



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşım
İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Nisa Demir

Haziran 2025



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşımına
İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Nisa Demir

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü

Haziran 2025

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Nisa Demir tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşımına İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Asude BALABAN DAĞAL
Marmara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 30/06/2025

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun APA kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü

Etik İlkelerine Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Nisa Demir

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşım İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

Demir, Nisa

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli

Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü

Haziran 2025

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı yaklaşıma yönelik görüş ve tutumlarını belirlemek, bu tutumları çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek ve nitel verilerle derinlemesine analiz etmektir. Araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desenle yürütülmüştür. Önce nicel veriler Erçiçek (2023) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla 266 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, normal dağılım varsayımını test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, ikili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmen yaşı değişkeni açısından tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunduğunu, diğer incelenen demografik değişkenler bakımından ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını göstermiştir. Ölçekten elde edilen toplam tutum puanları normatif yaklaşım çerçevesinde ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak tutum puanları “yüksek” ve “düşük” düzeyde sınıflandırılmış, nitel veri toplama sürecinde bu gruplardan düşük ve yüksek tutum düzeyine sahip veri yeterliliğine göre beşer öğretmen ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Görüşmeler sonucunda tematik analiz çerçevesinde beş ana tema ve 14 alt tema açığa çıkmıştır. Araştırma bulguları, kapsayıcı eğitimin etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, disiplinler arası uzman ve aile iş birliğinin yaygınlaştırılması ve kapsayıcı politikaların daha güçlü şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara dayanılarak uygulayıcılara ve gelecekteki araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı yaklaşım, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen görüşleri, öğretmen tutumları, açıklayıcı sıralı karma desen

ABSTRACT

An Examination of Preschool Teachers' Attitudes and Views Regarding the Inclusive Approach

Demir, Nisa

MA Thesis, The Department of Special Education , Early Childhood Special Education Program

Supervisor: Dr. Ertan Görgü

June 2025

The aim of this study is to determine preschool teachers' views and attitudes toward inclusive approach, to examine these attitudes in terms of various demographic variables, and to analyze them in depth through qualitative data. The research was conducted using the explanatory sequential mixed method design. Initially, quantitative data were collected from 266 preschool teachers using the "Attitude Scale Toward Inclusive Education" developed by Erçiçek (2023). In order to test the assumption of normal distribution in the quantitative data, the Shapiro-Wilk test was applied, and it was determined that the data did not follow a normal distribution. Therefore, the Mann-Whitney U test was used for two-group comparisons, and the Kruskal-Wallis H test was used for comparisons involving three or more groups. The analysis results revealed a statistically significant difference in attitude scores in relation to teacher age, while no significant difference was found for other demographic variables examined. Based on the normative approach, total attitude scores obtained from the scale were classified as "high" and "low" levels by considering the mean and standard deviation values. In the qualitative phase, five teachers with high and five with low attitude levels were selected using criterion sampling, based on data sufficiency. As a result of the interviews, five main themes and fourteen sub-themes were identified through thematic analysis. The findings of the study indicate that in order for inclusive education to be implemented effectively, teachers' professional development should be supported, interdisciplinary collaboration with experts and families should be expanded, and inclusive policies should be more robustly structured. Based on the findings obtained, recommendations were presented for practitioners and future researchers.

Keywords: inclusive approach, preschool teachers, teacher views, teacher attitudes, explanatory sequential mixed method

ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecimde tez danışmanlığı boyunca bilgi ve deneyimleriyle ilgisi, desteği ve anlayışını hiçbir zaman esirgemeyen değerli sayın tez danışmanım Dr. Ertan GÖRGÜ'ye;

Lisans eğitimimden bu yana sadece akademik gelişimime değil, insan olmanın en güzel halini bana aşılayan; kalbimde yaktıkları ışığı yalnızca görmekle yetinmeyip bir gün onlar gibi yol gösterme arzusu duymama vesilen olan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN'a, Prof. Dr. Marilena Zinovia LEANA TAŞÇILAR'a, Dr. Emine AYYILDIZ'a, Dr. Ertan GÖRGÜ'ye, Doç. Dr. Ömer AVCI'ya, Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ'ye, Dr. Nihan ŞAHİNKAYA'ya, Doç. Dr. Kevser KOÇ'a, Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ'a, Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN'e ve diğer saygıdeğer hocalarıma;

Her adımında inancını benden esirgemeyen, aldığım her kararda sessizce arkamda duran, destekleriyle yolumu hafifleten canım aileme ve gönlümde yeri ayrı sevgili dostlarıma;

Bitmek bilmeyen bir hırsla yürümekten vazgeçmeyen, yenilmeyi düşünmeden her tökezleyişte kendini yeniden inşa eden yolun başındaki kendime; yolun başında olmasına rağmen yürümeye devam edecek kadar kalbi olan kendime teşekkür ederim.

Nisa DEMİR

Kapsayıcılığı henüz ulaşılması gereken bir hedef olarak dillendiriyoruz; hâlâ kapsayıcı olmak için beklemeye devam ediyoruz ve dahası çoktan kapsayıcıymışız gibi konuşuyoruz (Slee ve Allan, 2001).



İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI...	i
BEYANLAR	ii
ÖZET... ..	iii
ABSTRACT... ..	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM 1... ..	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu... ..	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları... ..	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları... ..	7
1.5. Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2... ..	8
KURAMSAL ÇERÇEVE... ..	8
2.1. Kaynaştırmadan Kapsayıcılığa Geçiş... ..	8
2.2. Kapsayıcı Yaklaşım... ..	10
2.2.1. Kapsayıcı Yaklaşımla İlgili Uluslararası Yasal Düzenlemeler... ..	13
2.2.2. Kapsayıcı Yaklaşımla İlgili Ulusal Yasal Düzenlemeler... ..	15
2.2.3. Kapsayıcı Yaklaşımda Öğretmenlerin Rolü ve Önemi	17
2.3. Araştırmanın Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	19
BÖLÜM 3... ..	23
YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırma Modeli	23
3.1.1. Açıklayıcı Sıralı Desen	23

3.2. Araştırmacının Rolü	24
3.3. Çalışma Grubu	24
3.3.1. Nicel Veri Aşamasındaki Çalışma Grubu.....	24
3.3.2. Nitel Veri Aşamasındaki Çalışma Grubu	26
3.4. Veri Toplama Araçları.....	29
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	30
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları	28
3.5. Verilerin Toplanması.....	29
3.6. Verilerin Analizi	31
BÖLÜM 4... ..	32
BULGULAR	32
4.1. Nicel Bulgular	32
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Genel Tutumları Nasıldır? Alt Problemine İlişkin Bulgular... ..	32
4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular... ..	33
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular... ..	34
4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Kapsayıcı Eğitimle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular... ..	34
4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Yaş Gruplarına Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	36
4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Eğitim Durumlarına Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	36
4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Mesleki Kıdemlerine Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular... ..	37
4.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Sınıf Mevcutlarına Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	37
4.2. Nitel Bulgular.....	38

4.2.1. Ana Tema 1: Bir Kavram Olarak Kapsayıcılık	39
4.2.2. Ana Tema 2: Kapsayıcılıkta Öğretmenin Rolü... ..	45
4.2.3. Ana Tema 3: Zorluklar ve Engelleyici Faktörler.....	50
4.2.4. Ana Tema 4: Kapsayıcılık – Öğrenme İlişkisi... ..	55
4.2.5. Ana Tema 5: Gelişim ve Değişim Arayışı.....	57
BÖLÜM 5... ..	59
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	59
5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Tartışma ve Sonuç.....	59
5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Tartışma ve Sonuç	61
5.1.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Aşamasından Elde Edilen Bulgularla İlgili Tartışma ve Sonuç	67
5.2. Öneriler... ..	68
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Sunulan Öneriler.....	68
5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler... ..	69
KAYNAKÇA... ..	70
EKLER.....	81
EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu... ..	81
EK-2. Ölçek Kullanım İzni.....	83
EK-3. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	84
EK-4. Gönüllü Katılım Onay Formu... ..	85
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kapsayıcı Eğitim ile Kaynaştırma Eğitimi Arasındaki Farklar...	9
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı...	25
Tablo 3. Görüşmeye Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler	28
Tablo 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Analizi...	32
Tablo 5. Normatif Yaklaşımına Göre Tutum Puanlarının Sınıflandırılması...	33
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistiği...	34
Tablo 7. Okul Türüne Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları	34
Tablo 8. Kapsayıcı Eğitimle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları	35
Tablo 9. Yaş Gruplarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları	35
Tablo 10. Eğitim Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları	36
Tablo 11. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları...	37
Tablo 12. Sınıf Mevcuduna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları...	38
Tablo 13. Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar...	38
Tablo 14. Bir Kavram Olarak Kapsayıcılık Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar	39
Tablo 15. Kapsayıcılıkta Öğretmenin Rolü Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar	42
Tablo 16. Zorluklar ve Engelleyici Faktörler Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar	47
Tablo 17. Kapsayıcı Ortamın Öğrenmeye Katkısı Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar	53
Tablo 18. Gelişim ve Değişim Arayışı Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımları.....	13
Şekil 2. Kapsayıcı Eğitim Bileşenleri	17
Şekil 3. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları Düzeylerinin Dağılımı... ..	33



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin topluma tam ve anlamlı katılımını mümkün kılan en güçlü araçlardan biri hiç kuşkusuz eğitimidir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020), eğitimi yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir araç değil; aynı zamanda toplumsal katılımı, eşitliği ve kapsayıcılığı güçlendiren bir sistem olarak tanımlamaktadır. Günümüzde eğitim, yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda sosyal adalet, eşitlik ve kapsayıcılığı da önceleyen bir sistem olarak yeniden tanımlanmaktadır (Ainscow, 2020). Bu bağlamda etkili bir eğitim sistemi, bireylerin gelişimsel ve kültürel çeşitliliğini gözeterek herkes için anlamlı öğrenme fırsatları sunmalıdır. Çünkü eğitim, yalnızca bireyin değil, toplumun da ilerlemesini mümkün kılmaktadır.

