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>	
Öğretmen Özellikleri	Katılım Sağlama	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	
	Hoşgörülü ve Kabullenici	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	
	Rehber	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9	
	Rol Model	Ö5, Ö8	
Kapsayıcı Öğretmen Olma	Emin Değilim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10	
	Kısmen	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9	
	Evet	Ö8	
Güçlü Yönler	Eşitlikçi	Ö2, Ö7, Ö8	
	Rehber	Ö1, Ö6	
	Özverili	Ö4, Ö5	
	Sevgi Dolu	Ö3, Ö8	
	Motive Edici	Ö1	
	Eğlendirici	Ö1	
	Rol Model	Ö3	
	Planlama	Ö6	
	Proje Yönetimi	Ö9	
	Gözlem Yapma	Ö5	
	Problem Çözme	Ö5	
	Teknolojiyi Etkili Kullanma	Ö9	
	Zayıf Yönler	Stresi Yönetememe	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10
		Zamanı Yönetememe	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8
Sınıfı Yönetememe		Ö1, Ö9, Ö10	
Planlama Eksikliği		Ö5	
Bilgi Eksikliği		Ö5	
Eğitim İhtiyacı	Öğretim Programını Uygulayamama	Ö7	
	Uygulamalı Eğitim	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9	
	Bilgiye Yönelik Eğitim	Ö3, Ö5, Ö6	
	Sürdürülebilirlik İçin Eğitim	Ö10	
	İhtiyaç Hissetmeme	Ö1, Ö4, Ö8	

Katılımcılar kapsayıcı öğretmen özelliklerini; katılım sağlayıcı, hoşgörülü ve kabullenici, rehber ve rol model kavramlarıyla açıklamışlardır. Katılımcılardan Ö9'un "*Öğretmen rehberdir ama biraz da öğrenciyi ön plana çıkartabilir. Yön gösteren, yol gösteren yani onu da eğitim öğretime dahil eden bir öğretmen diye düşünüyorum.*" şeklindeki açıklaması örnek olarak verilebilir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra öğrencileri sevmeye, kabullenme ve hoşgörülü olma gibi duyuşsal özelliklere de sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca meslektaşlar için rol model oluşturacak özelliklere sahip olunması gerektiği de dikkat çekici cevaplardandır.

Katılımcılara kapsayıcı bir öğretmen olup olmadıklarıyla ilgili düşünceleri sorulduğunda, yarısı emin değilim, önemli bir kısmı da kısmen cevabını vermiştir. Katılımcıların çoğunluğunun

bu konuda net bir karar verememiş olmaları dikkat çekicidir. Katılımcılardan sadece birisi kendisini kapsayıcı bir öğretmen olarak tanımlamıştır. Katılımcıların çoğunluğu eğitimsel ve sosyal gerekçelerle kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inanmakla birlikte, bilgi ve beceri eksiklikleri nedeniyle kapsayıcı eğitimi sınıflarında tam olarak uygulayamadıklarını dile getirmektedirler. Bu konudaki inançları önceki düşünceleri ile örtüşmektedir. Sınıflarda öğretim ve değerlendirme amaçlı kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik verilen sınırlı örnekler burada ortaya çıkan sonucu desteklemektedir.

Katılımcılar kapsayıcı eğitimde; daha çok eşitliği sağlama, rehberlik yapma, özenli olma ve sevgi dolu olma açısından kendilerini güçlü bulurken, stres yönetimi, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, planlama ve öğretim programını uygulama konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadırlar. Katılımcı cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok mesleki bilgi ve becerilerde kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yeterliği konusunda Ö6, “Güzel yönlendirme ve planlama yaptığımı düşünüyorum. Geri kalan zaten öğrencide.” şeklinde, Ö10 da, “Sabrımın olmaması... Bir süre sonra şey alabiliyorum hani herkese söz hakkı verilip ya da o ortamı oluştur... Tam kontrol edemediğimiz zaman sınıfta sorunlar çıkabiliyor.” şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Katılımcılara kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alma ihtiyacı hissedip hissetmedikleri sorulduğunda çoğunluk eğitim alma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö1 ve Ö4 kapsayıcı öğretmen olma durumlarına sırasıyla kısmen ve emin değilim cevaplarını vermişler, ancak eğitim alma ihtiyacı duymadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö4 emekliliği yaklaştığı için eğitime gerek duymadığını ifade etmiştir. Ancak şu an için aktif görev yapıyor olması nedeniyle bu cevabın makul bir gerekçe olarak değerlendirilmesi çok da mümkün görünmemektedir. Katılımcıların hepsi kapsayıcı eğitime yönelik farklı süre ve şekilde de olsa eğitim almışlardır. Ancak, eğitimlerin süresi, şekli ve niteliği gibi unsurların yetersizliği nedeniyle çoğu katılımcı yeniden eğitim alma ihtiyacı hissetmektedir. Ö7 bu ihtiyacı, “Bence var kesinlikle. Uygulamalı şekilde hatta, uygulama şu birinin sözel anlatması değil örnek olaylarla yani böyle bir durumda şöyle davranılması lazım şeklinde. Gerekirse filmleri çekilebilir, canlandırması yapılabilir.” şeklinde dile getirmiştir.

### **3.5. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar**

Katılımcıların kapsayıcı eğitimi yürütme sürecinde varsa karşılaştıkları sorunları örneklerle açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların cevapları doğrultusunda karşılaşılan sorunlar; öğretmen, idareci, öğretim programı, ders materyalleri, veli, çevre ve fiziksel ortam ile okul kültürü kaynaklı sorunlar şeklinde yedi kategori altında toplanmıştır. İlgili kategorilerde yer alan kodlar ve bu kapsamda görüş belirten katılımcı bilgileri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7***Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>
Öğretmen Açısından	Planlama Yapamama	Ö3, Ö8
	Sınıfı Yönetememe	Ö1
	Bilgi Eksikliği	Ö4
	Materyalleri Kullanamama	Ö9
İdareci Açısından	Bilgi Eksikliği	Ö5, Ö7
	Yetersiz İşbirliği	Ö9, Ö10
Öğretim Programı Açısından	Müfredatın Yoğunluğu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
	Ders Saati Yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6
	Konu Dağılımları	Ö2, Ö10
	Esnek Olmaması	Ö5, Ö8
Ders Materyalleri Açısından	Deney Malzemeleri Yetersizliği	Ö3, Ö5, Ö8
	Materyal Eksikliği	Ö7
	Ders Kitapları Yetersizliği	Ö3
Veli Açısından	Bilinçsizlik	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10
	İlgisizlik	Ö3, Ö4
	Yüksek Beklenti	Ö1
Çevre ve Fiziksel Ortam Açısından	Yeterli Etkinlik Alanı Olmaması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
	Kalabalık Sınıflar	Ö1, Ö4, Ö7
	Laboratuvar Olmaması	Ö3, Ö8
	Heterojen Sınıflar	Ö5
Okul Kültürü Açısından	Yetersiz İşbirliği	Ö7, Ö9

Katılımcılar öğretmenlerin özellikle kapsayıcı bir eğitim ve öğretim sürecini planlama ve uygulama noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişler; bunun kalabalık sınıflar, yoğun müfredat ve bilgi eksikliği gibi birçok nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi sorunlarını da benzer gerekçelere dayandıran Ö1 düşüncesini, “*Öğretmen olarak bütün sınıfı, kalabalık sınıfları etkinliklerde idare etmek, kontrol etmek zor.*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar idarecilerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları ve işbirliği yapmamaları durumunda kapsayıcı faaliyetlerin etkin bir şekilde gerçekleştirilemeyeceğini düşünmektedirler. Katılımcılar bu kapsamdaki açıklamalarında okul idarecilerinin liderlik rolüne de vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların en çok sorun olarak ifade ettikleri konulardan biri de öğretim programı olmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların dokuzu müfredatın yoğunluğu, beşi ders saati yetersizliği, ikişer tanesi ise konu dağılımı ve programın esnek olmaması kodu altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretim programının yoğunluğunu sorun olarak belirtmiştir. Öğretmenler, bu sorunun eğitim ve öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. En çok üzerinde durulan sorunlardan biri olan ders saatinin yetersizliği de katılımcılar tarafından eğitim ve öğretim sürecinin kapsayıcı bir anlayışla ele almasını zorlaştıran unsur olarak belirtilmiştir.

