

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Examining Classroom Teachers' Views and Practices in the Context of Inclusive Education

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Zeynel AMAÇ
Behçet ORAL

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Zeynel AMAÇ¹

Behçet ORAL²

DOI: 10.58689/eibd.1809184

Öz: Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun eşit ve kaliteli eğitime erişimini sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu eğitim anlayışı, Salamanca Bildirgesi ile küresel ölçekte benimsenmiş olup özellikle mülteci nüfusun yoğun olduğu bölgelerde kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma yüksek mülteci nüfusu ve kendine özgü sosyokültürel yapısıyla Türkiye’de önemli bir bağlam sunan Kilis ilindeki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 38 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi bir yandan akademik-sosyal faydalar, toplumsal bütünleşme ve mesleki gelişim fırsatı sunan bir “güç” olarak algılamak; diğer yandan aşırı iş yükü, yetersiz kaynak, esnek olmayan müfredat ve kurumsal/mesleki destek mekanizmalarının eksikliği nedeniyle bir “yük” olarak deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları hazır ders planlarına bağımlılık, teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin kullanımı ile karakterize olmuş; işbirlikleri ise okul içi paydaşlarla sınırlı kalmıştır. Çalışmada, kapsayıcı eğitimin başarısının; öğretmenlerin bireysel çabalarının yanında, sınıf mevcutlarının azaltılması, müfredat esnekliğinin sağlanması, uygulamalı mesleki gelişim ve politika düzeyinde düzenli dönüşüm gerektirdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Durum çalışması, Kapsayıcı eğitim, Sınıf öğretmenleri

Geliş Tarihi: 23.10.2025; Kabul Tarihi: 09.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Amaç, Z. ve Oral, B. (2026). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 103-134.

1 Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, zamac@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1387-5773

2 Prof.. Dr., Dicle Üniversitesi, oralbehcet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6885-1683

Giriş

Tarihsel süreçte eğitim, bireyleri toplumla bütünleştiren önemli bir işlev görmüştür. Bireylerin içinde buldukları toplumsal dönüşüme uyum sağlaması ve bu sürece aktif katılım göstermesi, sağlıklı bir toplumsallaşmanın temel koşullarındandır. Eğitim ise bireylerin bu uyum sürecini yönetmelerinde, toplumsal dönüşüme katkıda bulunmalarında ve kültürel birikimi gelecek nesillere aktarmalarında kilit rol oynamaktadır (Hoşgörür, 2021). Öte yandan, küreselleşmenin, artan göç hareketlerinin ve teknolojik gelişmelerin hız kazandırdığı çağımızda toplumsal yapı giderek daha heterojen bir karakter kazanmıştır. Bu çoğulcu yapı içerisinde özel gereksinimli bireyler, üstün yetenekliler, mülteci gruplar ve farklı alt kültürlere mensup kişiler bir arada yaşamaktadır (Banks, 2015). Bu gerçeklik, eğitimin toplumsallaştırıcı işlevini yerine getirirken bireyi merkeze alan pedagojik yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Okulların ve sınıfların birer mikro-toplum niteliği taşıdığı dikkate alındığında, tüm bireyleri kapsayan ve toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir eğitim anlayışının önemi daha da belirginleşmektedir. Nitekim Shevlin'in (2010) vurguladığı gibi, günümüzün heterojen sınıf yapıları, geleneksel öğretim anlayışlarının ötesinde yeni yaklaşımlara duyulan gereksinimi artırmaktadır. Bu toplumsal dönüşüm ve çeşitlenme süreci, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların eğitim ve öğretim anlayışlarına yansımaları da kaçınılmaz kılmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar eğitim ve öğretim anlayışlarının da farklılaşmasını gerektirmektedir (Aktekin, 2017; Temur, 2025). Eğitimde çeşitliliğe duyarlı yaklaşımların uygulama alanları (kurumlar) ve uygulama biçimleri, eski dönemlerden beri akademik çevrelerde tartışılan bir konudur. Ancak, temel bir insan hakkı olarak eğitimin hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilere sunulması ve bu hizmetin nitelikli bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir.

Günümüz eğitim uygulamaları incelendiğinde, öğretim süreçlerinin ağırlıklı olarak grupla öğrenme dinamikleri göz önünde bulundurularak tasarlandığı görülmektedir. Oysa öğrencilerin farklı sosyokültürel kesimlerden gelmeleri, bireysel ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olmaları, aynı eğitim ortamında bile öğretim gereksinimlerini önemli ölçüde çeşitlendirmektedir (Riding ve Rayner, 2012). Bu durum, standartlaştırılmış öğretim yaklaşımlarının ötesine geçerek, bireysel farklılıklara duyarlı ve kapsayıcı pedagojik modellerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bireyin kendine özgü ihtiyaçları yerine gruba odaklanan bir eğitim anlayışı, hem öğrenme güçlüklerine yol açmakta hem de eğitim-öğretimde verim kaybına neden olmaktadır (Gültekin ve Burak, 2019; Jonassen ve Grabowski, 1993). Öte yandan da bireyin farklı özelliklerinin göz ardı edilmesi eğitimin toplumsallaşma işlevine de ket vurabilmekte, farklı ihtiyaçlara ve gereksinimlere sahip öğrencilerin toplumun dışında kalmasına neden olabilmektedir (Ainscow vd., 2006; Sakız, 2021). Bu sorunlarla başa çıkabilmek için eğitim sisteminin tüm kademelerinde kapsayıcı ve farklılıkları gözetim uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç, eğitimin her kademesi için geçerli olmakla birlikte, özellikle ilkökul düzeyinde daha belirgin bir önem kazanmaktadır. Erken çocukluk ve ortaöğretim gibi diğer eğitim kademeleri bireyin gelişiminde önemli roller üstlenirse de, ilkökul

dönemi öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal temellerinin atıldığı kritik bir evre olarak öne çıktığı ifade edilebilir. İlkokullar, toplumun geleceğini inşa eden temel eğitim kurumları olarak kabul edilmekte; bu kademedede edinilen bilgi, beceri ve değerler öğrencilerin sonraki eğitim yaşamlarını ve yetişkinlik dönemindeki toplumsal rollerini derinden etkilemektedir (Ersoy, 2006). Bu nedenle ilkokul eğitiminin öğrencilerin yaşam gerçeklerinden ve toplumun yapısından kopuk olmaması büyük önem taşımaktadır. Sınıfların birer mikro-toplum modeli olarak işlev görmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki çeşitliliği erken dönemde fark etmesini ve bu farklılıkları kapsayıcı biçimde yönetmesini gerekli kılmaktadır. Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin ilkokul düzeyinde bütünleştirilmesi, yalnızca akademik başarı açısından değil, sağlıklı bir toplumsallaşma sürecinin inşası açısından da hayati bir rol oynamaktadır.

Sınıf öğretmenleri, öğretim programındaki kazanımları öğrencilere aktarmanın yanı sıra, öğrencilerde araştırma ruhunu teşvik eden, yaratıcılığı ve girişimciliği destekleyen ve olumlu tutumların gelişimine rehberlik eden kilit aktörlerdir (Güleç vd., 2023). Ayrıca, öğrencilerin bireysel özelliklerini yakından gözlemlene ve değerlendirme fırsatına sahip olmaları nedeniyle, özel gereksinimli öğrencilerin erken dönemde fark edilmesi ve uygun yönlendirmelerin yapılmasında önemli bir rol üstlenmektedirler (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2021). Bu yönüyle sınıf öğretmenleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarının sınıf düzeyinde etkili biçimde hayata geçirilmesinde belirleyici bir konuma sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreci hangi kapsayıcı eğitim anlayışı ve pedagojik çerçeve içinde yürüttüklerinin açıklığa kavuşturulması önem kazanmaktadır. Bu gereklilik, kapsayıcı eğitimin nasıl anlaşıldığı ve hangi yaklaşım temelinde ele alındığına odaklanmayı zorunlu kılmaktadır. Günümüzün çok katmanlı toplum yapısında, ilkokulların işlevselliğini artıracak yeni pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyaç, kapsayıcı eğitim uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır. Göransson ve Nilholm (2014) kapsayıcı eğitimin dört farklı şekilde algılandığını belirtmektedir: özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanılması, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve bir öğrenme topluluğu oluşturulması. Haug (2016) ise bu yaklaşımları dar ve geniş kapsamlı olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışma, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bir öğrenme topluluğu oluşturulmasını merkeze alan geniş kapsamlı yaklaşımı benimsemekte olup, bu duruş Salamanca Bildirgesi (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 1994) ile de uyum içindedir.

UNESCO (1994) kapsayıcı eğitimi öğrencilerin farklı gereksinimlerine karşılık vermek amacıyla eğitim sistemlerindeki ayrımcılığı azaltarak ve onların eğitim, kültür ve toplumsal katılımını artırmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Oral (2016), kapsayıcı eğitimi, eğitim sistemlerinin hiçbir ayırım gözetmeden tüm çocukların gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda cinsiyet, etnik köken, dil, din, yaşanılan bölge, sağlık durumu ve sosyoekonomik şartlar gibi faktörlerin ayrımcılığa yol açmaması gerektiğinin altını çizmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili alan yazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul seviyesinde yapılan araştırmalar (Kılınç, 2019; Kırılmaz ve Öntaş, 2020; Özokçu, 2017) incelendiğinde; genel olarak sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere, engeli olan öğrencilere veya üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutumlarına odaklanıldığı görülmektedir. Farklılıkları olan tüm öğrenciler bağlamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu söylenebilir.