Eğitim ortamlarında bireysel farklılıkların yeterince gözetilmemesi, dışlanma, etiketleme ve ayrımcılık gibi ciddi sonuçlar doğurabilir (Erdoğan & Vatandaş, 2020). Türkiye’de göçmen çocuklar, özel gereksinimli bireyler, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler ve mevsimlik işçi çocukları gibi gruplar, eğitimde sistematik dezavantaj yaşamaktadır (Kayahan-Yüksel, 2020). Bu eşitsizliklerin giderilmesi; farklılıkların tehdit değil, zenginlik olarak görülmesiyle ve kapsayıcı eğitim anlayışının okul politikalarına yansınmasıyla mümkündür. Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin birlikte öğrenebildiği, çeşitliliğe saygı duyulan ve adil fırsatların sunulduğu bir sistem sunar (UNESCO, 2020; Hurn, 2016).

Kapsayıcı eğitim kavramı, ilk kez 1994 yılında İspanya’nın Salamanca kentinde düzenlenen Dünya Özel Eğitim Konferansı’nda yayımlanan bildirge ile uluslararası düzeyde tanımlanmıştır. UNESCO (1994) tarafından yayımlanan Salamanca Bildirgesi, tüm bireylerin farklılıklarıyla birlikte genel eğitim sistemi içerisinde yer alması gerektiğini ilan etmiş ve kapsayıcılığı evrensel bir ilke haline getirmiştir. Farklılıkları eksiklik değil, eğitimi zenginleştiren çeşitlilikler olarak görür. Bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim alması, ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yapılması ve gerekli

desteğin sınıf içinde sunulması temel esaslardandır (UNESCO, 1994; Friend & Bursuck, 1996; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Kapsayıcı eğitim, sadece bireysel farklılıkları kabul etmeyi değil; eğitim sisteminde eşitlik ve sosyal adalet temelli bir dönüşümü hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin önyargı ve dışlanma yerine sınıf ortamında kabul görmesini ve değer bulmasını amaçlar (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). Kapsayıcılık, pedagojik bir anlayıştan öte; okulun kültürünü, yapısını ve uygulamalarını dönüştüren bütüncül bir süreçtir. Azorin ve Ainscow (2018), bu süreci “kapsayıcılığa doğru bir yolculuk” olarak tanımlar ve ayrımcılıkla mücadelenin de bu yolculuğun parçası olduğunu vurgular. Nitekim UNESCO (1994), okulları yalnızca bilgi aktaran değil; toplumsal kapsayıcılığı inşa eden kurumlar olarak görmektedir.

Kapsayıcı eğitim, yalnızca yapısal düzenlemelerle değil; sınıf içinde kurulan ilişkilerle ve sergilenen tutumlarla da inşa edilir. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler arasında anlayış, saygı ve kapsayıcı iletişimi destekleyerek öğrenme ortamının kalitesini doğrudan etkileyen temel aktörlerdir. Ancak kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak, yalnızca öğretmenin değil; okul yönetiminin, ailelerin ve eğitim sisteminin bütüncül desteğini gerektirir. Öğretmenlerin farklı bireysel ihtiyaçlara yanıt verebilecek esnek öğretim stratejileri geliştirmesi ve eğitime katılımı desteklemesi bu yaklaşımın sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Güven, 2004; Kuzgun, 2004).

Kapsayıcı eğitimin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yalnızca sınıf içi değil, aynı zamanda eğitim politikalarının da merkezinde yer alması gerekmektedir. Türkiye’de 2000 sonrası geliştirilen politikalar, öğretmenleri eğitimde dönüşümün önemli birer aktörleri olarak konumlandırmakta ve onlara sosyal adalet ile eşitlik temelli roller yüklemektedir (Şimşek vd., 2019). Bu yaklaşım, Birleşmiş Milletler’in (2015) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile de örtüşmekte; kapsayıcı sınıf yapılarının oluşturulmasını evrensel bir öncelik olarak ortaya koymaktadır.

Eğitim sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olarak farklılıklara duyarlı bir öğretim ortamı oluşturması kritik öneme sahiptir (Black-Hawkins & Florian, 2012). Ancak alanyazın, yalnızca bilgi düzeyinin değil; aynı zamanda öğretmenlerin tutumlarının da kapsayıcı eğitimin başarısında belirleyici olduğunu göstermektedir (Pantić & Florian, 2015). Bu bağlamda,

öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve tutumlarını derinlemesine anlamak, kapsayıcı uygulamaların sürdürülebilirliği açısından temel bir gereklilik hâline gelmiştir.

Kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalar, öğretmenlerin bu yaklaşımı büyük ölçüde benimsediğini ve kapsayıcılığı tüm çocuklar için değerli bir uygulama olarak gördüğünü ortaya koymaktadır (Sahillioğlu, 2020; Şayan, 2020). Ancak uygulama sürecinde psikososyal, yapısal ve çevresel zorluklarla karşılaşıldığı da belirtilmektedir (Ünal & Aladağ, 2020; Watson, 2020). Öğretmenlerin bu engelleri aşmada iş birliği ve hizmet içi eğitim gibi desteklere ihtiyaç duydukları açığa çıkmıştır. Nitekim Dağlıoğlu vd. (2017) de öğretmen tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, ancak uygulamaya dönük farkındalığın gelişmekte olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar, kapsayıcı eğitimin başarısında öğretmen tutumunun kritik bir belirleyici olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Chhabra vd. (2010) ve Yıldırım (2016), öğretmenlerin olumlu bu tutumlar sergilemesinin, farklı dillerden, dinlerden ya da özel gereksinimi olan öğrencileri sınıfta eşit düzeyde kabul etmelerinde kararlılık sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca Erçiçek (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak kapsayıcılığa ilişkin yüksek tutuma sahip oldukları; ancak destekleyici bilgi ve kaynak eksikliğinin, bu olumlu tutumun sınıf içi uygulamalara tam olarak yansıtılmasını engellediği ortaya konmuştur (Erçiçek, 2023). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir; ancak bu tutumların sınıf içi uygulamalara yansıyabilmesi, arkasındaki düşünsel temellerin ve destekleyici koşulların da anlaşılmasını gerektirir. Bu nedenle, tutumun yüzeydeki ifadesi kadar, arka planındaki gerekçeleri de anlamak kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği için kritiktir.

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve genellikle farklı branş öğretmenleri ya da yöneticilerle sınırlı kalmıştır (Asar, 2020; Cengiz-Şayan, 2020; Dağlıoğlu vd., 2017; Dönmez, 2022; İra & Gör, 2018; Serttaş, 2020; Şimşek vd., 2019; Taneri vd., 2020). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair görüşlerini derinlemesine inceleyen araştırmalara literatürde nadiren rastlanmaktadır. Nitekim erken çocukluk döneminde, öğretmenin süreci nasıl algıladığı ve tanımladığı, kapsayıcı uygulamaların niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Yalnızca nicel verilerle belirlenen tutumlar, sınıf içi yansımaları ve bu tutumların arka planındaki nedenleri açıklamada yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde, Akardaş Karataş'ın (2021), uluslararası standartlara göre yapılandırılmış ve “Uluslararası

Bakalorya (International Baccalaureate – IB)” programını uygulayan okullarda yürüttüğü araştırmada da, öğretmenlerin kapsayıcılığı pedagojik bir sorumluluk olarak gördükleri, ancak uygulamada sistemsel sınırlılıklarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu durum, tutumların yalnızca düzeyine değil, dayandığı pedagojik anlayışa ve kurumsal koşullara da odaklanan nitel araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu sebeple bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemekle kalmayıp, bu tutumların gerekçelerini ve sınıf içi yansımalarını derinlemesine görüşmelerle analiz etmesi bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Farklı tutum düzeylerine sahip öğretmenlerle yapılan nitel görüşmeler aracılığıyla, yalnızca bireysel değil; yapısal ve pedagojik faktörlerin de kapsayıcılığa etkisi değerlendirilmiştir. Böylece çalışma, tutumları sadece sayısal olarak sınıflandırmakla yetinmeyip, arkasındaki düşünsel temelleri ve sınıf içi yansımaları da ortaya koymaktadır. Literatürdeki nitel eksiklik göz önüne alındığında, bu çok katmanlı analiz yaklaşımı okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden anlamada önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşlerini belirlemek; bu tutumları çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini, bu tutumların altında yatan gerekçeleri ve sınıf içi uygulamalara yansımalarını derinlemesine analiz etmektir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik gerekli bilgiye sahip olması ve uygulanabilirliğine dair inancının olması kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için bir gerekliliktir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve inançlar doğrultusunda edindikleri görüşleri ve olumlu ve olumsuz tutumları kapsayıcı eğitim sürecini etkileyen önemli faktörlerdir. Öğretmen tutumları ve görüşleri öğrencilerin, ailelerin ve genel olarak toplumun görüş ve tutumlarını etkilemektedir. Öğretmen tutumları öğrenme ortamını ve sınıf içindeki tüm öğrencilerin kabulünü olumlu ve olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Monsen & Frederickson, 2004).

Öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin sınıf ortamında uygulanabilirliğine dair somut deneyimler sunduğu için büyük önem taşır. Bu görüşler, kapsayıcı stratejilerin iyileştirilmesine, mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sağlar. Özellikle erken çocukluk döneminde, öğretmenlerin sınıf içi

gözlemleri ve çocuk merkezli yaklaşımları, kapsayıcı eğitim programlarının etkili biçimde tasarlanması için temel bir veri kaynağıdır (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Akalın vd., 2014). Bu süreçte aile iş birliğiyle geliştirilen uygulamalar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine doğrudan katkı sunar (Dağhoğlu vd., 2017).

Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve sınıf içi deneyimleri, politika ve programların geliştirilmesinde değerli bilgiler sunar. Öğretmenlerin sahada karşılaştıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri, kapsayıcı eğitimin kalitesini artırmada yol gösterici olabilmektedir (Sucuoğlu vd., 2013). Eğitim ortamlarının niteliği, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileriyle doğrudan ilişkilidir ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenlerin desteği önemlidir (Altıntaş & Şengül, 2014). Dolayısıyla, öğretmenlerin görüşlerine ve tutumlarına dayalı geri bildirimler, çocukların gereksinimlerini daha iyi karşılayan kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına olanak tanır (Küçük vd., 2006).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri, Erçiçek (2023) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir.

Bu araştırmanın nicel aşamasında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, kapsayıcı eğitimle ilgili aldıkları mesleki eğitimlere göre değişmekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları; yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çalışmanın nitel aşamasında ise çalışmaya katılan öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde etmiş olduğu puanlar doğrultusunda düşük ve yüksek tutum düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını derinlemesine incelemek adına yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları çoğunlukla yüzeysel düzeyde ele alınmakta; bu tutumların sınıf içi karşılıkları, pedagojik temelleri ve değişken nedenleri yeterince irdelenmemektedir. Özellikle tutum düzeyine göre seçilmiş öğretmenlerle yapılan derinlemesine nitel analizlere alanyazında sınırlı sayıda yer verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın hem nicel hem de nitel verileri bir araya getirerek öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini, inanç sistemlerini ve uygulama deneyimlerini kapsamlı biçimde ortaya koyması, çalışmanın özgün ve değerli yönlerinden biridir. Araştırma, kapsayıcı eğitime ilişkin çok katmanlı bir anlayış geliştirilmesine katkı sunmakta; yalnızca ne düşünüldüğünü değil, neden böyle düşünüldüğünü ve bunun uygulamaya nasıl yansıdığını da analiz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

- Demografik Bilgi Formu'nda yer alan değişkenlerle,
- Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerle,
- Türkiye genelinde devlet ve özel okullarda aktif olarak görev yapan anasınıfı ve anaokulundaki okul öncesi öğretmenleriyle,
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında en az bir özel gereksinimli çocuğun bulunması koşuluyla,
- Araştırma kapsamında nicel verilerin ve yapılan görüşmelerin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş olmasıyla,
- Kapsayıcı eğitim, çok yönlü dezavantaj gruplarını (ör. dil farklılığı, göçmenlik, sosyoekonomik yetersizlik) kapsamakla birlikte, bu çalışmanın yalnızca sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlere odaklanması yönüyle,
- Veri toplama sürecinin belirli bir zaman aralığında (Mart 2025 – Nisan 2025) gerçekleştirilmiş olmasıyla sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanılan ölçek ve görüşme sonucunda vermiş olduğu cevapların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Kapsayıcılık: bireylerin sahip oldukları yetenek düzeyleri ya da herhangi bir engeli olup olmamasına bakılmaksızın, tüm bireylerin eğitim ve toplumsal yaşama eşit şekilde katılımının sağlanmasını ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak karşılanmasını ifade etmektedir.

Kapsayıcı Eğitim: Farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin birlikte eğitim almasını sağlayan, çeşitliliği kucaklayan ve tüm bireylerin eğitim süreçlerine etkin katılımını hedefleyen bir yaklaşımdır (Guijarro, 2008).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal ve kavramsal altyapısını oluşturan kavramlar açıklanmış, ilgili alanyazın incelenerek önceki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kaynaştırmadan Kapsayıcılığa Geçiş

Bir bireyin herhangi bir hizmetten ya da olanaktan yararlanamaması durumu, genel olarak "dezavantaj" kavramıyla ifade edilmektedir. Çeşitli nedenlerle ihtiyaç duyduğu kaynaklara erişemeyen birey ya da gruplar, toplum tarafından dezavantajlı olarak değerlendirilmektedir (Gürdoğan-Bayır, 2019). Bu durum yalnızca fiziksel veya zihinsel yetersizliklerle sınırlı değildir. Bireyin cinsiyeti, etnik kökeni, dini inancı, dili, ekonomik durumu ya da yaşadığı coğrafya da dezavantaj oluşturabilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Dezavantajlı bireyler, bu koşullar nedeniyle ayrımcılığa uğrayabilir veya toplumsal dışlanma ile karşılaşabilirler. (Ayyıldız, 2019). Kapsayıcı eğitim uygulamaları, bu bireylerin tümünün yaşlılarıyla birlikte aynı öğrenme ortamında eşit eğitim imkânlarına erişmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, kapsayıcılık ve kaynaştırma eğitimleri arasında kavramsal ve uygulamaya dayalı bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Söz konusu farklar, aşağıdaki tabloda ayrıntılı biçimde sunulmuştur (Erçiçek, 2023).

Tablo 1.

Kaynaştırma Eğitimi ile Kapsayıcı Eğitim Arasındaki Farklar

Kaynaştırma	Kapsayıcı Eğitim
Birey zaman zaman destek eğitim odasına yönlendirilmektedir.	Birey, sınıfında tipik gelişim gösteren akranları gibi sınıfın asıl üyesidir.
Standart yöntemler ve standart materyaller dahilinde bireyin tipik gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim seviyesine ulaşması hedeflenmektedir.	Bireyin gereksinimleri doğrultusunda farklı yöntem ve teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm öğrencilerin aynı kazanım hedeflerine erişmesi amaçlanmaktadır.
Dezavantajlı öğrencinin okul müfredatına uyum göstermesi beklenmektedir.	Bireyin gereksinimlerine göre sınıf ve okul ortamında farklı uyarlamalar düzenlenerek hedeflenen kazanımlara yanıt vermesi beklenmektedir.

Okul ortamına göre bireyin şekillenmesi beklenmektedir.	Bireye göre okul ortamı şekillenmektedir.
Var olan eğitim sistemine göre şekil alınmaktadır.	Dezavantajlı bireylere göre eğitim politikaları şekillenmektedir.
‘Kaynaştırma öğrencisi’ olarak birey etiketlenmektedir.	Birey tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eşit eğitim fırsatlarından faydalandığı için etiketlenme söz konusu değildir.
Kaynaştırma, ayrımcılığa ve etiketlenmelere karşı olarak ortaya çıksa da bireyin ‘kaynaştırma öğrencisi’ olarak etiketlenmesi ayrımcılığa yol açmaktadır.	Kapsayıcılık, ayrımcılığa uğrayarak dışlanan tüm bireylere bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere kaynaştırma eğitimi modeli, özel gereksinimli bireylerin eğitim sistemi içerisinde mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı ortam içerisinde eğitim görmesi anlayışına dayanmaktadır. Ancak bu model, sadece belirli bireyleri hedef alması ve diğer dezavantajlı grupları kapsamaması sebebiyle eleştirilmiştir. Örneğin, Thomas ve diğerleri (2005), kaynaştırma eğitimi yalnızca özel gereksinimi olan bireylerin entegrasyonunu hedefleyen sınırlı bir yaklaşım olarak tanımlamakta ve bu yaklaşımın, eğitimde gerçek anlamda eşitliği sağlamada yetersiz kalabileceğini belirtmektedir. Bu durumdan yola çıkarak kapsayıcı eğitim kavramı, kaynaştırma eğitimi modelinin sınırlılıklarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönüşüm, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda insan haklarına dayalı uluslararası belgeler ve politikalar aracılığıyla da desteklenmiştir. Kapsayıcılık, zamanla yalnızca engelli bireyleri değil; dil, etnik köken, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi çeşitli alanlarda dezavantaj yaşayan tüm bireyleri içine alan bir eğitim ideolojisine dönüşmüştür (Ainscow, 2005; Polat, 2020).