Ders materyallerinden kaynaklanan kapsayıcı eğitim sorunlarından laboratuvar malzemelerinin yetersizliği konusunda üç, diğer ders materyallerinin eksikliği konusunda bir ve ders kitabı kaynaklı sorunlar konusunda bir katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılar kapsayıcı eğitim için ders materyallerine ihtiyaç duymaktadırlar. Katılımcılardan Ö3 ders kitaplarının

kapsayıcılık açısından yetersiz olduğu yönündeki görüşünü, “*Ders kitaplarımız yetersiz. Laboratuvarımızın olmaması büyük sıkıntı bizim için.*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimde veli kaynaklı olduğunu düşündükleri sorunlar bilinçsizlik, ilgisizlik ve yüksek beklenti nedeniyledir. Katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin velilerinin öğrencilerinin durumu hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadıklarını düşünmektedirler. Bu konuda velilerin bilinçlendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö3 ve Ö4 velilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmediğini düşünmektedir. Ö1 ise velilerin mevcut durumu kabullenmekte zorlandıklarını ve yüksek beklenti içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler bu kapsamda öğretmen-veli işbirliğinin önemini de vurgulamışlardır.

Çevresel ve fiziksel ortam kaynaklı olduğu düşünülen sorunlar kapsamında, katılımcıların beşi yeterli etkinlik alanı olmamasını, üçü kalabalık sınıfları, ikisi laboratuvar olmamasını ve bir kişi de heterojen sınıfları problem olarak belirtmiştir. Katılımcılar açıklamalarında çevre ve fiziksel ortamın kapsayıcı eğitim için önemine dikkat çekmişlerdir. Fen Bilgisi öğretmenleri, öğrenci sayısının fazlalığının sınıf içerisinde etkinlikleri gerçekleştirmeyi zorlaştırdığını, sınıf dışında da uygun fiziki alanların olmadığını sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle kullanılmakta olan ikili sistem de öğretmenler tarafından olumsuz yönde eleştirilen bir uygulama olmuştur. Ö3 ve Ö8 okullarında laboratuvar olmamasını kapsayıcı eğitim sorunu olarak dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö7, farklı dersler için farklı özelliklerde sınıf ihtiyacına vurgu yapmıştır.

Katılımcıların ikisi yetersiz işbirliğini kapsayıcı eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında değerlendirmiştir. Bu kapsamda görüş belirten Ö7 ve Ö9, okullarında kapsayıcı kültürü reddedici bir tutum olmadığını ancak bu noktada işbirliğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise okul kültürü kapsamında sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

### **3.6. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Sorunlara Çözüm Önerileri**

Katılımcılara kapsayıcı eğitim kapsamında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar; öğretmen, idareci, öğretim programı, ders materyalleri, veli, çevre ve fiziksel ortam ile eğitim sistemine yönelik çözüm önerileri şeklinde sınıflandırılmıştır (Tablo 8).

**Tablo 8**

*Kapsayıcı Eğitim Sorunlarına Çözüm Önerileri*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcılar</b>
Öğretmene Yönelik	Uygulamalı Eğitimler Verilmeli	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
İdareciye Yönelik	İşbirliği Sağlanmalı	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
	Eğitim Verilmeli	Ö5, Ö7
Öğretim Programına Yönelik	Yoğunluğu Azaltılmalı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Esnek Olmalı	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8
Ders Materyallerine Yönelik	Materyal Desteği Sağlanmalı	Ö5, Ö7
Veliye Yönelik	İşbirliği Sağlanmalı	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7
	Bilinçlendirilmeli	Ö4, Ö5
Çevresel ve Fiziki Ortama Yönelik	Etkinlik Alanları Oluşturulmalı	Ö1, Ö5
Eğitim Sistemine Yönelik	Eğitim Sistemi Değiştirilmeli	Ö9
	İkili Eğitim Olmamalı	Ö7
	Dezavantajlı Öğrenciler Ayrı Okullarda Eğitim Almalı	Ö3

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara çözüm önerisi olarak, 10 katılımcıdan beşi öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmesi gerekliliğini sunmuştur. Katılımcıların hepsi kapsayıcı eğitim almış olmalarına rağmen, içlerinden sadece biri uygulamaya yönelik eğitimlere katılmıştır. Bu nedenle katılımcıların önemli bir kısmı teorik eğitimleri bu alanda yeterli görmemektedirler. Bu kapsamda sorunun çözümü olarak uygulamalı ve sürekli eğitimler verilmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Katılımcılar ayrıca alanında uzman kişilerden eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Ö9 çözüm önerisini, “*Seminer zamanlarımız çok boş geçiyor. Videoyu açıp bırakıyoruz ya da faydası olmuyor. Üniversitelerden alanında uzman hocalar gelerek uygulamalı eğitimler verebilirler. Çok verimli olabilir. Rehberlik öğretmenleri öğrencileri tanıma katma noktalarında bizi daha iyi yönlendirebilir. Birlikte çalışarak daha çok çocuğa ulaşabiliriz.*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların idareci sorunlarına yönelik çözüm önerileri işbirliği sağlanması ve idarecilere de uygulamalı eğitimler verilmesi yönündedir. Katılımcılar kapsayıcı bir anlayışı yürütebilmek için idareci desteğinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bunun için idarecilerin de öğretmenler gibi uygulamalı eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö5 bu konudaki görüşünü, “*İdareye uygulamalı eğitimler verilmeli.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcıların öğretim programı ile ilgili çözüm önerileri, müfredat yoğunluğunun azaltılması ve programın esnek olması şeklindedir. Verilen çözüm önerileri incelendiğinde katılımcıların konuları yetiştirme ve anlaşılır hale getirme uğraşlarının çözüme kavuşturulması gerekliliğine dair düşünceleri dikkat çekmektedir. Katılımcılar müfredatın yoğunluğunun azaltılması ve esnek hale getirilmesi ile, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun daha etkili eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirebileceklerini düşünmektedirler.

Katılımcılardan ikisi ders materyalleri sorununa, materyal desteği sağlanmasını çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Katılımcılar materyal çeşitliliğinin kapsayıcı eğitim için avantaj sağlayacağını düşünmektedirler.

Katılımcılardan dördü veli boyutunda yaşanan sorunların işbirliği sağlanarak çözülebileceğini, ikisi de velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada rehberlik servisinden destek alınabileceği önerilmiştir. Kapsayıcı eğitim anlayışının paydaşların işbirliği ile etkili bir şekilde yürütüleceğinin farkında olan katılımcılar okul-veli işbirliğinin sağlanması gerekliliğini vurgulamışlardır.

Katılımcılardan ikisi çevre ve fiziksel ortam sorunlarının etkinlikler ve bu amaca uygun alanların oluşturulması yoluyla çözülebileceğini düşünmektedirler. Ö5 öğrencilerle yapılacak olan sosyal etkinliklerin kapsayıcılık adına olumlu katkıları olacağını, ancak bunun için yeterli ortamlarının olmadığını belirtmiştir. Ö1 ise kapsayıcı eğitim kapsamında ele alınan bazı dezavantajlı öğrencilerin dersten sıkıldıkları zamanlarda başka etkinlikler yapabileceği atölyelerin öğrenciler için iyi olabileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların çözümü için sunmuş oldukları öneriler; 12 yıllık zorunlu eğitimin kaldırılması, ikili eğitimden vazgeçilmesi ve dezavantajlı öğrencilerin farklı okullarda eğitim almaları şeklindedir. Katılımcılardan Ö9, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre erken yaşlardan itibaren uygun ortamlara yönlendirildiklerinde daha başarılı olacaklarını belirtmiştir. Okullarının ikili öğretim olmasını sorun olarak gören Ö7, ortak kullanmak zorunda kaldıkları sınıf ortamında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kısıtlandığını belirtmiştir. Ö7’ye göre tam gün eğitim sistemine geçmek bu sorunları ortadan kaldıracaktır. Katılımcılardan Ö3 ise dezavantajlı öğrencilerin diğerlerinden farklı okullarda eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş kapsayıcı eğitim anlayışıyla çelişmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmada elde edilen bulgular; Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi nasıl açıkladığı, kapsayıcı eğitime yönelik bakış açıları, uygulamaları, yeterlikleri ve kapsayıcı eğitimin önündeki sorunlara ve çözümlerine yönelik düşünceleri temaları altında toplanmıştır. Bu bölümde, ilgili temalar kapsamında yer alan bulgulara yönelik tartışmalar sunulmuştur.