Alan yazınında sınıf öğretmenleriyle kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmaların (Aas, 2019; Bayar ve Üstün, 2017; Can ve Kara, 2017; Chiner ve Cardona, 2013; Çınar, 2020; Esmer vd., 2017; Morse, 2020; Savolainen vd., 2022; Wilson vd., 2020) bulgularına göre kapsayıcı eğitimde öğretmen algı ve tutumlarının önemli olduğu ve öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı uygulamalarda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama konusunda zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Öte yandan alan yazını incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı okullarda mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte eğitim aldığı sınıflara odaklanan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarını ele alan araştırmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu araştırma, alanda yaşanan sorunların tespiti ve sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesi, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık sağlanması, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine katkıda bulunması ve ileride bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalara ışık tutması bakımından önemli görülmektedir.

Günümüzde eğitim, bireysel gelişimin ötesine geçerek sürdürülebilir kalkınmanın temel taşıyıcılarından biri hâline gelmiştir. Birleşmiş Milletlerin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında yer alan “Nitelikli Eğitim” hedefi (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2020), bu anlayışın somut bir yansımasıdır. Sakız’ın (2021) da vurguladığı gibi, kapsayıcı ve nitelikli eğitim olmadan sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmak mümkün değildir. Bu doğrultuda Türkiye, 11. Kalkınma Planı’nda (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019) kapsayıcı eğitimi temel politika önceliği olarak belirlemiş ve 20. Millî Eğitim Şûrası’nda (MEB, 2021) da eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkelerini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim deneyimleri ve görüşleri, eğitim sisteminin daha adil ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulmasında kilit öneme sahiptir. Mevcut çalışma da bu dönüşüm sürecine katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Türkiye, Suriye’deki iç savaş sonrasında önemli sayıda mülteciye ev sahipliği yapmaya başlamış ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Suriyeli çocuklar Türk eğitim sistemine entegre edilmiştir. MEB verilerine göre 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokul düzeyinde yaklaşık 387.000 farklı uyruktan öğrenci Türk akranlarıyla birlikte eğitim görmüştür. Bu sayıya uluslararası koruma altındaki Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen kökenli öğrenciler de dâhildir (MEB, 2022a). Güncel veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla

Suriye kökenli öğrenci sayısının yaklaşık 400.000'e ulaştığını, uluslararası koruma altındaki diğer ülke vatandaşı öğrencilerin sayısının ise yaklaşık 60.000 olduğunu göstermektedir (MEB, 2024). Bu demografik dönüşüm, Türkiye'deki sınıfların kültürel, dilsel ve etnik çeşitliliğini önemli ölçüde artırmış ve eğitim ortamlarını doğal olarak çok kültürlü yapıya dönüştürmüştür. Bu durum, kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemini daha da belirgin hâle getirirken, öğretmenlerin bu çeşitlilikle başa çıkabilme becerilerini kritik bir unsur hâline getirmiştir.

Eğitim sistemindeki bir diğer önemli gelişme, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıf ortamlarında eğitim almalarının yaygınlaşmasıdır. Alan yazınında kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenci sayısında dikkate değer bir artış olduğu belgelenmektedir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014). MEB verileri bu eğilimi doğrular nitelikte olup, 2022 yılında yaklaşık 130.000 özel gereksinimli öğrencinin (83.000 erkek ve 47.000 kız) kaynaştırma eğitiminden yararlandığını göstermektedir (MEB, 2022b). Son istatistikler ise bu sayının 2024 itibarıyla 182.000'e (113.000 erkek ve 69.000 kız) ulaştığını ortaya koymaktadır (MEB, 2025). Ayrıca, MEB'in uygulamaya koyduğu adrese dayalı okula kayıt sistemi, farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin aynı eğitim ortamlarında buluşmasına olanak tanımaktadır. Tüm bu gelişmeler, okullardaki öğrenci profilini önemli ölçüde çeşitlendirmiş ve Türkiye'deki eğitim kurumlarını farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğü yapılar hâline getirmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma, öğretmenlerin sınıf içindeki çeşitliliğe nasıl yaklaştıklarını ve farklı gereksinimlere sahip öğrencilere yönelik eğitim stratejilerini anlamak açısından önemli katkılar sunabilir. Araştırmanın bulguları, eğitim sisteminin daha adil ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması için gerekli politika ve uygulamaların geliştirilmesine de rehberlik edebilir.

Son yıllarda sınıfların giderek heterojen bir yapı kazanması, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin aynı eğitim ortamını paylaşması, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini yeniden gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin hem iş yükünü artırmış hem de pedagojik sorumluluklarını çeşitlendirmiştir. MEB'in bu değişime uyum sağlama ve eğitim kalitesini iyileştirme yönündeki çabaları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve uygulamalarının sistematik olarak incelenmesi ihtiyacını daha belirgin hâle getirmiştir. Bu çerçevede, mevcut araştırma öğretmenlerin kapsayıcı eğitim deneyimlerine ilişkin görüş, ihtiyaç ve karşılaştıkları güçlükleri anlamada önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Öğretmen perspektifinden kapsayıcı eğitim uygulamalarının irdelenmesi, yalnızca mevcut eğitim politikalarının geliştirilmesine değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin desteklenmesine de katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecindeki deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, alana hem kuramsal hem de uygulama düzeyinde katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışmanın, eğitim sistemimizin daha kapsayıcı ve bütünleştirici bir yapıya kavuşması için gereken dönüşüme rehberlik edecek veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal alan yazınında kapsayıcı eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olması, bu çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, kapsayıcı eğitimin kuramsal temellerine katkı sağlamanın yanı sıra eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulayıcılara rehberlik etme potansiyeli taşımaktadır. Çalışma sonuçlarının, özel gereksinimli ve farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini güçlendirecek politika önerileri sunması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi ve etkili kapsayıcı uygulamaların yaygınlaştırılması için somut veriler sağlayacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle araştırma, eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinin hayata geçirilmesine yönelik bütünlük bir model önermektedir.

Bu araştırmanın özgün katkısının üç boyutlu olduğu söylenebilir. Birincisi, kapsayıcı eğitimi dar bir grup yerine, mülteci, özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin bir arada bulunduğu gerçek bir sınıf bağlamında ele almasıdır. İkincisi, Kilis ilinin sosyokültürel, demografik ve coğrafi özgünlüğü (Amaç, 2025), Türkiye’deki kapsayıcı eğitim tartışmalarına kritik bir veri sunmaktadır. Üçüncüsü ise, bulguların politika yapıcılar ve öğretmen eğitimcileri için doğrudan uygulanabilir somut öneriler üretmesidir.

Kapsayıcı eğitim alanında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğretmen odaklı önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen tutum ve algılarının (Bayar ve Üstün, 2017; Saloviita, 2020; van Steen ve Wilson, 2020), öz-yeterlik inançlarının (Özokçu, 2017; Woodcock vd., 2022) ve uygulamada karşılaştıkları zorlukların (Engelbrecht ve Savolainen, 2018) kapsayıcılığın başarısındaki kritik rolünü ortaya koymuştur. Ancak, mevcut alan yazını önemli bir kısmı öğretmen deneyimlerini ya belirli bir öğrenci grubu (yalnızca özel gereksinimliler veya yalnızca mülteciler) üzerinden değerlendirmiş ya da Kilis ili gibi yüksek oranda mülteci nüfusu, dezavantajlı sosyoekonomik yapısı ve sınır kenti olması gibi özgün koşulları bir arada barındıran bağlamları derinlemesine incelememiştir. Bu nedenle, mülteci, özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin bir arada bulunduğu gerçek bir sınıf ekosistemi içinde, sınıf öğretmenlerinin geniş kapsamlı kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesindeki bütünlük görüş, uygulama ve deneyimleri, alan yazınında görece araştırılmamış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve kapsayıcı eğitimi, tüm farklılıklarıyla bir bütün olarak ele almayı hedeflemektedir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim bağlamında, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim etkinliklerini nasıl planlamaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmektedirler?