Kapsayıcı eğitimin temelleri, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin (1948) “herkesin eğitim hakkı” ilkesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950), UNESCO’nun 1960 tarihli Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (ICESCR, 1966) gibi belgelerle güç kazanmıştır. ABD’de 1975’te yürürlüğe giren EHA ve 1990’da güncellenen IDEA yasaları, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını yasal güvence altına almıştır. 1990’daki “Herkes İçin Eğitim” Konferansı ve 1994 Salamanca Bildirgesi, kapsayıcı eğitimi uluslararası düzeyde bir norm hâline getirmiştir. 2006 tarihli BM

Engelli Hakları Sözleşmesi ise kapsayıcılığın fiziksel erişimle sınırlı kalmayıp destek hizmetleri ve toplumsal katılımı da içermesi gerektiğini vurgulamıştır.

Kaynaştırmadan kapsayıcılığa geçişteki en büyük güçlüklerden biri, mevcut eğitim politikalarının ve fiziksel ortamların uyarlanmasıdır. Eğitimcilerin bu süreçte yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim politikalarının uygulamada tam anlamıyla benimsenmesi, yerel yönetimler ve eğitim kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadır (Kale vd., 2016; Oral, 2016).

Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitimde eşitlik sağlamayı amaçlamaktadır ve aynı zamanda toplumda empati ve sosyal uyumu da arttırmaktadır. Eğitimde herkesin katkı sağlayabileceği bir ortam sağlamak, öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır (Göksoy ve Öksüz, 2019). Sonuç olarak kaynaştırmadan kapsayıcılığa geçiş bireylerin sadece eğitime dahil edilmesini değil, aynı zamanda eğitim sistemlerinin bireylerin ihtiyaçlarına uyum sağlamasını hedeflemektedir. Bu süreç, bireysel farklılıkları değer olarak gören ve herkes için öğrenme fırsatları yaratan bir eğitim anlayışını teşvik etmektedir.

2.4. Kapsayıcı Yaklaşım

UNICEF'e (2018a) göre ülkemizdeki dezavantajlı gruplar; engelli çocuklar, kırsal kesimdeki çocuklar, az gelişmiş bölgelerdeki çocuklar, yoksul bölgelerde ve mahallelerdeki çocuklar, çatışma ortamındaki çocuklar, anadili Türkçe olmayan çocuklar, romanlar, göçmenler ve diğer tüm dezavantajlı gruplar olarak belirlenmiştir. UNESCO (2005) bireylerin politik, eğitim ve ekonomik alanlarda birçok sorunla baş etmeye çalıştığını, bu alanlarda yol alınmasına rağmen, eğitimsiz çocuklu ailelerin çoğunlukla düşük ve orta gelirli aileler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Var olan eğitim müfredatları ve stratejileri de bu ailelerin çocukları açısından yetersiz kalmaktadır. UNESCO'ya (2005) göre, eğitime erişemeyen 115 – 130 milyon arasında çocuk olduğu düşünülmektedir.

Tüm çocuklar öğrenme ve eğitim alma hakkına sahiptir (Ainscow, 2005). Tüm çocukların eşit fırsatlara sahip olup eşit şartlarda değerlendirildiği bir eğitim ortamı kapsayıcı eğitimle mümkündür (Erwin vd.,1999). Kapsayıcılık ifadesi mümkün olduğu kadar fazla şeyi bünyesinde barındırmak anlamına karşılık gelen bir kelime olarak kullanılmaktadır (Booth & Ainscow, 2011).Kapsayıcı eğitim, sınıf içindeki tüm farklılıkların var olduğu fakat bu farklılıkların öğrenmeyi etkilemediği fikrine dayanmaktadır. Sınıfta bulunan

öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan zorlukların üstesinden gelinebilecek ve tüm öğrencilerin mümkün olan en iyi öğretim olanaklarından faydalanmasını sağlayacak kapsamlı bir eğitim ortamının karşılanması ifade eder. Bir başka deyişle kapsayıcı eğitim, sebebi her ne olursa olsun ötelenmiş ya da dışlanma tehlikesi yaşayan tüm dezavantajlı bireylerin eğitime aktif katılımını, sürekliliğini, niteliğini, erişimini ve başarısını göz önünde bulundurmaktadır (Convention on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD], 2006). Kapsayıcı eğitim, farklılıklarla yaşamayı, farklılıklara yanıt verme şekillerini keşfetmeyi ve bu farklılıklardan nasıl öğrenileceğini anlamayı içeren bir süreçtir (Ainscow, 2005). Kapsayıcılıkta her bireyin ihtiyaçları ve farklılıkları gözetilerek onların desteklenmesi esas alınmaktadır (UNESCO, 2009). Tarsidi (2013) kapsayıcı eğitimin unsurlarını dört başlık altında özetlemiştir. Buna göre kapsayıcı eğitim:

1. Bir süreçtir,
2. Engelleri tespit edip ortadan kaldırmaya yönelik bir çabadır,
3. Tüm öğrencilerin katılımını, varlığını ve başarısını sağlamayı amaçlar,
4. Özellikle dezavantajlı ve dışlanmış öğrenci gruplarına öncelik verir.

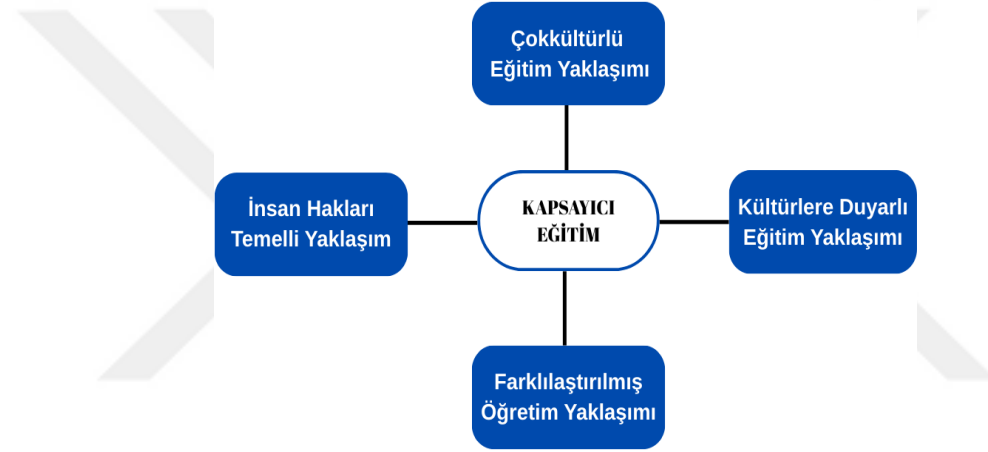
Kapsayıcı eğitim, farklı geçmişlere, farklı yeteneklere veya yetersizliklere sahip bireylerin aynı öğrenme ortamında bir arada eğitim aldığı bir ortamdır (Göksoy ve Öksüz, 2019). Pijl ve diğerleri (1997), özel gereksinimli çocukların akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kapsayıcılığı hedefleyen bir eğitim ortamı; dışlayıcı ve ayrımcı olmayan, herkesin erişimine açık, çalışanlarıyla iş birliği kuran ve eşitlik ilkesini gözetilen bir yapıya sahip olmalıdır. Okul ve sınıf ortamlarının fiziksel yapısı, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmeli ve bu sürece dâhil olan tüm paydaşlar gerekli biçimde bilgilendirilmelidir. Öğretmen tarafından, öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimleri ve güçlü yanları dikkate alınarak geliştirilen esnek bir eğitim programı, öğrencinin hedeflenen kazanımlara daha hızlı ulaşmasına katkı sağlar. Bu yaklaşımda temel ilke, öğrencinin mevcut ortama uyum sağlaması değil; eğitim ortamı ve içeriğinin öğrenciye uygun hale getirilmesidir (UNESCO, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Kapsayıcı eğitimin tanımı ve önemine ilişkin yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın yalnızca bireyler arası eşitliği sağlamadığını, aynı zamanda toplumsal fayda ve sürdürülebilir kalkınma açısından da kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir (Aslan, 2019). Örneğin, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin sosyal becerilerini artırdığı ve empati yeteneklerini geliştirdiği, ayrıca akademik başarı, öz yeterlik ve motivasyon düzeylerini

olumlu etkilediği ortaya konmuştur (Akçay, 2020; Demir & Yılmaz, 2021). Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim yalnızca özel gereksinimli bireylerin değil, tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte öğrenme süreçlerine eşit şekilde katılımını esas alır. UNESCO'ya göre kapsayıcılık, bireylerin öğrenmeye, topluma ve kültüre katılımının artırılması; ayrımcılık ve dışlanmaların azaltılması sürecidir (UNESCO, 2011). Bu yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen çeşitli kuramsal yönelimler ve uygulama modelleri, aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur (Sarı & Turhan Türkkan, 2019).

Şekil 1.

Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımları



Şekil 1'de sunulan kapsayıcı eğitim yaklaşımları arasında en dikkat çekenlerden biri farklılaştırılmış öğretimdir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme ihtiyaçları, ilgi alanları, motivasyon düzeyleri ve hazır bulunuşlukları dikkate alındığında, öğretim sürecinin bu farklılıklara duyarlı biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Mutlu, Öztürk & Aktekin, 2019). Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak başarı şansını artırmayı amaçlayan planlı ve esnek bir öğretim yaklaşımıdır (Heacox, 2002). Tomlinson (2001), bu yaklaşımı öğretmenlerin derslerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre önceden planlamaları gerektiği anlayışıyla tanımlarken; Chapman ve King (2003), heterojen sınıflarda öğrencilerin öğrenmelerini kanıtlayabilecekleri çeşitli seçeneklerin sunulmasını esas alan bir model olarak değerlendirmektedir. Demir ve Gürol (2015) ise farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çok yönlü bir süreç

olarak açıklamaktadır. Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitimin sınıf içi uygulamalara yansıyan önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin yalnızca akademik değil; aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşımdır (Eren, 2021). Ancak bu anlayışın sınıf ortamına aktarımında öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği, sınıf içi desteklerin yetersizliği ve fiziksel altyapı sorunları gibi engellerle karşılaşmaktadır (Çelik, 2020). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, yenilikçi ve esnek öğretim programlarının yapılandırılması ve tüm paydaşların kapsayıcı bir anlayışla iş birliği içinde hareket etmesi, sürecin başarısı için gereklidir (Eren, 2021). Eğitim ortamlarının bireysel farklılıklara duyarlı şekilde yeniden tasarlanması ise kapsayıcı eğitimin etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir.

2.4.1. .Kapsayıcı Yaklaşımla İlgili Uluslararası Yasal Düzenlemeler

Her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu görüşü İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) ile başlamıştır. Bildirgede geçen 26. maddedeki “Herkes eğitim hakkına sahiptir.” ifadesi ile dezavantajlı olsun olmasın her bireyin eğitim hakkı olduğu görüşü, eğitimde eşitlik sağlanması gerekliliğini göstermektedir. Devamında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (ECHR,1950) ile ‘ayrımcılık yasağı’ ifadesi bireyin herhangi bir ayrımcılığa uğramaksızın hak ve özgürlüklerden faydalanması gerektiği görüşünü ileri sürülmüştür. Kapsayıcı eğitimin temeline bakıldığında UNICEF ve UNESCO gibi çok uluslu kuruluşların eğitim programlarında yer alan bir ideoloji olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’de (UNESCO, 1960) hükümetler tarafından yasal tedbirler alınarak ayrımcılığa ve ötekileştirilmeye sebep olacak tüm durumları önleyecek çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Birleşmiş Milletler Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi’nde (ICESCR, 1966) de taraf devletlerin eğitimde temel hak ve özgürlüklere karşı saygıyı güçlendireceği ve herkese eğitim hakkı tanınacağı belirtilmiştir.

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilmesini sağlamak amacıyla “Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act – EHA)” yürürlüğe girmiştir. Bu yasa, 1990 yılında kapsamı genişletilerek “Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA)” adını almıştır.

Yasa kapsamında en az kısıtlayıcı ortam, bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), ebeveyn ve öğretmen katılımı, uygun değerlendirme, halk eğitimi, gerekli önlemler ele alınmıştır. UNESCO tarafından 1981 yılında gerçekleştirilen Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi'nde özel gereksinimi olan bireylerin eğitime erişimi için gerekli çalışmaların ve tedbirlerin alınması, ihtiyaca yönelik destek eğitim hizmetleri verilmesi, böylelikle topluma entegrasyonlarının sağlanması ön plana çıkmıştır.

1989 yılında yayımlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de (UNICEF, 1989), çocukların hiçbir şekilde ayrımcılığa uğramaması gerektiği vurgulanmış, özel gereksinimli bireylerin haklarının korunmasına yönelik politikaların oluşturulması ve bu bireylerin destek hizmetlerden etkin biçimde yararlanabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, 1990 yılında UNESCO öncülüğünde düzenlenen "Herkes İçin Eğitim" Dünya Konferansı'nda, ülkeler engelli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında yer alması gerektiğini kabul etmiş ve tüm eğitim kurumlarının bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması gerektiğini taahhüt etmiştir.

UNESCO tarafından 1994 yılında ise Salamanca Bildirgesi yayımlanarak ayrımcılığa yönelik önemli bir mücadele verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Salamanca Bildirgesi'nde kapsayıcı eğitimi en geniş anlamda nitelendirebilmek için 'herkes için eğitim' ifadesi kullanılmıştır. Böylelikle sadece özel gereksinimli değil tüm çocukların eğitimini kapsayan bir yaklaşım geliştirmek amaçlanmıştır (UNICEF, 1994). Bildirgede gelişim özellikleri ve ilgileri doğrultusunda eğitim programlarının planlanması, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerle aynı eğitim ortamında eğitim alması ve çocuğu merkeze alan bir eğitim modeli oluşturulması önerilmiştir. Öneri kapsamında olan Salamanca Bildirgesi'nden sonra BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmenin 13. maddesinde (2006), yeterli sayıda eğitim kurumları ve eğitim programlarının olması, özellikle risk altında olan dezavantajlı kimseler tarafından programlara erişilebilirliğin olması ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanabilir olması gerektiği ifade edilmiştir (Uyar, 2006).

Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 24. maddesi, engelli bireylerin ayrımcılığa uğramadan, eşit koşullarda eğitime erişim hakkını garanti altına almaktadır (CRPD, 2006). Bu madde, fiziksel erişimin ötesinde bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış destekleyici düzenlemeleri de kapsamaktadır. 2010-2020 Avrupa Engellilik

Stratejisi ise eğitime erişimi; eşitlik, erişilebilirlik ve toplumsal katılımı birlikte ele alarak kapsayıcı eğitimin önemini pekiştirmiştir (Avrupa Komisyonu, 2010).

2015 yılında WB (2020c), UNICEF gibi kuruluşlarda görevli 50 uzman tarafından UNESCO 2030 Eğitim Raporu'nda eşitlikçi, kaliteli ve kapsayıcı bir eğitimin gerçekleştirilmesi amacıyla hedef ve alt hedefler sunulmuştur. Bu hedeflere göre tüm bireylerin ve özellikle erken çocukluk gelişimi ve okul öncesi eğitime erişiminin sağlanacağını ifade ederek cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçilmeye çalışılacağı, eğitimde fırsat eşitliği gözetilerek kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Belirlenen alt hedefler ise etkili ve kapsayıcı eğitim ortamlarını karşılayacak tesisleri kurmak, bu tesisler için bilimsel temelli eğitim programları geliştirmek, eğitimcinin niteliğini arttırmak için uluslararası işbirliği yapmak gibi başlıklardan oluşmaktadır (Altunkaynak, 2020).

2.4.2. Kapsayıcı Yaklaşımla İlgili Ulusal Yasal Düzenlemeler

Türkiye'de herkes için eğitimi hedefleyen düzenlemelere bakıldığında, 1924 Anayasası'nın 87. maddesinde “Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler.” ifadesi yer almakta, bu da eğitimin toplumsal bir zorunluluk olarak tanımlandığını göstermektedir. Aynı yıl yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları devlet denetimi altına alınmış ve bu yasa “eğitimde birlik” ilkesini esas alarak günümüze dek etkisini sürdürmüştür (Coşkun, 2012). Bu gelişmelerin devamında, 1961 Anayasası'nın 50. maddesiyle “İlköğretim, kız ve erkek tüm vatandaşlara mecburidir ve devlet okullarında parasızdır.” hükmü getirilmiş, bu da eğitimin kapsayıcılığına dair önemli bir anayasal güvence olmuştur.

Aynı maddenin devamında yer alan “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadesi ise özel gereksinimli bireylere yönelik ilk anayasal yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca aynı yıl yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yer alan “Zihinsel, bedensel, ruhsal veya sosyal yetersizlikleri nedeniyle mecburi ilköğretim çağında olup da normal eğitim kurumlarına devam edemeyen çocukların özel eğitim ve öğretim almaları sağlanır.” hükmü, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim olanaklarına erişimini amaçlayan önemli bir adım olmuştur.