### 4.1. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Açıklamalarını Ortaya Çıkarma Amacına Yönelik Tartışma

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılardan öncelikle kapsayıcı eğitimi açıklamaları istenmiştir. Böylelikle kapsayıcı eğitimle ilgili hangi temel kavramlar üzerinde durduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı kapsayıcı eğitimi tanımlarken çeşitlilik kavramına vurgu yapmıştır. Katılımcıların tanımlamalarında çeşitlilik kavramını sırasıyla adil şartlar ve eşitlik kavramları takip etmektedir (Tablo 3). Kapsayıcı eğitimi tanımlama amacına yönelik bulgular, UNESCO tarafından kabul edilen kapsayıcı eğitim tanımı kapsamında değerlendirilmiştir. Bu tanıma göre kapsayıcı eğitim; toplumsal çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle kimsenin eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kabul edilip kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009). Alanyazındaki, kapsayıcı eğitim tanımları incelendiğinde de kapsayıcı eğitimin çeşitlilik, katılım, aidiyet, adalet ve hak temelli yaklaşım kavramları çerçevesinde şekillenen bir anlayış olduğu görülmektedir (Ainscow, 2020; Barton & Smith, 2015; Dedeoğlu & Yılmaz Atman, 2022). Katılımcılar tanımlamalarında kapsayıcı eğitimin tüm öğrencileri kapsayan bir anlayış olmasına vurgu yapmışlardır. Adalet, fırsat eşitliği, farklılıklara saygı, aidiyet, katılım, çok kültürlülük, erişim, hak temelli ve ayrımcılığa karşı bir yaklaşım gibi birçok kavramı barındıran bu tanım katılımcılar tarafından tüm boyutlarıyla ele alınmamıştır. Katılımcıların açıklamalarında sınırlı kavramlara yer vermeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tanımlamalarına yönelik yapılan benzer araştırmalarda da eşitlik ve çeşitlilik kavramlarının öğretmenler tarafından daha fazla dile getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. (Güngör, 2022). Alanyazında kapsayıcı eğitimin aktif katılım, öz farkındalık, farklılıklara saygı kavramlarıyla ilişkilendirildiği çalışmalar da yer almaktadır (Baka, 2023; Bilge, 2023; Güngör, 2022)

Kapsayıcı eğitim açıklamaları incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramı hakkında tamamen olmasa da bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, alanyazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutunda kapsayıcı eğitim farkındalıklarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşan araştırma sonuçlarına benzer niteliktedir (Güngör, 2022; Öner, 2022). Mevcut araştırmada ortaya çıkan bu sonucun, görüşme yapılan katılımcıların amaçlı örneklem ile seçilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin tamamı kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış, ayrıca sınıflarında dezavantajlı öğrencisi bulunan öğretmenlerdir. Alanyazın verileri, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tanımlamalarının, uluslararası raporlarda verilen tanımlamalara benzer nitelikte olduğunu ve kapsayıcılığa yönelik eğitim almış öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Fırat, 2021; Öner, 2022).

Araştırmada kapsayıcı eğitim kavramının tüm boyutlarına vurgu yapılmaması katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik almış oldukları eğitimlerin içeriğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Zira elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin neredeyse tamamı hizmet içi eğitimlerin içeriğinin uygulamaya dayalı, branş bazında ve belirli aralıklarla tekrar edilecek şekilde olması gerektiği konusunda hem fikirlerdir. Kapsayıcı eğitim kavramı uzun yıllardır var olsa da ülkemizdeki yansımaları tam anlamıyla yeni hayat bulmaktadır. Öğretmenlerin bu yeni anlayışı benimsemeleri ve eğitim ve öğretim sürecinde etkin bir şekilde

kullanmaları tabi ki zaman ve çaba gerektirecektir. Mevcut koşulların kapsayıcı anlayışa uygun hale getirilmesi ve paydaşların bu sürece uyum sağlaması için gerekli desteğin sağlanması gereklidir. Kapsayıcı eğitimin tam olarak anlaşılması uygulamadaki etkililiğini daha da arttıracığı için önemli görülmektedir. Kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak kalitesinin geliştirilmesi ile mümkündür. Kalitenin gelişmesinde en kritik faktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda desteklenmesi geleceğe yönelik atılacak en önemli adımlardan biri olabilir (Anderson & Boyle, 2015; UNESCO, 2016).

Katılımcılara kapsayıcı eğitim kapsamında öğrencilerin ne tür farklılıkları olduğu da sorulmuştur. Katılımcılar bu soruyu en çok engelli olanlar şeklinde cevaplamışlardır. Bu cevabı sırasıyla sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları olanlar, geçici koruma altındakiler, afetten etkilenenler, aile bütünlüğü bozulanlar ve becerilerine uygun okullarda eğitim alamayanlar izlemektedir (Tablo 3). Katılımcıların verdikleri cevapların sınıflarında karşılaşılmış oldukları dezavantaj grupları tarafından şekillendiği söylenebilir. Türkiye’de; engelli, afet, göç ve terörden etkilenmiş, geçici koruma altındaki, şiddete maruz kalmış ve travma yaşamış, cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan, yetersiz koşullarda yaşayan ve okula gitmeyen/okulu terk eden çocuklar dezavantajlı gruplar arasında gösterilmektedir (UNICEF, 2021).

Katılımcıların verdikleri cevaplarda dezavantajlı gruplar arasında en çok engellilerin yer almasının nedeni bu öğrencilerin tespitlerinin daha kolay yapılması ve sene başında tüm öğretmenlerin okullardaki rehberlik servisi tarafından bu konuda bilgilendirilmesi olabilir. Bulgulardan elde edilen veriler ışığında katılımcıların özel öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel yetenekli olma durumunda olan bireylerin dezavantajlı konumda olduklarını düşündükleri belirtilebilir. Dezavantajlı öğrenciler sorusuna bu çalışmayla benzer şekilde Baka (2023), Bayram (2019) ve Fırat (2021) özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik cevabını almışlardır. Bayram (2019)’ın çalışmasında özel yetenekli olarak değerlendirilen üstün zekalı öğrencilerin de dezavantajlı olduğu bulgusu bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Bunların dışında katılımcıların belirtmediği dil ve konuşma güçlüğü yaşayan, süregelen hastalıkları olan, otizm spektrum bozukluğu olanlar da engelli grupta yer alan öğrencilerdir (MEB, 2011). Alınan cevaplar katılımcıların engel türleri konusunda bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda öğretmenlik eğitimi, hizmet öncesi/hizmet içi eğitimlerin ve uygulanan eğitim politikalarının etkili olduğu söylenebilir.

Dezavantajlı gruplar arasında ikinci sırada ele alınan sosyo-kültürel farklılıkları olan öğrenciler ekonomik ve kültürel anlamda değerlendirilmiştir. Katılımcılar maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin dezavantajlı konumda olduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir sonuca Baka (2023) da ilkökul öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada ulaşmıştır. Bu durum doğru bir tespit olmakla beraber kapsayıcı anlayışın eğitimde fırsat eşitliği temeline aykırıdır (Radiojevic vd., 2009). Öğrencilerin mevcut maddi koşulları nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmaması için gerekli desteğin sağlanması gerekir. Katılımcılar farklı kültür seviyesinden gelen öğrencilerin de dezavantajlı olduğunu düşünmektedirler. Oysa ki kapsayıcı anlayışa göre farklılıklar öğretim sürecinin zenginleşmesi için fırsattır. Kapsayıcı bakış açısı bağlamında öğretmen, kendi kontrolünde geliştirilebilir süreçler üzerinde düşünerek bir çaba gösterebilir, eğitim ve öğretim alanında gerekli düzenlemeleri yapabilir (Yamaçlı, 2020).

Savaş ve çeşitli güvenlik sorunları nedeniyle ülkemize göç eden öğrenciler geçici koruma kapsamı altında ülkemizde eğitim görmektedirler. Özellikle Suriye, Irak ve Afganistan’dan göç eden bu öğrenciler katılımcılar tarafından dezavantajlı olarak değerlendirilmiştir. Geçici koruma altındaki bu öğrencilerin dil sorunu hem kendileri hem de öğretmenler için büyük sorun oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arkadaşları tarafından da dışlanmaya maruz kalmaktadırlar (Bayram, 2019; Huilla vd., 2024; Vassallo, 2024). Dışlanmanın aksine aidiyet duygusunun geliştirildiği bir yaklaşım her çocuğun hakkıdır (UNESCO, 1994). Kapsayıcı eğitim bu noktada öğrenciler için gerekli destek sistemlerini içermesi nedeniyle önemli bir çözüm olarak



değerlendirilebilir (Demirel Kaya, 2019; Mayer, 2003, UNESCO, 2009). Bu anlayışla kapsayıcı eğitim Türk eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri haline gelmiş, 2017 yılından itibaren hiçbir çocuğun geride bırakılmamasını sağlamaya yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (MEB, 2017).

Bu çalışmada katılımcılar tarafından ifade edilmeyen ancak başka çalışmalarda karşılaşılan dezavantaj grupları kız öğrenciler (Baka, 2023); sürekli devamsız, suça bulaşmış/suçta yatkın, çalışan/işçi öğrenciler (Acartürk Olçay & Çevik Kansu, 2024) şeklindedir. Farklı dezavantaj gruplarının katılımcılar tarafından ifade edilmesinin nedeni okulların sahip olduğu sosyo- kültürel çevre farklılıkları olabilir.