4. Sınıf öğretmenleri gerçekleştirdikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi yöntem ve tekniklerle değerlendirmektedirler?
5. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hâle getirilebilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve bu doğrultudaki eğitim-öğretim uygulamalarını betimlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına odaklanan bir araştırma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 41). Bu paradigma, insan deneyimlerinin karmaşıklığını katılımcıların bakış açısından anlamayı hedeflemekte ve yorumlamacı bir temele dayanmaktadır. Ayrıca mevcut çalışma, nitel araştırma paradigması kapsamında durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Söz konusu yöntem, Gündoğdu ve Eken (2020, s. 292) tarafından “belirlenen durumların kesin olarak tanımlanması ve yeniden yapılandırılabilmesini” sağlamayı hedefleyen; Merriam ve Tisdell (2016) tarafından ise sınırları belirli bir sistemin derinlemesine incelendiği bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada odak noktası, farklı sınıf düzeylerinde (2–4. sınıflar) sarmal ve kademeli biçimde artan öğretim sorumluluklarına sahip sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle, çalışma “iç içe geçmiş tekli durum deseni” ile modellenmiştir. Bu desende sınıf öğretmenliği ana durum olarak ele alınmış; öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde yürüttükleri öğretim uygulamaları ise iç içe geçmiş alt analiz birimleri olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve uygulamalarının sınıf düzeyine bağlı olarak nasıl çeşitlendiğinin, bağlamı korunarak ve bütüncül bir çerçevede incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yin, 2018).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021–2022 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezindeki ilkokullarda görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemi (Burak, 2022) kullanılarak belirlenen 38 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışmalarda katılımcı sayısı önceden kesin olarak belirlenmekten ziyade, araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine ve zengin veri elde edilmesi esas alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle çalışmada katılımcı sayısı, veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülen analizler sonucunda veri doygunluğuna ulaşılması temel alınarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır: (1) kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi ya da mesleki eğitim faaliyetlerine katılmış olmak, (2) kapsayıcı sınıflarda öğretmenlik deneyimine sahip olmak, (3) sınıfında mülteci, özel gereksinimli ya da dezavantajlı gruplardan öğrencilerin bulunması, (4) aynı sınıf düzeyinde en az bir eğitim-öğretim yılı çalışma deneyimine sahip olmak, (5) 2., 3. ya da 4. sınıf öğretmeni olmak (1. sınıf öğretmenleri, okuma-yazma sürecinin özgün dinamikleri nedeniyle çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır) ve (6) çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek.

Veri toplama süreci görüşme, sınıf gözlemi ve doküman incelemesini kapsayacak biçimde çoklu veri kaynakları kullanılarak yürütülmüştür. İlk aşamada gerçekleştirilen görüşmelerin ardından elde edilen veriler ön analizlere tabi tutulmuş, belirli temaların ve tekrar eden örüntülerin ortaya çıkmaya başladığı gözlenmiştir. Yaklaşık otuzuncu katılımcıdan itibaren görüşme ve gözlem verilerinde yeni kodların sınırlı düzeyde üretildiği, mevcut temaların tekrarlandığı ve veri doygunluğuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Ancak veri doygunluğunun farklı veri türleri açısından da doğrulanabilmesi amacıyla veri toplama süreci 38 öğretmenle tamamlanmıştır.

Katılımcıların 14'ü erkek, 24'ü kadındır. Öğretmenlik kıdemleri 2 ile 28 yıl arasında değişmekte olup, kadın öğretmenlerin ortalama kıdemi 9 yıl, erkek öğretmenlerin ise 11 yıldır. Katılımcılardan 32'si sınıf gözlemine izin verirken, 6 öğretmen çeşitli gerekçelerle gözleme izin vermemiştir. Gözlem ve doküman verileri, görüşme bulgularını desteklemek ve veri çeşitliliği yoluyla bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formu, kapsayıcı eğitimle ilişkili alan yazının incelenmesi ve ilgili alanlarda uzman 10 akademisyenin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Uzmanlar; araştırma yöntemleri (1), eğitim programları ve öğretim (3), özel eğitim (4), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (1) ve sınıf eğitimi (1) alanlarında görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, görüşme sorularının kapsayıcı eğitimin kuramsal, pedagojik ve uygulamaya dönük boyutlarını temsil etmesini amaçlamıştır. Kapsam geçerliği sürecinde uzmanlardan, görüşme sorularını araştırma amaçlarıyla uyum, kavramsal yeterlik, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan yazılı geri bildirimler doğrultusunda benzer içerik taşıyan maddeler birleştirilmiş, araştırma sorularıyla doğrudan ilişkisi bulunmayan ifadeler formdan çıkarılmış ve anlaşılması güç olduğu belirtilen sorular yeniden yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeler veri toplama süreci öncesinde tamamlanmış ve görüşme formu 14 açık uçlu sorudan oluşan nihai hâline getirilmiştir.

Araştırmacı, veri toplama sürecinde “tam gözlemci” rolünü benimsemiştir. Bu rolün tercih edilmesinin temel gerekçesi, sınıf içi etkileşimleri ve öğretim süreçlerini doğal akışı içerisinde gözlemleyebilmek ve araştırmacının varlığının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki olası etkisini en aza indirmektir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu yaklaşım, özellikle kapsayıcı sınıf ortamlarında öğretim uygulamalarının gerçekçi biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Araştırma kapsamında 32 farklı sınıfta toplam 64 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci, veri çeşitliliğini artırmak amacıyla belirli ölçütler doğrultusunda planlanmıştır. Bu kapsamda gözlemler, 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerine dengeli biçimde dağıtılmış; farklı ders türlerini ve özellikle temel dersleri kapsayacak şekilde (örneğin Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) yürütülmüş ve günün farklı zaman dilimlerinde (sabah ve öğleden sonra) gerçekleştirilmiştir. Her sınıfta en az iki ders saati gözlem yapılmasına özen gösterilerek, öğretim sürecinin sürekliliği ve tutarlılığı incelenmiştir.

Gözlemler için kullanılan gözlem formu, görüşme formunun geliştirilmesinde yer alan aynı uzman grubunun görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda, uzman akademisyenlerin geri bildirimleri alınarak; fiziksel ortam, öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarını kapsayan 39 maddelik bir gözlem formu geliştirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda maddelerin kapsamı, açıklığı ve araştırma amacıyla uyumu gözden geçirilmiş; gerekli düzenlemeler veri toplama süreci öncesinde tamamlanmıştır. Gözlem formunun güvenilirliği, pilot uygulama sonrasında Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı %91 olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere ait ders planları, sınıf defterleri, öğrenci etkinlik ve ödev örnekleri ile sınıf içi panoların fotoğrafları toplanarak veri havuzuna dâhil edilmiştir. Gerekli etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri alındıktan sonra veriler 2022 yılında toplanmıştır. Gözlem yapılan sınıflardaki tüm öğrencilerin velilerinden yazılı onam alınmış; onam vermeyen velilerin çocukları gözlem süresince başka şubelere yönlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Nitel verilerin analizinde Braun ve Clarke (2022) tarafından önerilen tematik analiz yaklaşımının altı aşaması izlenmiştir. Bu aşamalar; verilerle aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların geliştirilmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve raporlanmasıdır. Görüşme verileri yazılı metne dönüştürüldükten sonra gözlem notları ve dokümanlarla birlikte MAXQDA nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Kodlama sürecinde betimsel, değer ve süreç kodlamaları kullanılmıştır. Betimsel kodlama, ağırlıklı olarak görüşme verilerine uygulanmış ve katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimlerini, algılarını ve uygulamalarını doğrudan yansıtan ifadelerin özetlenmesi amacıyla tercih edilmiştir. Değer kodlaması, hem görüşme verilerinde hem de dokümanlarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin inançlarını, tutumlarını ve mesleki değerlerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Süreç kodlaması ise özellikle sınıf gözlemlerinde, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları sınıf içinde nasıl hayata geçirdiklerini, öğretim sürecindeki etkileşimleri ve uygulama adımlarını

betimlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu kodlama yaklaşımı, farklı veri türlerinin doğasına uygun analiz yapılmasına olanak sağlamıştır.

Analizler sonucunda kapsayıcı eğitim, kapsayıcı uygulamalar, kapsayıcı işbirlik, kapsayıcı yeterli ve kapsayıcı öneriler olmak üzere beş ana tema ve bu temalara bağlı çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Bulgular sunulurken, temaları destekleyen katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş, alıntıların aktarımında etik kurallara ve gizlilik ilkesine özen gösterilmiştir. Araştırmada nitel desen kapsamında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Yin'e (2018) göre durum çalışmalarında yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik temel ölçütlerdir. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla veri üçgenlemesi kullanılmış; görüşme, gözlem ve doküman verileri birlikte analiz edilerek kanıt zinciri oluşturulmuştur. İç geçerlik, diğer bir ifadeyle inandırıcılık, katılımcılarla uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

Uzun süreli etkileşim, her bir katılımcıyla ortalama 30–40 dakika süren görüşmelerin yanı sıra, 32 sınıfta toplam 64 ders saati boyunca gerçekleştirilen sistematik gözlemler yoluyla sağlanmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarının farklı zamanlarda ve farklı derslerde izlenmesine olanak tanımıştır. Katılımcı teyidi kapsamında ise görüşme notlarından elde edilen özet bulgular katılımcılarla paylaşılmış, ifadelerin doğruluğuna ilişkin geri bildirimleri alınmış ve gerekli görülen durumlarda metinlerde düzeltmeler yapılmıştır.