1982 Anayasası'nın 42. maddesinde yer alan “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ibaresi herkes için eğitim ilkesine vurgu yapılmıştır. 1983 yılında ise 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel gereksinimli bireylerin

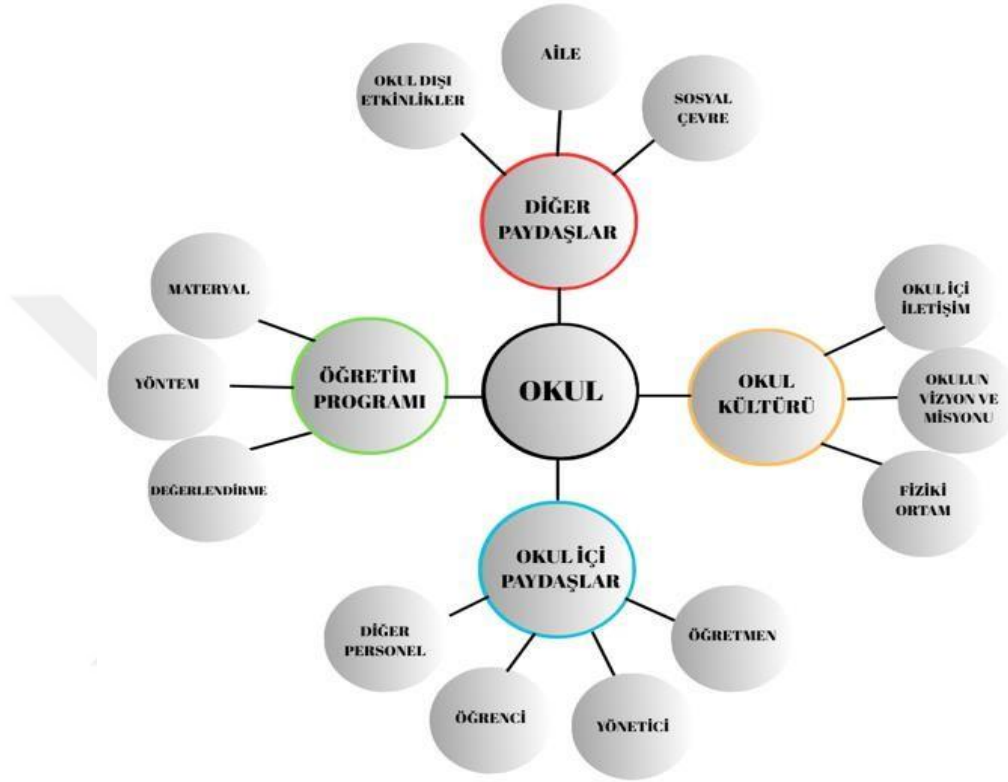
eğitimi için önemli kararlar alınarak özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitilmeleri için gerekli tedbirlerin alınacağı ilkesinin altı çizilmiştir. Bu kanun ‘kaynaştırma’ eğitiminin başlangıcı olarak karşımıza çıkmaktadır.

1992 yılında Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği ile ilk defa kaynaştırma ayrı bir bölüm şeklinde ele alınmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK (1997) ile ise “*Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.*” ifadesiyle kaynaştırmanın yaygınlaştırılması adına önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca “*Tanısı konmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur.*” ifadesini kullanarak erken müdahale ve erken çocukluk döneminde alınan eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Devamında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (ÖEHY, 2000) göre bireylerin yetersizliklerine göre değil, eğitim ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmetleri verilmesi gerektiği belirtilmiştir. 2006 yılında yönetmelikte yer alan en önemli değişiklik ise ‘en az kısıtlanmış eğitim ortamı’ kavramının ortaya atılmasıdır. En az kısıtlanmış eğitim ortamı ise özel gereksinimli bireyin tipik gelişim gösteren akranlarıyla mümkün olduğu kadar aynı ortamda eğitim görmesidir (Erçiçek, 2023).

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, ÖEHY (2000) ile yasal zemine kavuşmuş ve özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulü açısından önemli bir adım olmuştur. 2018 tarihli yönetmelikte ise ilk kez “bütünleştirme” kavramı yer almış, kaynaştırma/bütünleştirme; özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla tam ya da yarı zamanlı olarak etkileşim içinde eğitim alması şeklinde tanımlanmıştır.

Kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamının sadece öğrencilere değil, aynı zamanda öğretmenlere, yöneticilere ve diğer paydaşlara yönelik çok boyutlu bir yapılanmayı içermesi gerekmektedir. Bu kapsamda UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018) iş birliğiyle geliştirilen *Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü*’nde, kapsayıcı eğitimin temel bileşenlerini dört temel başlıkta yapılandırmıştır.

Şekil 2.
Kapsayıcı Eğitim Bileşenleri



Şekil 2’de yer alan kapsayıcı eğitim bileşenleri; güçlü liderlik, eğitimcilerin yetkinliği, paydaşlar arası iş birliği, erişilebilir ve sürdürülebilir kaynaklar, toplumla etkileşim, iç paydaşlarla iş birliği, kapsayıcı eğitim politikaları ve kapsayıcı eğitim programları şeklinde yapılandırılmıştır. Bu yapı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda politika, yönetim, toplumsal destek ve kaynak planlaması gibi sistem düzeyinde kararları da içermesi gerektiğini göstermektedir (UNICEF & MEB, 2018). Ancak kapsayıcılığa yönelik doğrudan herhangi bir yasa ya da politika geliştirilmemiştir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim uygulamaları adına yasal bir dayanak bulunmamaktadır (Dönmez, 2022). Kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaşması ancak mevzuatların yapılandırılmasıyla mümkün olacaktır (MEB, 2018).

2.4.3. Kapsayıcı Yaklaşımda Öğretmenlerin Rolü ve Önemi

Eğitim ortamlarında kapsayıcı yaklaşım sürecinin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenler kilit bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, bilgi düzeyleri ve sınıf içindeki uygulamaları, öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesini ve sosyal uyumunu büyük ölçüde etkilemektedir (Temur ve Uslu, 2024). Winter ve O’Raw (2010) bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin yalnızca belirli bir öğrenci grubuna değil, tüm öğrencilere hitap ettiğini ve öğretmenlerin bu süreci yönlendiren temel aktörler olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki en önemli görevlerinden biri, sınıf ortamında farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun şekilde öğrenme ve öğretme süreçlerini tasarlamaktır. Öğretmenlerin, her öğrenciyi bireysel özellikleriyle kabul ederek onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısında belirleyici bir etkidir (Demirkol ve Kuşça, 2023). Baglieri (2020) de öğretmenlerin her öğrencinin öğrenme potansiyeline ulaşmasını sağlamak için gerekli destek ve uyarlamaları yapmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri kadar, kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının da önemi büyüktür.

Özellikle okul öncesi öğretmenleri, kapsayıcı eğitimin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde kritik bir role sahiptir. Bu dönemde öğretmenler, çocukların bireysel farklılıklarını kabul etmeyi öğrenmelerine rehberlik ederek, sosyal uyum ve eşitlik ilkelerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Winter ve O’Raw (2010), okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş gruplarındaki çocukların sosyal becerilerini desteklemek ve öğrenme ortamlarını kapsayıcı hale getirmek için sorumluluk taşıdıklarını vurgulamaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim politikalarını sınıf düzeyinde uygulayabilme kapasiteleri, öğrencilerin uzun vadeli başarılarını da şekillendirebilir (Demirkol ve Kuşça, 2023).

Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin tutumlarının, öğrencilerin sınıf içindeki adaptasyonlarını ve genel akademik başarılarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Çolak, 2011). Yıldırım (2017), öğretmenlerin pozitif tutumlarının öğrencilerin eğitim sürecine daha kolay dahil olmalarını sağladığını, buna karşılık olumsuz tutumların ise öğrencilerde dışlanma ve motivasyon kaybına neden olabileceğini ifade etmiştir. Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitiminin Geliştirilmesi Ajansı (2003) ise öğretmenlerin, kapsayıcı sınıflarda hem farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmaları hem de destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmalarının bu sürecin temel unsurlarından biri olduğunu

belirtmektedir. Strnadová (2021), öğretmenlerin, her bir öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun destek ve farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sunarak kapsayıcı eğitimde temel bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmayarak, ailelerle ve diğer eğitim paydaşlarıyla işbirliği yapmalarının, kapsayıcı bir okul kültürünün geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Uluslararası literatürde, kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğinin öğretmenlerin tutumlarına ve mesleki gelişimlerine bağlı olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Tutum; bireyin yaşantıları ve çevresiyle şekillenen, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Demirel & Ünişen, 2018). Özellikle sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin, bulunmayanlara kıyasla daha olumlu tutumlar geliştirdiği araştırmalarda vurgulanmaktadır (Çerezci, 2015; Okyay, 2006). Bu durum, deneyimlemenin tutum geliştirme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri tanıma, onlara yönelik pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirme süreçleri, olumlu tutumların oluşmasında kritik bir rol oynamaktadır (Bozdoğan & Yalçın, 2005). Benzer şekilde, öğretmen görüşleri de kapsayıcı eğitimin saha uygulamalarını ve politika geliştirme süreçlerini besleyen önemli bir veri kaynağıdır. Öğretmenler, eğitim süreçlerinin doğrudan uygulayıcısı olmaları nedeniyle, öğrenci ihtiyaçlarını gözlemleme ve sınıf içi uygulamaları değerlendirme noktasında kritik bir konumda yer almaktadırlar (Ainscow, 2016). Bu doğrultuda öğretmen görüşleri, eğitimde karşılaşılan engellerin belirlenmesi, etkili stratejilerin geliştirilmesi ve uygulamaların iyileştirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır. UNESCO'nun (1994) Salamanca Bildirgesi'nde de vurgulandığı gibi, kapsayıcı eğitim ortamlarının inşasında öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı, destekleyici ve esnek yaklaşımlar geliştirmeleri temel bir gerekliliktir.