#### **4.2. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Bakış Açılarını Ortaya Çıkarma Amacına Yönelik Tartışma**

Katılımcılara kapsayıcı eğitimin gerekçeleri sorulduğunda elde edilen bulgular sonucunda kapsayıcı eğitimin gerekliliği konusunda tüm katılımcıların ortak görüşe sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların tamamına yakını eğitimsel gerekçelere değinirken yarısına yakın bir kısmı sosyal gerekçelerine değinmiştir (Tablo 4). Kapsayıcı eğitim, adil, hoşgörülü ve kabullenici bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için etkili ve kaliteli eğitimin sağlanmasında en etkili araçlardan biridir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim maliyet etkinliği geliştirilmesinde de önemli bir araçtır (Ainscow vd., 2019; UNESCO, 1994; UNICEF, 2012). Çalışmada katılımcıların kapsayıcı eğitimin ekonomik gerekçelerine hiç değinmemesi dikkat çekicidir. Benzer durum Amaç (2023), Acartürk Olçay & Çevik Kansu (2024) ile Güngör (2022)'ün çalışmalarında da görülmektedir. Oysa ki farklılıklara sahip tüm bireyleri kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde bir arada eğitmenin tüm öğrencilere daha az maliyetle nitelikli eğitim sağlamanın yolu olarak görülmesi nedeniyle, kapsayıcı eğitim ülke ekonomisine ve sürdürülebilir kalkınmaya destek olan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Ainscow vd., 2019).

Katılımcılara kapsayıcı eğitimin olumlu yanlarına yönelik düşünceleri de sorulmuştur. Alınan cevaplar arasında en çok çeşitlilik kavramı yer almıştır. Çeşitlilik kavramını eşitlik, topluma kazandırma, farklılıklara saygı, empati duygusunun gelişimi, adil şartlar ve öz farkındalık kavramları izlemektedir (Tablo 4). Kapsayıcı eğitimin olumlu yanlarından bahsederken hiçbir katılımcı eğitsel başarıdan bahsetmemiştir. Bunun nedeninin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışını derslerinde etkin bir şekilde uygulamamaları olduğu düşünülmektedir. Alanyazında kapsayıcı eğitimin mesleki ve akademik başarıya olumlu etkisinin belirtildiği çalışmalar yer almaktadır (Amaç, 2023; Baka, 2023; Cole vd., 2023). Kapsayıcı eğitimin olumlu yanlarının araştırıldığı diğer çalışmalarda tüm öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği (Amaç, 2023; Baka, 2023; Çetin, 2023; Ljungblad, 2021; Szumski vd., 2022; Yamaçlı, 2020) sonucuna da ulaşılmıştır.

Katılımcılara kapsayıcı eğitimin olumsuz yanları sorulduğunda, yarısı kalabalık sınıflarda zaman yönetiminin zorluğuna vurgu yapmıştır. Bu cevabı sırasıyla uygulama zorluğu, sınıf yönetimi güçlüğü, akran zorbalığı, materyal eksikliği ve sınav sistemi ile uyumsuzluk izlemektedir (Tablo 4). Çetin (2023) ile Acartürk Olçay & Çevik Kansu (2024) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarda bu çalışmayla benzer şekilde sınıf yönetimi güçlüğü ve uygulama zorluğunu kapsayıcı eğitimin olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. Yamaçlı (2020) çalışmasında bu çalışmayla benzer (zaman ve bilgi eksikliği) ve farklı (kapsayıcı eğitimin gereksiz olduğu) bulgulara ulaşmıştır. Amaç (2023) ise çalışmasında öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap vermenin zorluğunu kapsayıcı eğitimin olumsuz yanı olarak ifade etmiştir.

Bayram (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada katılımcıların yarısından daha az kısmının kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeninin kapsayıcı yaklaşımın amacıyla ilgili değil uygulama sürecinde yaşanan zorluklarla ilgili olduğunu belirtmiştir. Boer vd. (2011) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi etkin bir

şekilde uygulama noktasında desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir (Woodcock vd., 2022).

### **4.3. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uygulamalarını Ortaya Çıkarma Amacına Yönelik Tartışma**

Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu kapsamda alınan cevaplar çevresel şartların düzenlenmesi, yöntem ve teknik kullanımı, materyal kullanımı, demokratik sınıf ortamı oluşturmak için yapılan çalışmalar, değerlendirmeyi farklılaştırma, iş birliği ve ekip çalışmasını destekleyici uygulamalar ve paydaş iş birlikleri olarak değerlendirilmiştir.

Kapsayıcı eğitimi sağlamaya yönelik çevresel şartların düzenlenmesine yönelik yapılan uygulamalar katılımcılar tarafından oturma düzeni, görsel ve işitsel düzenlemeler şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 5). Yamaçlı (2020) çalışmasında bu çalışmayla benzer şekilde görselliğe ve yazı puntolarına dikkat edildiği sonucuna ulaşmıştır. Oturma düzeni Fırat (2021), Bayram (2019) ve Gaitas & Martins (2017) tarafından da ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. Ancak oturma düzeni sınırlı bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yapılan açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin oturma düzenini sınıf yönetimini sağlama ve görme sorunu yaşayan öğrencilerin ön sıralara alınması şeklinde uyguladıkları görülmüştür. Kapsayıcı sınıflar öğrencilerin öğretmene ve öğretim materyallerine erişiminin en kolay olacağı şekilde düzenlenmelidir. Kapsayıcı sınıflar farklı etkinlikler ve grup çalışmaları yaparken etkin katılım sağlamaya uygun olacak esneklikte düzenlenmelidir (Maviş Sevim, 2022).

Eğitim ve öğretim sürecinde yöntem ve tekniklerle ilgili en çok üzerinde durulan cevap bilgisayar destekli öğretim olmuştur. Bu cevabı sırasıyla deney, drama ve ev ödevleri izlemiştir (Tablo 5). Farklı çalışmalardan elde edilen ve bu çalışmayla paralellik gösteren bulgular bilgisayar destekli öğretim (Fırat, 2021; Yamaçlı, 2020), deney (Baka, 2023; Yamaçlı, 2020), drama (Yamaçlı, 2020) şeklindedir. Bayram (2019) ve Erçiçek (2023) çalışmalarında katılımcıların farklı yöntem ve teknik kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yamaçlı (2020)'nin çalışmasında olduğu gibi bazı öğretmenler farklı yöntem ve teknik kullanmadıklarını bunun için gerekli zaman ve uygulama bilgisine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kapsayıcı anlayışa göre öğretimsel uygulamalar gerçekleştirilirken seçilecek yöntem ve teknikler çeşitli, aktif katılım sağlamaya uygun, iş birliğine dayalı ve birden fazla duyuya hitap edecek şekilde seçilmelidir (Maviş Sevim, 2022). Öğretim ortamının zenginleştirilmesi tüm bireylerin başarı ve derse olan ilgisini yüksek tutacaktır. Floryon & Mhairi (2018), Mastropieri vd. (2006) ve Mazı (2023) çalışmalarında bu olumlu etkileri gözlemlemişlerdir. Sunuş yöntemi öğretim sırasında mümkün olan en az seviyede kullanılmalıdır. Ancak araştırma verileri incelendiğinde bu yöntemin öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni farklılaştırılmış yöntemlerin hazırlık gerektirmesi, öğretmenlerin alışkanlıkları, farklı yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi ve deneyim yetersizliği olabilir. Eğitim ve öğretim sürecinde, bireysel farklılıklar dikkate alınarak çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, her öğrencinin kendini geliştirme fırsatı yakalamasına imkân tanıyacaktır (Maviş Sevim, 2022; Mazı, 2023).

Katılımcılara eğitim ve öğretim sürecinde kullandıkları materyaller sorulmuş, en çok laboratuvar malzemeleri kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu cevabı sırasıyla video, slayt ve etkileşimli akıllı tahta uygulamaları, model, ders kitabı ve ders notları izlemiştir (Tablo 5). Amaç (2023), Bayram (2019) ve Fırat (2021) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kapsayıcı eğitimde kullanılan materyallerin ne olduğundan daha çok kapsayıcı olup olmadığı önemlidir. Kullanılan materyallerin bireysel farklılıklara önem veren, öğrenci ihtiyacına yönelik ve esnek özelliğe sahip olması gerekmektedir (Hall vd., 2012). Katılımcılar tarafından ifade edilen etkileşimli akıllı tahta uygulamaları görsel ve işitsel zenginliğin yanı sıra bireysel farklılıklara uyarlanabilmesi bakımından kapsayıcı anlayışa uygundur. Teknolojinin öğretim sürecinde aktif kullanımı sürecin zenginleşmesine katkı sağlayacaktır (Chambers, 2020). Laboratuvar

malzemelerinin kullanımı etkin katılımı destekleyecek şekilde ise kapsayıcı anlayışı destekleyecektir. Ancak katılımcılar kalabalık sınıflar ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle genellikle gösteri deneylerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarını dikkate alan farklı materyaller, yöntem ve teknikleri kullanmaları kapsayıcı eğitimin uygulamadaki etkililiğini arttıracaktır (Gersten vd., 2009). Araştırmada, ders kitaplarının eğitim sürecinde ders materyali olarak kullanıldığı da ifade edilmiştir. Ancak alanyazında fen bilgisi ders kitaplarının kapsayıcı anlayışa uygunluğunun araştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır.