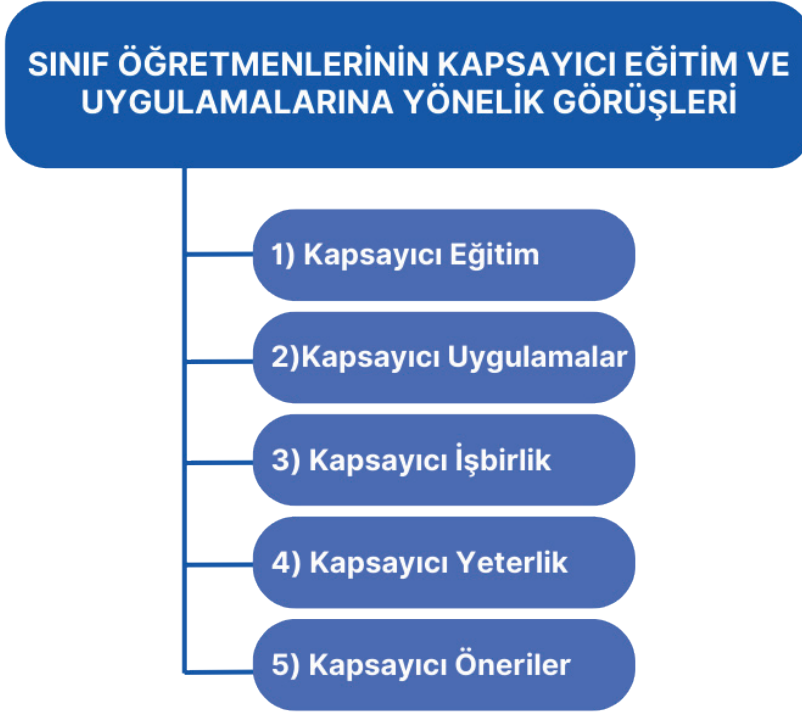
Aktarılabirliği artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma süreci ile bağlam ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Güvenirliği sağlamak için veri toplama ve analiz süreci adım adım belgelenmiş, kodlama ve tema oluşturma aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan gözlem formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı %89 olarak hesaplanmıştır. Tüm veriler güvenli ortamlarda saklanmış, etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri alınmış; katılımcıların gizliliği ve gönüllülüğü titizlikle gözetilmiştir.

Etik Onay: Bu çalışma Dicle Üniversitesi Etik Kurulu 24.03.2022 tarihli 21.03.2022-62 sayılı kararı ile etik izni, Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 07.04.2022 tarihli kararı ile çalışma izni alınarak yürütülmüştür. “Bilgilendirilmiş Onam Formu” katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla isimleri gizli tutularak O1-K1-2 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimlerini ortaya koyan nitel bir araştırmanın bulguları ana temalar ve kategoriler hâlinde

özetlenmektedir. Veriler, görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla toplanmış olup analizler sonucunda kapsayıcı eğitim, kapsayıcı uygulamalar, kapsayıcı işbirlik, kapsayıcı yeterlik ve kapsayıcı öneriler olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Temalar Şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur:



Şekil 1. Kapsayıcı eğitim ve uygulamalara ilişkin temalar

Kapsayıcı eğitim

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymakta olup, “bir güç olarak kapsayıcı eğitim” ve “bir yük olarak kapsayıcı eğitim” şeklinde iki kategori altında incelenmiştir. Bu temanın genel yapısı Şekil 2’de görsel olarak sunulmuştur:



Şekil 2. Kapsayıcı eğitim teması ve kategorileri

Bir güç olarak kapsayıcı eğitim

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=33) kapsayıcı eğitimi olumlu değerlendirmiş ve çeşitli avantajları olduğunu belirtmiştir. En fazla vurgu, kapsayıcı eğitimin öğrencilere sağladığı faydalar (f=36) üzerinde yapılmıştır. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını, akran öğrenmesini teşvik ettiğini, empati, saygı ve hoşgörü gibi değerleri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu, “*Farklılıkların bir arada olması bir avantaj, bir zenginlik olarak görülebilir... Dışlama gibi, empatisizlik gibi olumsuz davranışların önlenmesi için kullanılabilir*” (O3-K5-2) sözleriyle açıklamıştır.

İkinci sırada, kapsayıcı eğitimin toplumsal faydaları (f=31) yer almıştır. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşmeye, kültürler arası etkileşime ve fırsat eşitliğine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bir öğretmen, “*Kapsayıcı eğitimin toplumsal açıdan birleştirici, bütünleştirici bir görevi vardır*” (O7-K21-3) demiştir.

Ayrıca, önemli sayıda katılımcı (f=24) kapsayıcı eğitimin kendilerine mesleki gelişim, deneyim kazanma ve farklı öğrenci gruplarını tanıma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (f=28) kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istediklerini ifade etmiş, bunu mesleki doyum ve öğrenci hayatına dokunabilmekle gerekçelendirmişlerdir.

Bir yük olarak kapsayıcı eğitim

Öte yandan, bazı öğretmenler kapsayıcı eğitimi bir yük olarak algılamaktadır. Bu kategoride, öğretmenler açısından dezavantajlar (f=14) öne çıkmıştır. Katılımcılar, materyal eksikliği, aşırı iş yükü, mesleki yetersizlik hissi ve tükenmişlik gibi sorunlardan bahsetmiştir. Bir öğretmen, “*Ayrıca öğretmene daha fazla materyal hazırlaması... açısından daha fazla zaman ve çaba sarf etmesinden dolayı dezavantajlıdır*” (O10-K31-4) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilere yönelik dezavantajlar (f=11) da dile getirilmiştir. Öğretmenler, heterojen sınıflarda öğretimi bireyselleştirmenin zorluğundan, hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına aynı anda cevap verememekten ve iletişim sorunlarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, “*Çocukların problemlerini çözmeye çalışırken, onları sınıf ortamına adapte etmeye çalışırken, o gün yapılması gereken çalışmalar aksayabiliyor. Müfredatı [İlkokul programı] uygulamak zorlaşıyor. Her çocuğun ihtiyacına göre ders anlatmak diğer bir sınırlılık*” (O9-K13-3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Kapsayıcı eğitimi kavramsallaştıramama kategorisinde, bazı öğretmenlerin (f=6) kapsayıcı eğitimi tam manasıyla kavramsallaştıramadıkları görülmüştür. Katılımcılar, dezavantajlılık vurgusu yaparken kapsayıcılığın özünü tam olarak anlamlandıramadıklarını göstermişlerdir. Bir öğretmen, “*... farklı kültür ve milletten insanların bu sürece dahil edilmesi... Bu olay %90 oranında kapsayıcı eğitimin önüne set çekiyor*” (O3-K17-3) ifadesini kullanmıştır.

Eğitim programına yönelik eleştiriler kategorisinde, öğretmenler (f=15) programın yoğunluğu ve zaman sınırlılığı konusuna dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, mevcut ilkökul programının kapsayıcı eğitim için yeterince esnek olmadığını ve programı yetiştirme kaygısı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, “*En çok sunuş yöntemini kullanmaktayım. Çünkü müfredat ağır ve çok kapsamlı olduğundan yetişmesi için bu yöntemi kullanmaktayım*” (O11-K37-4) demiştir.

Öğretmenler açısından dezavantajlar kategorisinde (f=14), materyal eksikliği, aşırı iş yükü, mesleki yetersizlik hissi ve tükenmişlik öne çıkan sorunlar olmuştur. Bir öğretmen, “*Ayrıca öğretmene daha fazla materyal hazırlaması... açısından daha fazla zaman ve çaba sarf etmesinden dolayı dezavantajlıdır*” (O10-K31-4) şeklinde görüş bildirmiştir. Yaklaşık dört öğretmenden biri (f=10) kapsayıcı sınıflarda çalışmak istemediğini belirtmiş, bunun nedenleri olarak “zor” ve “yorucu” olmasını, psikolojik yıpranmayı ve mesleki doyumsuzluğu göstermişlerdir.

Kapsayıcı uygulamalar

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamındaki somut uygulamalarını kapsamakta ve altı alt kategoriden oluşmaktadır. Şekil 3, bu temaya ait kategorileri içermektedir:



Şekil 3. Kapsayıcı eğitim teması ve kategorileri

Kapsayıcı eğitim ortamları

Öğretmenler, çalıştıkları okulların sosyoekonomik (f=38), kültürel (f=32), fiziksel ve yönetsel (f=25) özelliklerini değerlendirmişlerdir. Gözlemler, birçok sınıfta fiziksel koşulların (ışıklandırma, ısıtma ve hijyen) kısmen uygun olduğunu, bazı okullarda ise konteyner sınıflar, kalabalık sınıf mevcutları ve ikili öğretimden kaynaklanan hijyen sorunları olduğunu ortaya koymuştur.

Kapsayıcı eğitim planları

Öğretmenler ders planlarını hazırlarken en çok öğrenci ihtiyaçları (f=23), kalıcı öğrenme (f=14) ve kazanımlar (f=10) gibi kıstasları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, hem görüşmelerdeki öğretmen ifadeleri (f=32) hem de doküman incelemeleri (incelenen 38 planın 32'si), öğretmenlerin büyük çoğunlukla hazır ders planlarını kullandığını ve bireysel uyarlamaların sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Gözlem verileri bu durumun sınıf içi yansımaları doğrulamış; öğretmenlerin genellikle bu standart planlara bağlı kalarak ilerlediği, öğrenci farklılıklarına anlık müdahalelerin ise daha çok doğaçlama gerçekleştiği görülmüştür.