Bu çerçevede, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sürekli desteklenmesi, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Mansouri ve diğerleri (2024), öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin kapsayıcı eğitimin niteliğini doğrudan etkilediğini, bu nedenle hizmet içi eğitim ve destek mekanizmalarının artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, önyargılardan arınmış ve kapsayıcı bir tutum sergileyerek, her bir öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmeleri, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için temel gereklilikler arasında yer almaktadır (Chowdhury, 2021; Miyauchi, 2020).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin rolü, yalnızca sınıf ortamında farklılıkları desteklemekle sınırlı değildir. Öğretmenler, aynı zamanda kapsayıcı bir okul ikliminin oluşturulması, ailelerle işbirliği yapılması ve toplumda farkındalık yaratılması gibi birçok alanda etkin bir şekilde görev almaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenleri, kapsayıcı eğitimin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde, farklılaştırılmış öğretim ve kişiselleştirilmiş destekler sunarak her çocuğun öğrenme sürecine dahil edilmesini sağlamada kritik bir role sahiptir. Bu süreçte, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemeleri, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği ve etkinliği açısından hayati bir öneme sahiptir (Chowdhury, 2021; Strnadová vd., 2021; Winter vd., 2021).

2.5. Araştırmanın Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kapsayıcı yaklaşıma yönelik öğretmen tutumları, literatürde sıklıkla karşılaşılan bir konudur. Avramidis ve Norwich'in (2002) çalışması, öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitime olumlu tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Saloviita (2018) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarının olumlu olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu olumlu tutumların, uygulama sürecine yeterince yansımadağı; sınıf içi uygulamalarda çeşitli engellerle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime olumlu yaklaştıkları, ancak uygulama aşamasında materyal eksikliği, sınıf yönetimi güçlükleri, zaman kısıtı gibi zorluklar yaşadıkları bildirilmiştir (Ceylan & Aral, 2020; Erçiçek, 2023). Bu bağlamda, tutum ölçekleri kullanılarak yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin genel eğilimlerini anlamada önemli bir zemin oluşturmakta; ancak bu tutumların gerekçelerini ve sınıf içi deneyimlerle nasıl şekillendiğini anlamak açısından yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, araştırmalarda yalnızca nicel verilerle sınırlı kalınmayıp, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini, algılarını ve uygulamadaki tutumlarını daha derinlemesine anlamaya yönelik nitel verilere dayalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma da bu gereksinimi karşılamak üzere gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Ünal ve Aladağ'ın (2020) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ekonomik ve psikososyal zorluklar yaşadıkları; ancak bu sorunları meslektaş desteği ve hizmet içi eğitimlerle aşmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Cengiz Şayan'ın (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi benimsedikleri ve bu yaklaşımı tüm çocuklar için değerli bir uygulama olarak gördükleri saptanmıştır. Erol Sahillioğlu'nun

(2020) çalışması ile Dağlıoğlu ve arkadaşları (2017) ile Watson'un (2020) araştırmaları da bu olumlu bakış açısını desteklemektedir.

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini çok boyutlu şekilde ele alan daha yeni çalışmalarda, öğretmen rollerinin ve sınıf ortamının yapılandırılmasına ilişkin ayrıntılı temalar ön plana çıkmaktadır. Örneğin Oğlakçı ve Amaç (2024), farklı branşlardan 167 öğretmenle gerçekleştirdikleri nitel çalışmada “kapsayıcı sınıf”, “kapsayıcı öğretmen” ve “kapsayıcı materyal” temalarına ulaşmışlardır. Katılımcılar, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ortamlarının önemini vurgulamış; öğretmenin tüm öğrencilere eşit yaklaşımı ve evrensel tasarıma uygun materyal kullanımı gibi unsurlara dikkat çekmişlerdir.

Acartürk-Olçay ve Çevik Kansu (2024) ise sınıf öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin programı uygulamada zaman ve kaynak yetersizliği yaşadıklarını, ancak hizmet içi eğitimlere duyulan ihtiyacın sürdüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde gözlem ve proje görevlerini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tuzcuoğlu ve Aydın (2023), öğretmenlerin bilgi eksikliği nedeniyle kendilerini yetersiz gördüklerini, etkili bir kapsayıcı sınıf ortamı için maddi destek, sınıf içi düzenlemeler ve paydaşlar arası iş birliği gerektiğini ifade etmişlerdir. Doğan ve Telli (2022) tarafından yapılan çalışmada ise mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle iletişim problemleri yaşadıkları; bu durumun akran zorbalığı gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu vurgulanmıştır.

İkizoğlu (2022), öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak bu tutumların demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan, Dilekçi (2019) okul yöneticilerinin metaforlar üzerinden geliştirdiği kapsayıcı eğitim algılarını “eşitlik”, “hoşgörü” ve “birliktelik” temaları üzerinden incelemiş; yöneticilerin genel olarak olumlu ama çeşitli algılara sahip olduklarını belirtmiştir.

Gezer ve Aksoy (2019), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kapsamındaki rol algılarını ele almış; öğretmenlerin rollerinin farkında olduklarını ancak bu farkındalığın kısmen sınırlı kaldığını ortaya koymuştur.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da, öğretmenlerin tutum ve uygulama yeterlikleri arasında belirli bir boşluk olduğunu göstermektedir. Örneğin, Lopatina ve arkadaşları (2023), Ukrayna'daki öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime hazır olduklarını, ancak daha çok dezavantajlı olmayan öğrencilere odaklandıklarını belirtmiştir. Ainscow (2020), kapsayıcılığın eşitlik odaklı politikalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamış;

öğretmenlerin kafa karışıklığı yaşadığı noktaları belirlemiştir. Japonya’da yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarının nötr olduğu; ancak uygulamada öz yeterliklerinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir (Yada & Savolainen, 2017). Zagona ve arkadaşları (2017) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime hazırlık düzeyleri ile aldıkları eğitimin doğrudan ilişkili olduğunu göstermiş; özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine daha açık olduğunu belirtmiştir. Zhu ve arkadaşları (2017) ise okul öncesi düzeyde kapsayıcı uygulamaların gözlemlendiği bir vaka çalışmasında, öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilediklerini ancak uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde, literatürde hem tutumların hem de öğretmen görüşlerinin ayrı ayrı ele alındığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise her iki boyut bir araya getirilmiş; öğretmenlerin öncelikle kapsayıcı eğitime yönelik tutumları nicel yöntemle değerlendirilmiş, ardından bu tutumlara dayalı olarak seçilen öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla kapsayıcı eğitime ilişkin bireysel deneyim, algı ve uygulamaları nitel verilerle derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım, öğretmenlerin sadece ne düşündüklerini değil, aynı zamanda neden böyle düşündüklerini ve bu düşüncelerini uygulamada nasıl şekillendirdiklerini anlamaya yönelik güçlü bir temel sunmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, hem sayısal verilerle genel eğilimler ortaya konmuş hem de bu bulguların altında yatan nedenler öğretmenlerin deneyim ve görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmiştir. Bu kapsamda çalışma, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen ile yürütülmüştür. Bu desende, ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edilmekte; ardından elde edilen bulgular, nitel verilerle derinleştirilmektedir (Creswell, 2014).

Karma yöntem yaklaşımı, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yönlerinden yararlanarak araştırma problemlerini daha bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desen yaklaşımıyla ilk aşamada nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, Erçiçek (2023) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ölçekten elde edilen tutum puanlarına göre normatif yaklaşım doğrultusunda düşük, orta ve yüksek tutum puan aralıkları belirlenmiş; düşük ve yüksek tutum düzeylerine göre seçilen on öğretmen ile yarı- yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda toplanan veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

3.1.1. Açıklayıcı Sıralı Desen

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinden sonra, bu bulguların daha derinlemesine anlaşılması amacıyla nitel verilerin toplandığı bir karma yöntem türüdür (Creswell, 2014). Bu desen, özellikle ilk aşamada elde edilen sayısal bulguların açıklanması ve gerekçelendirilmesi gerektiğinde etkili bir yaklaşım sunar. Nicel ve nitel veriler zamansal olarak ardışık biçimde toplanır; veriler birbirini tamamlayacak şekilde yapılandırılır (Creswell & Plano Clark, 2018).

Bu araştırmada ise öncelikle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları nicel olarak ölçülmüş; ardından tutum ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen düzeylere göre seçilen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece nicel bulguların arka planındaki düşünsel temeller, öğretmenlerin deneyim ve yaklaşımları doğrultusunda detaylandırılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen kullanımı, kapsayıcı eğitim bağlamındaki nicel eğilimlerin, öğretmen görüşleri aracılığıyla daha bütüncül bir biçimde ele alınmasını sağlamıştır.

3.2. Araştırmanın Rolü

Araştırıcı, okul öncesi öğretmenliğı lisans mezunu olup yaklaşık üç yıldır özel bir özel eğitim merkezinde özel eğitim uzman öğretici unvanıyla görev yapmaktadır. Mesleki süreci boyunca özellikle kapsayıcı eğitim konularına yoğunlaşmış; bu alanda bildirisi yayımlanmıştır ve çeşitli akademik çalışmaları devam etmektedir. Saha deneyimlerinin katkısı ve kapsayıcı eğitim alanındaki sınırlı literatür, araştırma konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur.