Demokratik sınıf ortamı oluşturmak için yapılan çalışmalar sorulduğunda alınan cevaplar en çok ifade edilenden en az ifade edilene doğru söz hakkı verme, aktif katılım sağlama, adil şartlar ve ortak karar alma şeklindedir (Tablo 5). Öner (2022) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların demokratik sınıf ortamını desteklemek amacıyla eşitlik, çoğulculuk ve hoşgörü gibi demokratik değerlere yönelik uygulamalar gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Demokratik tutum ve davranışların öğrenilmesi noktasında okul yaşantıları büyük öneme sahiptir (Aslan & Karaalp, 2023). Demokratik değerlerin önemsendiği eğitim ortamlarında tüm öğrenciler aidiyet duygusu geliştirecek ve alınan kararlara daha aktif katılım sağlayacaklardır.

Katılımcılar değerlendirmeyi farklılaştırmak için BEP sınavları, alternatif değerlendirme, farklı soru türü kullanma ve bireyselleştirilmiş değerlendirme şeklinde uygulamalar yapmaktadırlar (Tablo 5). Fırat (2021) çalışmasında katılımcıların ölçme ve değerlendirmede farklılık yaptıklarını söylediklerini ancak yapılan farklılıkların öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre belirlenen değerlendirme yöntem ve teknikleri ile değil kaynaştırma öğrencileri için klasik ölçme araçlarının içeriğinde yapılan düzenlemeler olduğu anlaşıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Bayram (2019) ve Bilge (2023) çalışmalarında öğretmenlerin değerlendirmeyi farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Acartürk Olçay & Çevik Kansu (2024) ise gözleme dayalı değerlendirme çalışmaları yapıldığı, proje ve performans dayalı değerlendirme çalışmalarının yapılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kapsayıcı eğitim anlayışında değerlendirmeyi farklılaştırmadaki amaç sınıfta farklı ihtiyaçlara uygun, erişilebilir, esnek ve doğrudan ölçülmek istenen hedef davranışı ölçmektir. Değerlendirme öğrencilerin öğrendiklerini kendilerine uygun çeşitli şekillerde göstermelerine izin vermelidir (Antoninis vd., 2020). Bunu sağlamak için çeşitliliği göz önünde bulundurarak süreç odaklı değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. Performansa dayalı değerlendirme, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve alternatif değerlendirme gibi uygulamalar kapsayıcılığı sağlamada etkili değerlendirme araçlarıdır (Maviş Sevim, 2022). Amaç (2023) çalışmasında bazı öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yardımcı teknolojilerden yararlandığını belirtmiştir. Teknolojinin değerlendirme sürecinde etkin kullanımı erişim olanaklarını arttırdığı gibi öğrenciye uygun değerlendirmeyi de mümkün kılmaktadır.

Katılımcıların iş birliği ve ekip çalışmasını desteklemek amaçlı yapmış oldukları uygulamalar ifade edilme sıklığına göre çoktan aza doğru ödev, sunum, deney, işbirlikçi öğrenme modelleri ve drama şeklindedir (Tablo 5). Bu konuda uygulama yapmayan çok az sayıda katılımcı bulunmaktadır. Bu sonuç Bayram (2019)'ın çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Uygulama yapmayan katılımcılar kalabalık sınıf mevcudu, zaman yetersizliği ve derslerin yoğunluğu gibi nedenler öne sürmüşlerdir. İş birliği ve ekip çalışması, kapsayıcı eğitimde önemlidir. Mastropieri vd. (2006) yaptıkları çalışmada 8. sınıf fen derslerinde iş birlikçi uygulamalara yer vermiş ve akran öğretiminin farklılaştırılmış sınıflarda başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kapsayıcı eğitim kapsamında katılımcıların paydaşlarla yaptıkları uygulamalar araştırılmış, katılımcıların en çok meslektaşlarıyla iş birliği yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu cevabı sırasıyla veli, okul idaresi ve hizmetliler izlemektedir (Tablo 5). Katılımcılar meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmakta ve eğitim sürecini ortaklaşa bir anlayışla sürdürmektedirler. Öğretmenlerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilmesi ve deneyimlerini paylaşması kapsayıcı eğitime yönelik süreci olumlu etkileyecektir (Ainscow & Sandill, 2010).

Araştırma sonuçlarına göre veli ve okul idaresi ile gerçekleştirilen iş birliği çalışmaları öğrenciyi tanımaya yönelik bilgi alma şeklindedir. Katılımcılardan yalnızca biri hizmetlilerin de paydaş olarak kapsayıcı eğitime dahil olduğunu belirtmiştir. Kapsayıcı bir okul kültürünün oluşturulması için eğitimin tüm paydaşlarının yaklaşımı ve iş birliği oldukça önemlidir.

#### **4.4. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yeterliklerini Ortaya Çıkarma Amacına Yönelik Tartışma**

Öğretmenlerin yeterli kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli görülmektedir (Almalky & Alrabiah, 2024). Bu nedenle katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik yeterlikleri araştırılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara sorulan sorulardan kapsayıcı öğretmenin özellikleri sorusuna alınan cevaplar ifade edilme sıklığına göre çoktan aza doğru katılım sağlama, hoşgörülü ve kabullenici, rehber ve rol model şeklindedir (Tablo 6). MEB tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç alanda belirlenmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [OYEGM], 2017). Çalışmada elde edilen bulgular MEB tarafından belirlenen bu beceri ve tutumlar arasında yer almaktadır. Woodcock vd., (2022) çalışmalarında yüksek ve düşük özyeterlilik algısına sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada özyeterliliği yüksek öğretmenlerin özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir: Esnek, öğrencilerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına cevap veren, öğrenci başarısına odaklı ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına fırsat tanıyan stratejileri uygulayan.

Katılımcılara kapsayıcı öğretmen olup olmadıkları sorulduğunda katılımcıların yarısı emin olmadıklarını, bir kısmı ise kısmen kapsayıcı öğretmen olduğunu belirtmiştir. Bir kişi ise kapsayıcı öğretmen olduğunu düşünmektedir. Hayır cevabı, hiçbir katılımcı tarafından belirtilmemiştir (Tablo 6). Katılımcıların kararsız oldukları görülmektedir. Bunun nedeninin kapsayıcı anlayışa olumlu bakış açısına sahip olmalarına rağmen, uygulamada yeterince etkin kullanamamaları olduğu düşünülmektedir. Sınıflarda eğitim-öğretim ve ölçme-değerlendirme amaçlı kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik verilen sınırlı örnekler bu görüşü desteklemektedir. Bu çalışmanın aksine Baka (2023), farklı branşlarda öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin özyeterliliklerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuşça (2023) da sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılara kapsayıcı eğitim anlayışı kapsamında güçlü oldukları yönler sorulduğunda alınan cevaplar eşitlikçi, rehber, özverili, sevgi dolu, motive edici, eğlendirici, rol model, planlama, proje yönetimi, gözlem yapma, problem çözme ve teknolojiyi etkin kullanma şeklindedir (Tablo 6). Baka (2023) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini empati yeteneği, mesleki yeterlik ve etkili iletişim teknikleri konusunda yeterli hissettiklerini belirtmiştir.

Katılımcılara kapsayıcı eğitim anlayışı kapsamında zayıf oldukları yönler sorulduğunda alınan cevaplar stres yönetimi, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, planlama, bilgi eksikliği ve öğretim programını uygulama şeklindedir (Tablo 6). Uruk (2023) çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik donanım konusunda endişeleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Amaç (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliği hissettiklerini ve bu nedenle kapsayıcı anlayışı uygulamaya yansıtamadıklarını belirtmiştir.

Katılımcılara kapsayıcı eğitime yönelik eğitim ihtiyacı hissedip hissetmedikleri sorulduğunda en çok uygulamaya yönelik eğitim ihtiyacı hissedildiği belirtilmiştir. Bu cevabı sırasıyla bilgiye yönelik eğitim, ihtiyaç hissetmeme ve sürdürülebilirlik için eğitim cevapları izlemektedir (Tablo 6). Katılımcıların hepsi kapsayıcı eğitime yönelik farklı süre ve şekilde de olsa eğitim almışlardır. Ancak, eğitimlerin süresi, şekli ve niteliği gibi unsurların yetersizliği nedeniyle çoğu katılımcı eğitim ihtiyacı hissetmektedir. Katılımcıların almış oldukları eğitime rağmen kapsayıcı eğitimi pratikte uygulayamadıklarını belirtmeleri, verilecek eğitimlerin daha çok uygulamaya yönelik, branş bazında ve sürece yayılması gerekliliğini düşündürmektedir.