Kapsayıcı öğretim

Tüm katılımcılar (f=38) kapsayıcı öğretimde teknolojiden faydalandıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Farklı özelliklere sahip öğrenciler için genellikle teknolojiyi kullanarak öğrenimi onların düzeylerine indirgemekteyim. Hem bu sayede daha kolay öğrenmekte hem de derse ve okula karşı ilgisi artmaktadır. Örneğin web 2.0 araçlarından Pawtoon, Wordwall gibi uygulamaları kullanarak onları sürece dahil etmeye çalışıyorum”* (O6-K9-2). En sık kullanılan yöntem ve teknikler arasında drama (f=23), soru-cevap (f=22), canlandırma (f=15) ve yaparak-yaşayarak öğrenme (f=13) yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca görsel materyaller kullanma (f=12), öğrencilere bireysel destek sağlama (f=10) ve öğretimsel uyarlamalar yapma (f=6) gibi uygulamalarla farklı ihtiyaçları karşılamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen drama yöntemini şöyle betimlemiştir: *“Öğrencilerim Suriyeli olduğu için genellikle Türkçe bilmediklerinden Türkçe konuşulunca anlamakta çok zorluk çekiyor. Bu durumda hikaye okuduğumuzda ya da metin çalışmalarında drama yöntemini kullanıyorum. Dersimi onlara göre planlamaya gayret ediyorum”* (O2-K28-4). Farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli materyallerden yararlandıklarını belirten bir öğretmen, *“Suriyeli öğrenciler için görselleştirmeyi, şarkı, video gibi materyalleri kullanmaya çalışıyorum”* (O6-K32-4) şeklinde ifadeler kullanmıştır. Özellikle dil sorunu yaşayan öğrenciler için öğretim programında uyarlamalar yaptıklarını belirten öğretmenlerden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Dil sorunu yaşadığımız için öncelikle Türkçe dersine ağırlık veriyorum”* (O9-K27-4).

Kapsayıcı değerlendirme

Kapsayıcı değerlendirme kategorisinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler incelenmiştir. Değerlendirme stratejileri açısından öğretmenlerin yarısından fazlasının (f=19) süreç odaklı değerlendirme yaptığı, bazı öğretmenlerin (f=11) sonuç odaklı değerlendirmeyi tercih ettiği, bir kısmının ise (f=8) hem süreç hem sonuç değerlendirmesini birlikte kullandığı belirlenmiştir. Karma strateji kullanan bir öğretmen bu durumu *“Her öğrencinin özel durumuna göre bir değerlendirme ortamı sunulmalı. Özellikle BEP’li öğrenciler için öğrendikleri doğrultusunda onları eğitim-öğretim faaliyetlerinden soğutmayacak, ilgi artırıcı, motive edici yöntemler kullanılmalı. Değerlendirmeyi bazen süreç olarak bazen ise sonuç olarak değerlendirmeyi tercih ediyorum. Süreç değerlendirmede resim, drama gibi sonuç değerlendirme de çoktan seçmeli, ucu açık uçlu sorular gibi yöntemleri tercih ediyorum”* (O7-K22-3) şeklinde açıklamıştır. En çok kullanılan alternatif değerlendirme teknikleri arasında gözlem (f=19), portfolyo (f=8) ve performans değerlendirme (f=7) öne çıkarken, bir öğretmen drama yöntemiyle yaptığı değerlendirmeyi *“Drama tekniğini kullanırız. Örneğin; matematik dersinde uzunluk ölçülerini anlatalım. Konu anlatımı ve örneklemeler bitince ders sonunda değerlendirme amacıyla metreyi öğrenciye veririz. Sınıfın iki köşesi arasındaki uzaklığı nasıl ölçeceğini isteriz. Ve ölçme işlemi bitince neler yaptığını kısaca anlatmasını isteriz. Böylece değerlendirme işlemini tamamlamış oluruz”* (O1-K1-2) sözleriyle anlatmıştır.

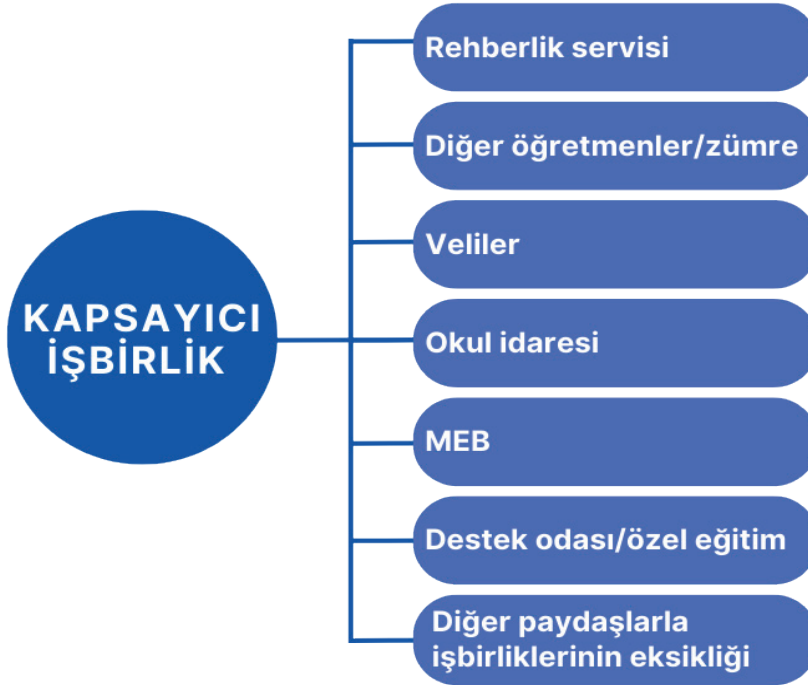
Geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ise en sık çoktan seçmeli testler (f=18) ve eşleştirme soruları (f=17) kullanılmaktadır. Bir öğretmen, 2. sınıflarda uyguladığı geleneksel teknikleri “2. sınıflarda yazılı sınav ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre yapılmamaktadır. Eğitimde yaptığımız çalışmalar ve süreci çeşitli yöntemlerle değerlendiriyoruz. Çalışmalarımızda, görseller ve eşleştirmeler, doğru-cevap, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli gibi basit soruların olduğu değerlendirmeler yapıyoruz. Gözlem yapıyoruz” (O3-K4-2) diyerek ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin (f=2) kapsayıcı eğitimde ölçme-değerlendirmeyi tam olarak anlamlandıramadıkları ve “Test, açık uçlu sorular, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış soruları gibi sorulardan oluşan sınavlar hazırlıyorum” (O5-K30-4) şeklinde kapsayıcı olmayan uygulamalara yöneldikleri görülmüştür. Sınıf içi gözlemler, değerlendirme etkinliklerinin genel olarak kapsayıcı olduğunu ancak ölçme araçlarının her öğrenci profili için uyarlanmasında kısmi eksiklikler bulunduğunu ortaya koymuştur. Gözlem formuna göre öğretmenlerin büyük ölçüde ölçme araçlarını öğrenci özelliklerine uyarladıkları (f=45), ancak geleneksel ve alternatif teknikleri bir arada kullanma konusunda kısmen yeterli oldukları (f=35) belirlenmiştir. Sınıf panolarının büyük çoğunluğu (f=27) farklı öğrenci gruplarının ürünlerini içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Kapsayıcı iletişim ve uygulamalardaki güçlükler

Özellikle Suriyeli velilerle iletişimde WhatsApp (f=7), Google Tercüme (f=5) ve okuldaki tercümanlar (f=3) kullanılmaktadır. Bir öğretmen bu konuda “Whatsapp uygulamasıyla öğrencilerimin velilerine ulaşıyorum. Suriyeli öğrencilerimin velileriyle tercüman aracılığıyla bazen de Google tercüme hizmetiyle iletişim kurup öğrencilere verdiğim ödevi veya istediğim şeyi velilere duyuruyorum” (O5-K15-4) şeklinde görüş bildirmiştir. Uygulamada karşılaşılan en büyük güçlükler ise veli kaynaklı (f=26; iletişim sorunları, ilgisizlik), öğretmen kaynaklı olmayan (materyal eksikliği f=16, kalabalık sınıflar f=5) ve eğitim programlarının yoğunluğu (f=14) olarak sıralanmıştır. Veli kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmenler, “Dersleri anlamada dilden kaynaklı çok zorluk yaşıyorlar. Ailede destek alamıyorlar. Bu da okul öğretmen aile üçgeni tamamlanmadığı için öğrencide öğrenme ile ilgili sıkıntılara yol açıyor” (O4-K14-2) ve “Suriyeli velilerle ve öğrencilerle anlaşma konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Türkçe bilmeyen velilerim bulunmaktadır” (O6-K32-4) ifadeleriyle dikkat çekmişlerdir. Materyal eksikliği konusunda bir öğretmen “En çok materyal eksikliği zorluyor. Sadece ders kitabı ile ders işlemek yetersiz kalabiliyor. Birçok öğrencide temel ders materyalleri bile olmayabiliyor (Kalem, silgi, boya, defter gibi)” (O3-K5-2) derken, bir başkası “Kapsayıcı eğitim materyal konusunda eksiklik yaşıyoruz” (O3-K24-4) demiştir. Eğitim programlarının yoğunluğu ve zaman baskısı ise bir öğretmenin şu sözleriyle özetlenmiştir: “Zaman açısından problem yaşıyoruz. Çünkü her öğrencinin ilgi alanına yönelik etkinlik hazırlamak çok zor ve zaman isteyen bir durum. Çünkü yetiştirmemiz gereken bir müfredat var, esnekliği çok az. Öğrencilerimi daha iyi tanımak için farklı çalışmalar da yapmak zorunda kalıyorum. Bu da benim yorulmama neden oluyor” (O5-K15-3).

Kapsayıcı işbirlik

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla okul içi ve okul dışındaki paydaşlarla kurdukları işbirliklerini kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucunda kapsayıcı işbirlik temasının farklı paydaşlarla yürütülen işbirliklerini içeren çeşitli kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu temanın genel yapısı ve kategorileri Şekil 4'te yer almaktadır:



Şekil 4. Kapsayıcı işbirlik teması ve kategorileri

Katılımcılar en fazla rehberlik servisi (f=32) ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen, “*Öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için özellikle psikolojik danışmanlarla iş birliği içerisinde oluyorum*” (O2-K3-2) şeklinde görüş bildirmiştir. Bunu diğer öğretmenler/zümre arkadaşları (f=35) ve veliler (f=27 olumlu) ile işbirlikleri takip etmektedir. Velilerle olumlu işbirliklerinin yanı sıra, özellikle Suriyeli velilerle iletişim sorunları ve bazı velilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumları bir engel olarak rapor edilmiştir. Bu konuda iki katılımcının görüşleri şöyledir: “*Ailesi toplantılara bile gelmeyen [Suriyeli] öğrencim var*” (O5-K15-3). “*Aile en büyük dezavantaj! Çocuğunun özel gereksinimini kabullenmez* (O1-K12-3). Okul idaresi (f=23) ile işbirliği genellikle olumlu bulunurken, MEB (f=3) ve destek odası/özel eğitim (f=2) gibi diğer paydaşlarla işbirlikleri oldukça sınırlıdır. Bir katılımcı, “*Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için müdür beyle iş*

birliği yaptığım oluyor ancak başka kimlerle konuşacağımı bilmiyorum açıkçası” (O3-K3-2) diyerek bu eksiği ifade etmiştir.

Kapsayıcı yeterlik

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanındaki mesleki yeterliklerini nasıl edindiklerini ve bu yeterlikleri geliştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim süreçlerini ele almaktadır. Yapılan analizler sonucunda kapsayıcı yeterlik temasının farklı gelişim kaynaklarını içeren kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu temanın yapısı ve kapsadığı kategoriler Şekil 5’te sunulmuştur:



Şekil 5. Kapsayıcı yeterlik teması ve kategorileri

Hizmet öncesi dönemde, öğretmenlerin çoğunluğu Özel Eğitim (f=22) ve Kaynaştırma Eğitimi (f=19) dersleri aldıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi dönemde ise tüm öğretmenler kapsayıcı eğitimle ilgili en az bir kurs veya seminere (yüz yüze f=21, online f=17) katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (f=23) ayrıca kişisel olarak araştırma yaptıklarını, video izlediklerini veya kitap okuduklarını beyan etmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitim bağlamında daha kapsamlı projelerde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen İçişleri Bakanlığının Suriyelilere yönelik veli uyum projesinde yer aldığını belirterek “*Veliler için uyum konusunda seminerler veriyorum*” (O4-K6-2) şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretmen ise PİKTES, GİZ, LÖSEV, TEMA, Yeşilay, AFAD gibi birçok proje ve STK faaliyetinde gönüllü olarak yer aldığını ifade etmiş ve “*STK faaliyetlerinin tamamında kapsayıcı eğitimin hedeflerine somut olarak ulaşabiliyorum. Bu hususta da başarılı olmak için GÖNÜLLÜLÜK esasını ön plana çıkıyor*” (O1-K1-2) demiştir.

Kapsayıcı öneriler

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya yönelik olarak farklı düzeylerde sundukları önerileri kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucunda kapsayıcı öneriler temasının okul ve sınıf ortamı, öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı, veliler, öğretmenler ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi olmak üzere çeşitli kategoriler altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temanın genel yapısı ve kategorileri Şekil 6’da sunulmuştur:



Şekil 6. Kapsayıcı öneriler teması ve kategorileri

Okul ve sınıf ortamına yönelik öneriler arasında, sınıf mevcutlarının azaltılması ile fiziki koşulların ve materyal çeşitliliğinin iyileştirilmesi (f=18) öncelikli olarak vurgulanmıştır. Bir öğretmen, “Okullarda materyaller arttırılmalı ve çeşitlendirilmeli öğrenci ihtiyacına göre” (O4-K14-2) diyerek bu gereksinimi dile getirmiştir. Öğrencilere yönelik olarak ise, Suriyeli öğrenciler için Türkçe dil eğitiminin ve uyum sınıflarının birinci sınıftan itibaren başlatılması (f=12) önerisi öne çıkmaktadır. Bir katılımcı, “Uyum sınıfı 3. sınıfta açılıyor... 1. sınıfta başlamalı” (O3-K4-2) şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca, farklılıkları olan öğrencilere yönelik olumsuz tutumların engellenmesi için öneriler geliştirilmesi (f=2) gerektiği ifade edilmiştir; bu bağlamda bir öğretmen, “Giyimi kuşama konuşması farklı olan öğrencilere yönelik az da olsa bazen olumsuz tutumlar olabiliyor. Bunu önlemeye yönelik öneriler geliştirilebilir” (O1-K1-2) demiştir.

MEB’e yönelik öneriler kapsamında, öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve esnek hâle getirilmesi (f=6) ile okullara adil maddi destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bir öğretmen, “Müfredat sadeleştirilmeli ve esnek olmalıdır” (O3-K25-4) derken, bir başkası

“Destekler okullara eşit değil adil dağıtılmalıdır” (O3-K5-2) şeklinde eklemiştir. Ders kitaplarına yönelik olarak ise (f=3), kitapların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığı belirtilmiş; bir öğretmen “Okul kitaplarında değişikliğe gidilebilir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılamıyor, kitaplarda fazla eksiklikler var” (O9-K13-3) demiştir. Velilere yönelik önerilerde, okul-veli işbirliğinin güçlendirilmesinin yanı sıra Suriyeli velilere yönelik Türkçe kursları ve aile eğitim programları düzenlenmesi (f=12) talep edilmektedir. Bir öğretmen, “Aile eğitimlerine başlanmalı. Bu bir sürece dahil edilmeli. 10 saat ya da 20 saat eğitime tabi tutulmalı” (O9-K13-3) şeklinde öneride bulunmuştur. Öğretmenlere yönelik öneriler arasında, uygulamalı ve sürekli mesleki gelişim eğitimlerinin verilmesi (f=10) ile öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi yer almaktadır. Bir katılımcı, “Öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitimler verilmeli” (O6-K32-4) derken, bir başkası “toplumun öğretmene bakış açısı değişmeli” (O11-K38-4) vurgusu yapmıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin olarak ise, müfredata kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik daha kapsamlı ve pratik derslerin eklenmesi (f=2) önerilmiştir; bir öğretmen “fakültelerde bu tür ortamlarla karşılaşınca nasıl davranılması gerektiği eğitim ayrı bir ders olarak verilmelidir” (O3-K5-2) ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, işbirliğine yönelik öneriler (f=3) kapsamında, farklı kurumlarla işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiş; bir öğretmen “Millî Eğitim, Belediyemiz, Muhtarlıklar ekonomik olarak sosyal etkinliklerde gereken desteği verirse moral olarak daha iyi olacağına inanıyorum” (O11-K38-4) demiştir. Okul yönetimine yönelik önerilerde (f=3) ise, idarecilere de hizmet içi eğitim verilmesi talep edilmiştir; bir katılımcı “Bu uygulamaların daha nitelikli olması için hem velilere hem öğretmenlere hem de idarecilere hizmet için eğitimler vererek desteklenmelidir” (O6-K9-2) şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Kilis ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim deneyimlerini inceleyerek, bu yaklaşımın taşıdığı olanakları ve karşılaşılan sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Bulgular, kapsayıcı eğitimin öğretmen algılarında belirgin bir ikilik barındırdığını göstermektedir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimi sosyal ve pedagojik açıdan güçlendirici bir yaklaşım olarak görürken, aynı zamanda yapısal yetersizlikler ve sınırlı destekler nedeniyle bu süreci zaman zaman zorlayıcı ve yük oluşturan bir deneyim olarak yaşayabilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi öğrenciler, toplum ve kendi mesleki gelişimleri açısından destekleyici bir “güç” olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, çalışmada ortaya çıkan kapsayıcı eğitimin bir güç olarak algılanması temasını açık biçimde desteklemektedir. Katılımcıların bu olumlu yaklaşımı, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirdiğini

ortaya koyan uluslararası araştırmalarla (Cole vd., 2020; Sakız, 2017) örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçları kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşmeyi güçlendiren bir araç olduğunu vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla da uyumlu olduğu söylenebilir (Ainscow, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yalnızca pedagojik bir tercih değil, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun inşasına katkı sunan bir eğitim anlayışı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını, ancak uygulama sürecine ilişkin bazı kaygılar taşıdıklarını gösteren çalışmalarla (Saloviita, 2020; van Steen ve Wilson, 2020) uyumludur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça bu kaygıların azalma eğiliminde olduğunu (Bayar ve Üstün, 2017) ortaya koyan ulusal araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Mevcut çalışma, kapsayıcı eğitimin öğretmenler açısından yalnızca bir öğretim uygulaması değil, aynı zamanda mesleki gelişimi destekleyen bir deneyim alanı olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıfları pedagojik bir zorunluluğun ötesinde, profesyonel kimliklerini geliştiren bir ortam olarak değerlendirmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin pedagojik anlayışlarını ve mesleki rollerini yeniden düşünmelerine olanak sağlayan bir süreç olduğunu vurgulayan çalışmalarla da paralellik gösterdiği (Florian ve Spratt, 2013) ifade edilebilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bir bölümü kapsayıcı eğitimi artan iş yükü, tükenmişlik hissi ve mesleki yeterliğe ilişkin kaygılarla birlikte değerlendirerek bu süreci zorlayıcı bir deneyim olarak tanımlamaktadırlar. Bu durum, kapsayıcı eğitimin bazı öğretmenler açısından bir “yük” olarak algılanabildiğini göstermektedir. Söz konusu algı, Esmer vd. (2017) tarafından vurgulanan destek eksikliği ve tükenmişlik bulgularıyla paralellik göstermekte; Aktan’ın (2021) da işaret ettiği üzere kalabalık sınıflar, sınırlı destek hizmetleri ve uygulamaya dönük pedagojik yetersizlikler gibi yapısal koşullar tarafından beslenmektedir. Dolayısıyla, bu algının bireysel tutumlardan ziyade öğretmenlerin içinde çalıştıkları bağlamın sunduğu olanaklarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı öneriler temasındaki bulgularda belirtildiği gibi bazı öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarını ayrı sınıflarda istemesi, kapsayıcılık kavramının hâlen tıbbi modele dayalı biçimde algılandığını göstermekte ve alan yazınında tartışılan kavramsal belirsizliği somutlaştırmaktadır (Miles ve Singal, 2010). Bu noktada ortaya çıkan “yük” algısının yalnızca bireysel öğretmen yeterlikleriyle açıklanamayacağı görülmektedir. Kesişimsellik perspektifi, eğitim ortamlarında ortaya çıkan zorlukların tek bir faktörden değil, birbiriyle etkileşim hâlindeki çoklu yapısal koşulların kesişiminden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Bešić, 2020). Bu çerçevede öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygularken yaşadıkları güçlükler yalnızca pedagojik bilgi eksikliğiyle değil, aynı zamanda eğitim sisteminin yapısal özellikleriyle ilişkili olabilir. Araştırmanın bulguları da bu durumu desteklemekte; öğretmenlerin özellikle kalabalık sınıflar, esnek olmayan müfredat yapısı ve yetersiz destek mekanizmaları gibi faktörleri kapsayıcı uygulamaların önünde engel olarak ifade

ettikleri görülmektedir. Bu koşulların bir araya gelmesi öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik karmaşıklığı artırmakta ve kapsayıcı süreci yönetmelerini güçleştirebilmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları, okulun fiziki koşulları ve mevcut kaynaklarla önemli ölçüde sınırlandığı görülmüştür. Bu durum, kapsayıcı uygulamalar temasında ortaya çıkan temel yapısal sınırlılıkları yansıtmaktadır. Fiziki altyapı yetersizlikleri (Göksoy, 2017) ve materyal eksikliği (Berkant ve Atılğan, 2017) ulusal alan yazınıyla tutarlıdır. Bununla birlikte, bu sınırlılıklar öğretmenlerin pedagojik tercihlerini de dolaylı olarak şekillendirmekte, hazır ders planlarına bağımlılığı artırmakta ve bireysel uyarlamaların uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcı uygulamalardaki kısıtlılıklar öğretmenlerin isteksizliğinden ziyade, öğretim ortamının sunduğu olanaklarla doğrudan ilişkili yapısal bir sorun alanına işaret ettiği söylenebilir.

Daha dikkat çekici olan bulgu ise öğretmenlerin hazır ders planlarına bağımlı kalmaları ve bireysel uyarlamaların sınırlı olmasıdır. Bu durum, başta farklılaştırılmış öğretim ve Evrensel Tasarım olmak üzere, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının sınıf içinde hayata geçirilmesini önemli ölçüde güçleştirmektedir (Engelbrecht ve Savolainen, 2018). Oysa farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıkları merkeze alarak esnek ve çeşitlendirilmiş öğrenme yaşantıları sunmayı hedeflemektedir (Aktekin, 2017). Benzer biçimde Evrensel Tasarım yaklaşımı da öğrenme ortamlarının daha en baştan tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını gözetecek biçimde; esnek materyaller, çeşitli öğrenme yolları ve farklı katılım biçimleri sunacak şekilde düzenlenmesini öngörmektedir (Demir Başaran, 2021). Gözlemler, öğretmenlerin kuramsal olarak etkili olduğu bilinen bu yaklaşımları, esnek olmayan müfredat ve kalabalık sınıflar nedeniyle sınıf ortamına yansıtmakta zorlandıklarını göstermiştir. Buna karşın, velilerle iletişimde dijital araçların yaratıcı biçimde kullanılması, öğretmenlerin sınırlı koşullar altında dahi çözüm üretme kapasitesine sahip olduğunu ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için kurduğu işbirlikleri, okul içindeki birkaç paydaşla sınırlı kalmaktadır. Bu bulgu, kapsayıcı işbirlik temasının sınırlı ve kırılabilir yapısını ortaya koymaktadır. Rehberlik servisi ve meslektaşlarla işbirliği görece yaygınken, merkezi ve dış destek mekanizmalarının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu durum, Öen vd. (2023) tarafından rapor edilen “yalnızlık hissi” ile örtüşmektedir ve Türkiye’de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı [BEP] uygulamalarına ilişkin bulgularla da tutarlı olduğu söylenebilir (Değirmenci Kurt ve Tomul, 2020). Çalışma, bu yalnızlığın, MEB ve üniversiteler gibi dış aktörlerle bağlantı kurulamadığında daha da derinleşebileceğine işaret etmektedir. Sosyal adalet perspektifi, eğitimde eşitliğin tüm paydaşların katılımıyla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Mevcut işbirliği ağlarının sınırlı olması, öğretmenleri kapsayıcı eğitim sürecinde önemli bir sorumluluk üstlenmek zorunda bırakmakta; ancak yeterli destekten yoksun kalmaları, bu süreci tek başına yürütüyor oldukları yönünde bir “yük” algısının oluşmasına katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmenler kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler almış olmalarına rağmen, bu eğitimlerin uygulamaya dönük mesleki gelişimlerini yeterince desteklemediğini ifade etmektedir. Bu bulgu, kapsayıcı yeterlik temasını öne çıkarmaktadır. Watkins'ın (2012) öğretmen eğitiminin kapsayıcı uygulamalardaki rolüne ilişkin vurgularıyla uyumlu olarak, çalışma mevcut eğitimlerin niceliksel varlığına karşın niteliksel olarak sınırlı kaldığını göstermektedir. Kuramsal bilgi ile sınıfın çok katmanlı gerçekliği arasındaki bu boşluk, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları sürdürülebilir biçimde hayata geçirmesini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini ve bu yaklaşımı büyük ölçüde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sınıf içi uygulamalara yansıtma noktasında çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Nitekim öğretim programlarının yoğunluğu, yetersiz fiziksel koşullar ve esnek olmayan müfredat yapısı gibi faktörler, kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesini sınırlandırmaktadır. Bu kısıtlılıklara rağmen, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki girişimleri ve alternatif öğretim yöntemlerini kullanma çabaları dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda aktif ve yaratıcı roller üstlenmeye istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İşbirliği ve mesleki gelişim temaları, kapsayıcı eğitimin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığını göstermektedir. Okul içi paydaşlarla işbirliği görece yaygın olmakla birlikte, merkezi ve dış destek mekanizmalarının sınırlılığı öğretmenlerde yalnızlık ve yük algısını güçlendirmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılım yaygın olmasına rağmen, bu eğitimlerin uygulamaya dönük yeterlikleri geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimin başarısı öğretmenlerin iyi niyetine indirgenemez; müfredat esnekliği, fiziki koşullar, mesleki destek ve paydaş işbirliğini içeren bütüncül bir sistem yaklaşımı gerektirmektedir. Bu tür bir yapı, öğretmenleri yalnızca uygulayıcı değil, kapsayıcı eğitimin etkili değişim ajanları hâline getirme potansiyeline sahiptir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu nitel araştırma, bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın bulguları, yalnızca katılımcı sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla toplanan nitel verilerle sınırlıdır. Veri toplama sürecinde, resmi izinler gereği görüşmeler ses kaydı ile belgelenememiş; veriler araştırmacı notları ve yazılı formlarla desteklenmiştir. Bu durum, katılımcı ifadelerinin birebir aktarımını ve veri derinliğini kısıtlayıcı bir faktör olmuştur. Araştırmanın odağı, öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmış olup, öğrenci, veli veya okul yöneticisi perspektifleri çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Ayrıca, “kapsayıcı eğitim” olgusu, farklılıkları olan tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimi şeklinde operasyonel bir tanımla ele alınmış ve bu çerçevede yorumlanmıştır. Nihai olarak, istatistiksel

genelleme amacı taşımayan bu türden bir durum çalışmasında, Yin (2018) tarafından öne sürüldüğü üzere, kuramsal çıkarımlara dayalı analitik genelleme (analytic generalization) geçerli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularının, ilgili alan yazınındaki mevcut teorik çerçeveler ışığında analitik genelleme potansiyeli taşıdığı değerlendirilmektedir.