Katılımcıların çoğunluğun bilgi ve beceri ağırlıklı uygulamalı eğitim ihtiyacı hissettiklerini belirtmeleri de katılımcıların aldıkları eğitimleri yetersiz bulduklarını göstermektedir. Katılımcıların bir kısmının kapsayıcılığa yönelik eğitim alma ihtiyacı hissetmemeleri yine bu konuda almış oldukları eğitime bağlı olabilir. İlgili katılımcılar muhtemelen kapsayıcı eğitime yönelik beceri eksikliği hissetmekte ve bunun için de bilgiye dayalı eğitime almaya ihtiyaç duymadıklarını düşünmektedirler. Öğretmen eğitiminde kapsayıcı eğitime yönelik beceri temelli atölye tarzı yaklaşımlarla desteklenen eğitimler, daha etkin öğretim stratejileri ve becerileri geliştirmede etkili olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda desteklenmesine önemli katkılar sunacaktır (Amaç, 2023; Kuyini vd., 2016; Tristani & Bassett Gunter, 2020).

#### **4.5. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Çözüm Önerilerini Ortaya Çıkarma Amacına Yönelik Tartışma**

Kapsayıcı eğitimde öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlar planlama, sınıf yönetimi, bilgi eksikliği ve materyal kullanımı şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 7). Katılımcılar kapsayıcı eğitim kapsamında mevcut öğretmen kaynaklı sorunlara çözüm önerisi olarak uygulamalı eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 8). Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Amaç (2021); Baranauskienė ve Saveikienė (2018); Bayram (2019); Boer (2011); Spektor Levy & Yifrach (2019); Ünal & Aladağ (2020) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliği ve bu konuda destek hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde daha başarılı olabilmesi için kapsayıcılığa yönelik eğitimlerde atölye tarzı bir yaklaşım benimsenmelidir (Amaç, 2023; Baka, 2023; Bayram, 2019; Kuyini vd., 2016; Spektor Levy & Yifrach 2019; Tristani & Bassett Gunter, 2020). Jurisi vd. (2023) ve Latorre Cosculluela vd. (2024) kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin artan iş yükünü sorun olarak ifade etmişlerdir. Lyra vd., (2023) öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğretim programı yapmaya yönelik eğitimler almasının faydalı olacağını belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimde idareci kaynaklı yaşanan sorunlar bilgi eksikliği ve yetersiz iş birliği şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 7). Katılımcılar kapsayıcı eğitim kapsamında mevcut idareci kaynaklı sorunlara çözüm önerisi olarak iş birliği sağlanması ve eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 8).

Kapsayıcı eğitimde öğretim programında kaynaklanan sorunlar; yoğunluk, ders saati yetersizliği, konu dağılımları ve esnekliğin olmaması şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 7). Alanyazında da benzer şekilde öğretim programı kaynaklı kapsayıcı eğitim sorunları; yoğunluk (Amaç 2023; Bayram, 2019), ders saati yetersizliği (Baka, 2023; Bayram, 2019; Fırat, 2021; Kuyini vd., 2016; Öner, 2022; Yamaçlı, 2020), konu dağılımları ve esnek olmaması (Amaç, 2023; Bayram, 2019; Ljungblad, 2021) şeklinde belirtilmiştir. Katılımcılar kapsayıcı eğitim kapsamında öğretim programı kaynaklı sorunlara çözüm önerisi olarak öğretim programının yoğunluğunun azaltılması ve esnek hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 8). Dolapçioğlu & Bolat (2020) disiplinlerarası yaklaşımla ele alınan ders programının sınıftaki öğrencilerin uyumuna katkı sağladığını belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimde ders materyalleri konusunda yaşanan sorunlar deney malzemeleri yetersizliği, materyal eksikliği ve ders kitaplarının yetersizliği şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 7). Alan yazında ders materyallerine yönelik sorunlar materyal eksikliği (Amaç, 2021; Güngör, 2022; Jury vd., 2023; Ünal & Aladağ, 2020) ve ders kitaplarının yetersizliği (Bayram, 2019; Ünal & Aladağ, 2020) şeklinde ifade edilmiştir. Ders materyallerinin erişilebilir, esnek ve kolay anlaşılabilir olması gerekmektedir. Kapsayıcı materyallerin birden fazla duyu organına hitap etmesi derse katılımı arttıracaktır. Katılımcılar ders materyalleri ile ilgili sorunlara çözüm önerisi olarak materyal desteği sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Talo 8). Benzer öneri alan yazındaki farklı çalışmalarda da dile getirilmiştir (Baka, 2023; Kuyini vd., 2016; Spektor Levy & Yifrach, 2019).

Kapsayıcı eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunlar bilgisizlik, ilgisizlik ve yüksek beklenti şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 7). Katılımcılar veli kaynaklı sorunların çözümünü iş birliği ve bilinçlendirme şeklinde belirtmişlerdir (Tablo 8). Benzer sonuçlara Bayram (2019), Çetin (2023) ve Fırat ta (2021) ulaşmışlardır.

Kapsayıcı eğitimde çevresel ve fiziksel ortam kaynaklı sorunlar yeterli etkinlik alanı olmaması, kalabalık sınıflar, laboratuvar olmaması ve heterojen sınıflar şeklinde ifade edilmiştir (Tablo 7). Bu konuda alan yazında belirtilen sorunlar etkinlik alanı olmaması (Amaç, 2021; Baka, 2023) ve kalabalık sınıflar (Amaç, 2021; Baka, 2023; Bayram, 2019; Çetin, 2023; Güngör, 2022) şeklindedir Katılımcılar kapsayıcı eğitimin etkililiğini artırmak için etkinlik alanları oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 8). Baranauskienė & Saveikienė (2018) çalışmasında tüm okul sınıflarının engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden inşa edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bayram (2019) ise yaptığı çalışmada benzer şekilde okulların fiziki ve teknolojik şartlarının düzenlenmesi, sosyal ortamlar ve donanımlı destek eğitim odaları açılıp geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kapsayıcı eğitimde okul kültürü bakımından yaşanan sorunlara yetersiz iş birliği cevabı verilmiştir (Tablo 7). Lautenbach & Heyder (2019) çalışmalarında benzer şekilde iş birliği ağlarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kapsayıcı eğitimin uygulamadaki etkililiğinin sağlanması paydaşlar arası iş birliği sonucu geliştirilen ortak bir dille daha kolay olacaktır. Bayram (2019) çalışmasında toplumsal önyargı ve algıların kapsayıcı eğitimin önündeki engellerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda toplumsal iş birliğinin sağlanması (Kuyini vd., 2016; Spektor Levy & Yifrach, 2019) için paydaşların kaynaşması için proje ve etkinlikler geliştirilmelidir (Ünal & Aladağ, 2020). Çetin (2023)'e göre ise kapsayıcı eğitim Türk eğitim sistemine uygun değildir, geliştirilerek kendi kültür ve değerlerimizi yansıtan bir anlayış geliştirilmelidir.

Katılımcılar kapsayıcı anlayış kapsamında eğitim sistemi ile ilgili sorunlara çözüm önerisi olarak eğitim sisteminin değiştirilmesi, ikili eğitimin tamamen bitirilmesi ve dezavantajlı öğrencilerin ayrı okullarda eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 8). Benzer öneriler alan yazındaki farklı çalışmalarda da dile getirilmektedir (Amaç, 2023; Bayram, 2019; Çetin, 2023). Örneğin, eğitim politikaları belirlenirken öğretmenlerin fikirlerinin de alınması gerektiği (Bayram, 2019), kapsayıcılığın geliştirilen politikalarla desteklenmesi gerektiği (Huilla vd., 2024), yabancı öğrencilerin yerleşimleri yapılırken gidecekleri okul ve okulun öğrenci potansiyellerinin göz önünde bulundurulması gerektiği, dil ve iletişim sorunlarının eğitim faaliyetlerini zorlaştırdığı bu konuda gerekli önlemlerin alınması gerektiği (Bayram, 2019; Fırat, 2021; Ünal & Aladağ, 2020) gibi öneriler sunulmuştur.