Çalışma sonuçları ışığında, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Sistem ve politika düzeyi: Kapsayıcı eğitim sürecinde yaşanan endişeleri gidermeye yönelik destekleyici rehberlik programlarının tasarlanması önem arz etmektedir. Öğretim programlarının öğretmenlere uyarılama esnekliği tanıyacak şekilde yeniden düzenlenmesi yararlı olacaktır. Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olarak yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, özellikle mülteci öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde öğretmen yardımcılığı sisteminin hayata geçirilerek iş yükünün hafifletilmesi faydalı olabilir.

Okul ve sınıf düzeyi: Kapsayıcı eğitimin fiziksel ve yapısal engellerinin azaltılması; sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve fiziksel koşulların (aydınlık, erişilebilirlik, hijyen) iyileştirilmesi yararlı olacaktır.

Öğretmen ve mesleki gelişim düzeyi: Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olarak yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, özellikle mülteci öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde öğretmen yardımcılığı sisteminin hayata geçirilerek iş yükünün hafifletilmesi faydalı olabilir.

Gelecek araştırmalar: İleride yapılacak çalışmalarda, kapsayıcı eğitime eleştirel yaklaşan öğretmenlerin görüşlerinin altında yatan nedenler nitel araştırma yaklaşımıyla derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, ders kitaplarının kapsayıcılık bağlamında analiz edilmesi ve kapsayıcı uygulamaların yüksek düzeyde gerçekleştirildiği ve gerçekleştirilemediği sınıfları karşılaştıran araştırmaların desenlenmesi alan yazınına katkı sağlayabilir.

Etik Onay: Bu çalışma Dicle Üniversitesi Etik Kurulu 24.03.2022 tarihli 21.03.2022-62 sayılı kararı ile etik izni, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 07.04.2022 tarihli kararı ile çalışma izni alınarak yürütülmüştür.

Açıklama: Bu makale, birinci yazarın, danışmanlığını Prof. Dr. Behçet Oral'ın üstlendiği 'Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Finansal Katkı Beyanı: Araştırma sürecinde herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal katkı, sponsorluk veya proje desteği alınmamıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Teşekkür: Bu çalışmada görüşlerini paylaşan ve sınıflarında gözlem yapmama izin veren öğretmenlere ve öğrencilerine, okul yöneticilerine ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kısmı için görüşlerini paylaşan uzmanlara teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495-509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems: Discussion paper*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Amaç, Z. (2025). Kilis'te kapsayıcı eğitimin durumu. M. A. Yıldırım & S. Maşkaraoğlu (Eds.), *Şehir ve kimlik: Abdullah Enveri ansısına* (ss. 335-352). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yayınları.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Berkant, H., G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (2020). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları 4: Nitelikli eğitim*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.htm>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Burak, D. (2022). *Örnekleme yöntemleri*. H. Tabak, B. Aksu Dünya, & F. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 125-153). Pegem.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A., & Bolte, H. R. (2020). The relationship of special education placement and student academic outcomes. *The Journal of Special Education*, 54(4), 217-227. <https://doi.org/10.1177/0022466920925033>
- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Değirmenci Kurt, A., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.

- Demir Başaran, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarıma giriş. S. D. Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* içinde (ss. 41-71). Pegem Akademi.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2021). Supporting students with special needs: A policy priority for primary education. *Teaching in Focus*, 40. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *International Journal of Leadership Training*, 1(1), 9-15.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Güleç, B., Eşer, O., Zeydanlı, S., Başaran, F., Kaplan, M. M., & Güleç, E. (2023). Sınıf öğretmenliği mesleğinin önemi ve tarihçesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2417-2422. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.68425>
- Gültekin, M., & Burak, D. (2019). Türkiye'de uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan tezler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 438-462. <https://doi.org/10.17943/etku.528340>
- Gündoğdu, K., & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 285-316). Pegem.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hoşgörür, V. (2021). Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri. Ö. Demirel, Z. Kaya ve K. Kıroğlu (Ed.), *Eğitime giriş* (19. bs., ss. 91-118) içinde. Pegem.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum.
- Kılınç, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612>
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19001>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). 20. Millî eğitim şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim 2021/22*. MEB. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *İzleme değerlendirme raporu 2024*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/05165645_izlemevedegerlendirmeraporu.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim 2024/25*. MEB. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University.
- Öen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery. *Frontiers in Education, 8*, 967279. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.967279>
- Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. *Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- Özokçu O. (2017). Investigating the relationship between teachers’ self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research, 2*(6), 234-252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Riding, R. & Rayner, S. (2012). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior* (10th ed.). Routledge.
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology, 37*(5), 611-631. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1225001>
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel.
- Saloviita, T. (2020). Teachers’ changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(6), 1841-1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers’ attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Shevlin, M. (2010). Valuing and learning from young people. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 103-121). Routledge.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- Temur, S. (2025). Examination of the 2024 social studies curriculum learning outcomes from the perspective of inclusive education principles. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 227-250. <https://doi.org/10.21666/muefd.1635593>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers’ attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103127>
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. EADSNE. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers’ self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education, 24*(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- 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*, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Examining Classroom Teachers' Views and Practices in the Context of Inclusive Education

Extended Abstract

Introduction

In contemporary societies, characterized by increasing heterogeneity due to globalization, migration, and technological advancement, classrooms have become microcosms of diversity. This necessitates educational approaches that respond to the varied needs of all students, including those with disabilities, refugees, and those from disadvantaged backgrounds. Inclusive education is understood through a broad lens, which emphasizes quality education for all learners by combating discrimination and enhancing participation. While existing literature often focuses on teachers' attitudes towards specific student groups, there is a scarcity of research examining teachers' integrated views and practices within a diverse classroom ecosystem. This qualitative case study aims to fill this gap by exploring the perceptions and practices of classroom teachers in Kilis, Türkiye. The research is guided by the following questions: 1. What are teachers' views on inclusive education? 2. How do they plan teaching activities? 3. What strategies do they employ? 4. How do they assess inclusive practices? 5. What are their recommendations for improvement?

Method

This study was designed as a qualitative case study to provide an in-depth examination of the phenomenon within its real-life context. The research group was selected through criterion sampling and consisted of 38 classroom teachers from primary schools. Data were collected through semi-structured interviews, classroom, and documents. Thematic analysis was employed to analyze the data. To ensure validity and reliability, data triangulation, prolonged engagement, member checking, and expert reviews were utilized.

Findings

The analysis yielded five themes:

Inclusive education as strength and burden: Teachers predominantly perceived inclusive education as a "strength", highlighting its academic-social benefits, contribution to social

integration, and value as an opportunity for teachers' professional development. Conversely, a significant number viewed it as a "burden" due to excessive workload, material shortages, feelings of professional inadequacy, and burnout. Challenges in meeting diverse student needs and an inflexible, overcrowded curriculum were also prominent.

Inclusive practices: Teachers' practices were significantly constrained by contextual factors. While they reported using interactive methods and technology, their planning was largely dependent on pre-made lesson plans, with limited adaptations. Assessments combined traditional and alternative techniques, though adaptations for different student profiles were partial.

Inclusive collaboration: Collaboration was mostly confined to in-school stakeholders, such as guidance counselors and fellow teachers. Cooperation with parents was mixed, with communication barriers reported, especially with Syrian parents. Collaboration with MoNE and other external support mechanisms was notably limited.

Inclusive competency: All teachers had participated in at least one in-service training on inclusive education, and many had taken relevant pre-service courses. Over half also engaged in personal research. However, this theoretical preparation often did not translate into high self-efficacy for practical application in the complex classroom environment.

Inclusive recommendations: Teachers proposed systemic improvements, including reducing class sizes, enhancing physical conditions and material diversity, making the curriculum more flexible and less crowded, providing practical and continuous professional development, and offering Turkish courses for Syrian parents

Results

The findings reveals a central tension in teachers' experiences. They are poised to be "agents of change", recognizing the transformative power of inclusive education for students, society, and their own professional growth. However, this potential is systematically stifled by intersecting structural barriers. The perception of inclusive education as a "burden" is not merely an individual issue but a direct consequence of systemic failures. Teachers' reliance on standard lesson plans and limited practical self-efficacy, despite formal training, highlight a gap between theory and the realities of diverse classrooms. Their ingenious use of digital tools underscores their role as "problem-solvers" but also points to the inadequacy of formal support structures. The limited collaboration network isolates teachers, reinforcing the "burden" narrative.

Conclusion

This study concludes that the success of inclusive education cannot be reduced to the goodwill and individual efforts of teachers. While teachers in Kilis demonstrate a willingness to embrace inclusive education as a strength and are capable of creating inventive solutions, their potential is suppressed by structural obstacles. Therefore, inclusive education should be reframed from a “teacher problem” to a matter of social justice requiring holistic systemic reform. This must encompass policy, school management, family involvement, and societal acceptance. Recommendations include policy-level changes such as reducing class sizes and increasing curriculum flexibility, providing ongoing, practice-oriented teacher training, and strengthening support mechanisms. Future studies should investigate the reasons behind critical teacher attitudes and conduct comparative analyses of high- and low-implementation inclusive classrooms. The system must evolve to empower, rather than isolate, teachers as transformative “change agents.”