#### 4.6. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları kapsamında araştırmacılar, öğretmenler ve politikacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Gözlem ve doküman incelemesinin dahil edildiği çalışmalar yürütülebilir.
- Fen bilgisi öğretmenlerine, kapsayıcı eğitime yönelik bilgi ve becerilerini arttırmak için etkinlik temelli eğitimler verilebilir.
- Öğretmenler öğretim programının yoğunluğu ve kapsayıcı olmadığı ile ilgili sorunlara değinmişlerdir. Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın kapsayıcılığının araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Dersin işlenişi sırasında ders kitaplarının sıkça kullanıldığı belirtilmiştir. Ders kitaplarının kapsayıcılığının araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Kapsayıcı eğitim kapsamında paydaşların bilgi eksikliğinden dolayı uygulamada sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitime yönelik uygulanabilir eğitim politikaları geliştirilerek, eğitimin paydaşlarını bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

- Okulların mevcut çevresel ve fiziki koşullarının kapsayıcılık anlayışına uygun olmaması sorun olarak belirtilmiştir. Okulların fiziksel özelliklerinin kapsayıcı okul özellikleri kapsamında incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenler eğitim sisteminin gözden geçirilmesini ve ikili eğitimin kaldırılmasını önermektedirler. Eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi çalışmalarında bu görüş dikkate alınabilir.
- Öğretmenler farklılıkları bulunan öğrencilerin ayrı okullarda eğitim almasını önermektedirler. Bu görüş kapsayıcı eğitim anlayışı ile çelişmektedir. Öğretmenlere yönelik eğitimlerde kapsayıcı eğitimin avantajları konusuna vurgu yapılabilir.
- Yapılan çalışma öğretmenlerle yürütülmüştür. Diğer eğitim paydaşlarının kapsayıcı fen eğitimine yönelik görüşleri incelenebilir.
- Araştırmada kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen düşünceleri incelenmiştir. Kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik başarı, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkılarını araştıran çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acartürk Olçay, H., & Çevik Kansu, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 31-62. doi:<https://doi.org/10.19171/uefad.1345769>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 671-676. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16. doi:<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 401-416. doi:<https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage Learning.
- Almalky H., & Alrabiah A. (2024). Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. *Children and Youth Services Review*, 158, 1-8. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107457>
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10, 74-97.
- Anabel M., & Inmaculada O. (2021) Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47, 137-154. doi:<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Anderson J., & Boyle C. (2015) Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality, and the road ahead. *British J Support Learn*, 30, 4-22. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12074>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella N., Cristina D'Addio A., Eck M., Endrizzi F., Joshi P., Kubacka K., McWilliam A., Murakami Y., Smith W., Stipanovic L., Vidarte R., & Zekrya L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49, 103-109. doi:<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>

- Arslangilay, A. Ş. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7, 316-329. doi:<https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p316>
- Aslan, M., & Karaalp, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik ortam oluşturma algıları. *Academic Social Resources Journal*, 8, 2112-2119. doi:<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU>
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12, 203-220. doi:<https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
- Baranauskienė, I., & Saveikienė, D. (2018). Pursuit of inclusive education: Inclusion of teachers in inclusive education. society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 39-53. doi:<https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3385>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 69–78. doi:<https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46, 355-377. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Bilge, E. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim yapabilmeye yönelik öğretim modülü tasarlanması ve değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi
- Birleşmiş Milletler (2015a). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Department of Economic and Social Affairs. doi:<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Birleşmiş Milletler (2015b). *The millennium development goals report 2015*. [http://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353. doi:<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Chambers, D. (2020). Assistive technology supporting inclusive education: Existing and emerging trends. *International Perspectives on Inclusive Education*, 14, 1-16. doi:<https://doi.org/10.1108/S1479-363620200000014001>
- Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6, 1-17. doi:<https://doi.org/10.1177/2332858420973574>
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (2019). *Towards inclusive schools*. Routledge.



- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., & Robinson, J. (2023). The relationship between special education placement and high school outcomes. *The Journal of Special Education*, 57, 13-23. doi:<https://doi.org/10.1177/00224669221097945>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Memir, S.B. ve Bütün, M.). Siyasal Kitabevi.
- Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 1-4. doi:[https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000035](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000035)
- Dedeoğlu, H., & Yılmaz Atman B. (2022). *Eğitimde kapsayıcılık*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Millî Eğitim Bakanlığı
- Demir Başaran, S. (2021). *Öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve*. Pegem Akademi
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Dolapçioğlu, S. & Bolat Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45, 345-368. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8652>
- ERG [Eğitim Reformu Girişimi]. (2022). *Eğitim izleme raporu, 2022*. ERG.
- ERG. (2023). *Eğitim izleme raporu, 2023*. ERG.
- Erçetin, Ş. Ş., & Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 223-246. doi:<https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000186142>
- Erççek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120. doi:<https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32. doi:<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 544-556. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>

- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79, 1202-1242. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654309334431>
- Güloğlu, T., & Güven Çepni, G. (2022). Dezavantajlı gruplar açısından yoksulluk profilleri. *Journal of Economics and Political Sciences*, 2, 80-101. doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jep/issue/72918/1187826>
- Güngör, K. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri* (s. 2-19). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom practical applications*. Guilford Press.
- Heilighenthaler, S. (2020). *Supports and barriers to universal design for learning implementation: elementary teachers' perceptions of support required from school principals*. (Order No. 27834661). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2414014692). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/supports-barriers-universal-design-learning/docview/2414014692/se-2>
- Huilla, H., Lay, E., & Tzaninis, Y. (2024). Tensions between diverse schools and inclusive educational practices: pedagogues' perspectives in Iceland, Finland and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54, 1–17. doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2065461>
- Jury M., Laurence A., Cebe S. & Desombre C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Brief Research Report*, 7, 1-8. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14, 1336-1368. doi:<https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for all: Development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. [Unpublished PhD Thesis]. Justus Liebig University Giessen.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kolonich, A., Richmond, G., & Krajcik, J. (2018). Reframing inclusive science instruction to support teachers in promoting equitable three-dimensional science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 29, 693-711. doi:<https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1500418>
- Kuşça, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans]. Dicle Üniversitesi
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1009-1023. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>

- Latorre-Coscolluela, C., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2024). Perceived barriers and needs of teachers in inclusive schools and their relationship with transformation processes. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. doi:https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2343061
- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61, 231–253. doi:https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035
- Ljungblad, A. L., (2021). Pedagogical relational teachership (PeRT)—a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 860-876. doi:https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280
- Lyra, O., Koullapi K., & Kalogeropoulou E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9, 1-13. doi:https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40, 130-137. doi:https://doi.org/10.1177/00224669060400030101
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interpretive approach*. CA: Sage.
- Maviş Sevim, Ö. (2022). Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Demir Başaran, (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarıma dayalı çevre düzenlemeleri* (s. 137-160). Pegem Akademi.
- Mayer, S. E. (2003). What is a disadvantage groups. 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir. <https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a-%E2%80%9Cdisadvantaged-group%3F%E2%80%9D>
- Mazi, A. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2011). *Engelli bireyler*. Aile ve Tüketici Hizmetleri 13.05.2024 tarihinde erişilmiştir. <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/attached-files/engelli-bireyler-kavramla-20211219203142.pdf>
- MEB. (2017). *Engeli olan çocuklar için eğitim projesi başlatıldı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 27.11.2023 tarihinde erişilmiştir. <https://www.meb.gov.tr/engeli-olan-cocuklar-icin-egitim-projesi-baslatildi/haber/14543/tr>
- MEB. (2018). *Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi geliştirilmesi programı tanıtım toplantısı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 27.11.2023 tarihinde erişilmiştir. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-mesleki-gelisimi-yeniden-yapilandiriliyor/haber/17536/tr>
- MEB. (2022). *PISA 2022 Türkiye ön raporu*. 21120745\_26152640\_pisa2022\_rapor.pdf (meb.gov.tr)
- MEB. (2023). *Uzman öğretmenlik eğitim semineri*. Öğretmen Bilişim Ağı 18.07.2023 tarihinde erişilmiştir. <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/kapsayici-egitim-seminer-i-kasim-2022-mesleki-calisma-420>

- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 100-114. doi:<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47, 137-154. doi:<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Mugambi, M. M. (2017). Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4, 92-106.
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 980-996. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- OECD [Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü]. (2003). *The PISA 2003 assessment framework*. Retrieved from: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>
- OECD. [Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü]. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. doi:<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OYEGM [Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- ÖBA [Öğretmen Bilişim Ağı]. (2022). *Kapsayıcı eğitim semineri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/kapsayici-egitim-semineri-512>
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi
- ÖRGM [Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü]. (2022). <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-alani/icerik/1951>
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16, 1-11. doi:<https://doi.org/10.17051/ILKONLINE.2017.342997>
- Öztürk, M., & Derin, S. (2022). Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S., Başaran, (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim* (s. 1-36). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 379-402. doi:<https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Öztürk, M., & Palancı M. (2015). Öztürk, M., Saydam, A. ve Palancı, M. (Ed.), *Demokrasi yurtaşlık ve insan ve hakları eğitimi* içinde (s, 1-19). Orka
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, 333-351. doi:<https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Radivojevic, D., Milena J., Tatjana S., & Dusanka C. (2009). A Guide For Advancing Inclusive Education Practice T. Stojic (Ed.), *Fund For An Open Society*, Belgrade.

- Roth, W.M., ve Lee, S. (2004), Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88, 263-291. doi:<https://doi.org/10.1002/sce.10113>
- Saka, D., & Çelik, S. (2022). Mülteci eğitiminin bir temeli olarak kapsayıcı öğretmen nitelikleri: Türk öğretmenlerin görüşlerine göre bir çerçeve incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 47, 357-380.
- Sarıca, A. D., & Tanrıverdi, A. (2021). *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak*, Nobel Yayınevi.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 909-922. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29, 517-536. doi:<https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Spektor Levy, O., & Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult?. *Research in Science Education*, 49, 737-766. doi:<https://doi.org/10.1007/s11165-017-9636-0>
- Szumski, G., Smogorzewska J., & Grygiel P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education: Does the type of inclusion matter? *Plos One*, 17, 1-19. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Tobin, T. J., & Behling, K. T. (2018). *Reach everyone, teach everyone: Universal design for learning in higher education*, West Virginia University Press.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45, 28-35.
- Tristani, L., & Bassett Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *J Res Spec Educ Needs*, 20, 246-264. doi:<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü] (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain, 7-10 June 1994. World Conference on Special Needs Education Access and Quality.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2011). *Inclusive education Framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*. [https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework\\_1.pdf](https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_1.pdf)
- UNESCO. (2016). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all; 2016 (unesco.org)

- UNESCO. (2020). *Message from Ms Audrey Azoulay, director-general of UNESCO, on the occasion of international literacy day.* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374196\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374196_eng)
- UNESCO. (2022). *UNESCO: Dünyada 244 milyon çocuk okula gitme imkanından mahrum.* <https://tr.euronews.com/2022/09/01/unesco-dunyada-244-milyon-cocuk-okula-gitme-imkanindan-mahrum>
- UNICEF [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu]. (2012). *Analysis of the situation of children and young people in Turkey.* <https://www.unicef.org/turkey/en/reports/analysis-situation-children-and-young-people-turkey-2012>
- UNICEF. (2019). *Turkey CO humanitarian situation report.* <https://www.unicef.org/turkiye/media/7411/file/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20-%20April%202019.pdf>
- UNICEF. (2021). *UNICEF'in kapsamlı istatistiksel analizine göre dünya çapında yaklaşık 240 milyon engelli çocuk bulunuyor.* [Basın Bülteni]. <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BClenleri/unicefin-kapsaml%C4%B1-istatistiksel-analizine-g%C3%B6re-d%C3%BCnya-%C3%A7ap%C4%B1nda-yakla%C5%9F%C4%B1k-240-milyon>
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Investigation of Problems and Solution Proposals in the Context of Inclusive Education Practices. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 52, 171-188. doi:<https://doi.org/10.1177/17411432211038010>
- Whitburn, B., & Plows, V. (2017). Making Sense of Everyday Practice. *Inclusive Education*, 3-11. doi:[https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2_1)
- Woodcock, S., Sharma U., Subban P., & Hitches E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Woolis, D. (2017). Making the case for sustainable learning: Action for teachers of teachers of refugees. *Knowledge Management for Development Journal*, 13, 39-59.
- Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 283-317.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

In Turkey, there are children with disadvantages such as disabled, poor and migrating, and these children face difficulties such as socio-economic obstacles and leaving school early (UNICEF, 2019). These reasons make access to education and equality of opportunity in the education system in Turkey an important agenda issue (ERG, 2022). Access to education, diversity, inequality of opportunity and providing quality education to every individual are global problems that concern the whole world. In order to solve this problem, education must be organized to include all individuals, and the understanding of quality education for everyone must be developed and disseminated (United Nations, 2015b). In recent years, there has been a tendency towards the dissemination of inclusive education practices in the education policies of various countries (Clark et al., 2019).

It is not possible to achieve inclusive education goals without teachers acquiring the positive attitudes, skills and beliefs necessary to successfully implement inclusive education (Moberg et al., 2020). It is important and necessary to consider teachers' thoughts and practices regarding inclusive science education in a multifaceted manner, but it is noteworthy that there is a gap in the literature on this subject (Yamaçlı, 2020). In this context, it is thought that the research results will play an important role in evaluating the inclusive education capacity of the education system by revealing science teachers' thoughts on inclusive education (Mugambi, 2017). The aim of this study is to determine science teachers' thoughts on inclusive education.

### **Method**

The phenomenological pattern of the qualitative research method was used in the study. The study group included 10 participants determined by purposeful sampling among the science teachers. A semi-structured interview form was applied to the participants in order to reveal their thoughts on inclusive education. Research data were examined using content analysis.

### **Results and Discussion**

In the study, teachers emphasized the concepts of diversity, fair conditions and equality. The definition of inclusive education was not addressed in all its dimensions by the participants. There are also studies in the literature that associate inclusive education with the concepts of active participation, self-awareness, and respect for differences, along with equality and diversity (Baka, 2023). Disadvantaged students in inclusive education are those with disabilities, those with socio-economic and cultural differences, those under temporary protection, those affected by disasters, those whose family integrity is disrupted, and those who cannot receive education in schools suitable for their skills. Participants expressed their opinions in the light of the disadvantaged groups in their classes.

Participants emphasized the necessity of inclusive education for educational and social reasons. The economic justifications for inclusive education are not addressed. A similar situation is also seen in the study of Hedef (2023). Inclusive education is an important tool in ensuring effective and quality education for all, while also improving cost efficiency (Ainscow et al., 2019). Positive aspects of inclusive education; diversity, equality, integration into society, respect for differences, development of empathy, fair conditions and self-awareness. It is also stated in the literature that inclusive education improves academic success and social skills (Amaç, 2023). Negative aspects of inclusive education; Time management in crowded classes, difficulty in practice, difficulty in classroom management, peer bullying, lack of materials and incompatibility with the examination system. Similar answers are seen in Çetin (2023)'s study.

Practices aimed at arranging environmental conditions in inclusive education are expressed as seating arrangements and visual and auditory arrangements. Methods and techniques used in

inclusive education; The answer is computer-assisted teaching, experiment, drama. As material; Laboratory materials, videos, slides and interactive smart board applications, models, textbooks and lecture notes are used. Giving the right to speak, providing active participation, fair conditions and joint decision-making are used to create a democratic classroom environment. Participants use IEP exams, alternative evaluation, using different question types and individualized evaluation to differentiate the evaluation. In order to support the cooperation and teamwork of the participants; They do homework, presentations, experiments, collaborative learning models and drama practices. Collaboration is made with colleagues, parents, administrators and staff for cooperation with stakeholders. Findings parallel to this study have been identified in the literature (Baka, 2023; Bayram, 2019; Öner, 2022).

Inclusive teacher characteristics were explained as participating, tolerant and accepting, guide and role model. The explanations coincide with the teacher qualifications determined by the Ministry of Education (OYEGM, 2017). Are you an inclusive teacher? They answered the question "I'm not sure and partially." It is thought that the reason for this is that although they have a positive perspective on inclusive understanding, they are not effective enough in practice. Strengths in inclusive education; egalitarian, guiding, selfless, loving, motivating, entertaining, role model, planning, project management, observation, problem solving and using technology effectively. Weaknesses in inclusive education; stress management, time management, classroom management, planning, lack of knowledge and implementation of the curriculum. Participants feel the need to receive practical training for inclusive education. Skill-based training for inclusive education in teacher education will make significant contributions to supporting teachers in inclusive education by being effective in developing more effective teaching strategies and skills (Tristani & Bassett Gunter, 2020).

Teacher-related problems in inclusive education were expressed as planning, classroom management, lack of information and material use. Participants stated that practical training should be provided as a solution to teacher-related problems. Similar results were obtained in other studies (Baranauskienė & Saveikienė, 2018). Problems caused by administrators in inclusive education; lack of knowledge and inadequate cooperation. The solution to the problems caused by the administrator is that cooperation and training should be provided. Problems arising from the curriculum in inclusive education; It was expressed as intensity, insufficient course hours, subject distribution and lack of flexibility. Similarly, in the literature, inclusive education problems arising from the curriculum; density (Aim 2023), insufficient course hours (Baka, 2023), subject distribution and lack of flexibility (Ljungblad, 2021). It has been stated that the intensity of the curriculum should be reduced and made flexible as a solution to the problems arising from the curriculum. The problems experienced in course materials in inclusive education are expressed as insufficient experimental materials, lack of materials (Jury et al., 2023) and inadequacy of textbooks (Bayram, 2019). Course materials must be accessible, flexible and easy to understand. Participants stated that material support should be provided as a solution to the problems related to course materials (Baka, 2023). Problems experienced by parents in inclusive education are expressed as ignorance, indifference and high expectations. Participants stated that the solution to parent-related problems is cooperation and awareness-raising. Çetin (2023) also reached similar results. Problems arising from the environmental and physical environment in inclusive education are expressed as lack of sufficient activity space (Baka, 2023), crowded classes (Güngör, 2022), lack of laboratories and heterogeneous classes. Participants stated that activity areas should be created to increase the effectiveness of inclusive education. It is stated in the literature that the physical and technological conditions of schools should be regulated for inclusive education (Baranauskienė & Saveikienė, 2018). Cooperation between stakeholders is also recommended for a positive school climate (Kuyini et al., 2016). As a solution to the problems related to the education system, it was stated that the education system should be changed, dual education should be completely ended and disadvantaged students should receive education in separate schools. Similar suggestions are made by Huilla et al. (2024)'s study.