Araştırıcı, kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen tutum ve görüşlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına duyduğu ihtiyaç doğrultusunda tez danışmanı ile birlikte bu çalışmanın kapsamını belirlemiştir. Araştırıcı, veri toplama ve analiz süreçlerinde etkin rol üstlenmiş; özellikle görüşmelerin yürütülmesinde tarafsızlık ilkesine titizlikle bağlı kalmıştır. Katılımcıların kendi deneyimlerini özgürce paylaşabilecekleri güvenli ve açık bir iletişim ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, karma yöntem desenine uygun olarak iki ayrı aşamada belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda uygulanan tutum ölçeğı ile okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler değerlendirilmiş; nitel boyutunda ise tutum düzeylerine göre seçilen öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Aşamasındaki Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan toplam 266 okul öncesi öğretmenden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırıcının erişimi kolay ve

ulaşılabilir bireylerden veri toplamasına olanak tanır (Patton, 1990). Bu doğrultuda, sınıfında en az bir özel gereksinimli çocuk bulunan ve aktif olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Faktör	N	%
Cinsiyet	Kadın	235	(88,3)
	Erkek	31	(11,7)
Yaş Grubu	25 yaş ve altı	110	(41,4)
	26-35 yaş	93	(35)
	36-45 yaş	46	(17,3)
	46 yaş ve üzeri	17	(6,4)
Kıdem Yılı	0-3 yıl	144	(54,1)
	4-7 yıl	52	(19,5)
	8-11 yıl	18	(6,8)
	12-15 yıl	26	(9,8)
	15 yıl ve üzeri	26	(9,8)
Okul Türü	MEB’e bağlı	91	(34,2)
	Özel	175	(65,8)
Kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	206	(77,4)
	Hayır	60	(22,6)
Alınan Eğitimler	Hizmet içi	84	(31,6)
	Kurs	43	(16,2)
	Seminer	52	(19,5)
	Lisans/lisansüstü ders	86	(32,3)
Özel gereksinimli birey tanıyor olma durumu	Evet	167	(62,8)
	Hayır	99	(37,2)
Sınıf mevcudu	1-10 kişi	69	(25,9)
	11-20 kişi	139	(52,3)
	21 ve üzeri kişi	58	(21,8)

Tablo 2' ye göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 235'i (%88,3) kadın, 31'i (%11,7) erkektir. Öğretmenlerin 110'u (%41,4) 25 yaş ve altı, 93'ü (%35) 26-35, 46'sı (%17,3) 36-45 ve 17'si de (%6,4) 46 ve üzeri yaş grubundadır. Katılımcı öğretmenlerin yedisi (%2,6) lise, 21'i (%7,9) ön lisans, 194'ü (%72,9) lisans ve 44'ü de (%16,5) lisansüstü mezunudur. Okul öncesi öğretmenlerin 144'ü (%54,1) 0-3, 52'si (%19,5) 4-7, 18'i (%6,8) 8-11, 26'sı (%9,8) 12-15 ve 26'sı da (%9,8) 15 yıl ve üzeri yıllık deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 91'i (%34,2) MEB'e bağlı, 175'i de (%65,8) özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 206'sı (%77,4) kapsayıcı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almıştır. Bunlardan 84'ü (%31,6) hizmet içi, 43'ü (%16,2) kurs, 52'si (%19,5) seminer ve 86'sı da (%32,3) lisans/lisansüstü ders olarak bu eğitimi almıştır. Katılımcı öğretmenlerin 167'sinin (%62,8) özel gereksinimi olan tanıdığı vardır. Öğretmenlerin 69'unun (%25,9) sınıf mevcudu 1-10 kişi, 139'unun (%52,3) 11-20 kişi ve 58'inin de (%21,8) 21 kişi ve üzeridir.

3.3.2 Nitel Veri Aşamasındaki Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nitel aşamasında katılımcılar, nicel verilerle elde edilen tutum puanları doğrultusunda belirlenmiş ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına en fazla katkı sağlayabilecek bireylerin bilinçli ve kasıtlı olarak seçilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir. Bu yaklaşım, derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlayacak kişilerin seçilmesini esas alır (Patton, 2002; Creswell & Plano Clark, 2011). Bu kapsamda, uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanlar doğrultusunda öğretmenler "düşük", "orta" ve "yüksek" olmak üzere üç ayrı tutum grubuna ayrılmıştır. Ancak nitel aşamada yalnızca düşük ve yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenlere yer verilmiştir. Bu tercih, uç gruplar arasında karşılaştırma yaparak kapsayıcı eğitime ilişkin görüş farklılıklarını daha belirgin biçimde ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.. Bu doğrultuda yalnızca düşük ve yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Benzer şekilde, uç grupların karşılaştırılması temelli nitel analizler, belirgin tutum örüntülerinin daha açık biçimde ortaya konmasına imkân tanımakta; bu nedenle araştırmalarda tercih edilmektedir (Patton, 2014; Onwuegbuzie ve Leech, 2007).

Tutum düzeylerinin belirlenmesinde normatif yaklaşım esas alınmış; bireylerin toplam tutum puanları, örneklem dağılımı dikkate alınarak aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri üzerinden sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada,

tutum puanlarının ortalaması $\bar{X} = 66.13$ ve standart sapması $SS = 8.3$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda:

- 57.83 ve altı puan alan öğretmenler “düşük tutum” grubunda,
- 74.43 ve üzeri puan alan öğretmenler ise “yüksek tutum” grubunda değerlendirilmiştir.

Belirlenen bu uç gruplardan katılımcılar, nitel örnekleme ilkelerine uygun olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda yüksek tutum puanına sahip öğretmenler Y1, Y2, Y3, Y4, Y7; düşük tutuma sahip öğretmenler ise D5, D6, D8, D9, D10 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler sonucunda benzer temaların tekrarlanmaya başlamasıyla veri doygunluğuna ulaşıldıktan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Bu kapsamda, düşük ve yüksek tutum düzeylerine sahip toplam 10 öğretmenle yapılan görüşmeler, araştırmanın nitel boyutunda tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 3.*Görüşmeye Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Okul Türü	Kapsayıcı Eğitimle İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldı mı?	Sınıf Mevcudu
Y1	K	22 ve altı	Lisansüstü	0–3 yıl	MEB	Evet	11–20
Y2	K	22 ve altı	Lisans	0–3 yıl	MEB	Evet	11–20
Y3	K	22 ve altı	Lisans	0–3 yıl	Özel	Evet	11–20
Y4	K	36–45	Ön lisans	12–15 yıl	Özel	Evet	11–20
Y7	E	26–35	Yüksek Lisans	4–7 yıl	MEB	Evet	21 ve üstü
D5	K	26–35	Lisans	4–7 yıl	Özel	Evet	21 ve üstü
D6	K	36–45	Ön lisans	4–7 yıl	Özel	Hayır	21 ve üstü
D8	K	45 ve üstü	Ön lisans	15 yıl ve üstü	Özel	Evet	21 ve üstü
D9	K	25 ve altı	Lisans	0–1 yıl	MEB	Evet	21 ve üstü
D10	K	26–35	Lisans	4–7 yıl	MEB	Evet	21 ve üstü

Tablo 3'te yer alan verilere göre, görüşme yapılan 10 öğretmenin 9'u kadın, biri erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, 3'ü 22 yaş ve altı, 1'i 25 yaş ve altı, 3'ü 26–35 yaş aralığında, 2'si 36–45 yaş aralığında ve 1'i 45 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumlarına bakıldığında 5 öğretmenin lisans, 3'ünün ön lisans, 1'inin yüksek lisans ve 1'inin lisansüstü düzeyde mezun olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem bakımından 3'ü 0–3 yıl, 4'ü 4–7 yıl, 1'i 0–1 yıl, 1'i 12–15 yıl ve 1'i 15 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Katılımcıların 6'sı MEB'e bağlı kurumlarda, 4'ü ise özel kurumlarda görev yapmaktadır. 9 öğretmen kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almışken, yalnızca 1 öğretmenin bu tür bir eğitimi bulunmamaktadır. Sınıf mevcutları çoğunlukla 21 ve üzeri öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 5'i yüksek tutum, 5'i ise düşük tutum düzeyine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, açıklayıcı sıralı karma desen doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği", nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile toplanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel veriler, Erçiçek (2023) tarafından geliştirilen ve 17 maddeden oluşan “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Likert tipi olarak yapılandırılan bu ölçek toplam 17 maddeden oluşmaktadır ve katılımcıların her bir maddeye 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında puan verdikleri bir yapıdadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak raporlanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Erçiçek, 2023). Ölçek ile katılımcıların toplam tutum puanları hesaplanmış, normatif yaklaşım temelinde düşük ve yüksek tutum düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek ile katılımcıların toplam tutum puanları hesaplanmış, normatif yaklaşım temelinde düşük ve yüksek tutum düzeyleri belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020). Normatif yaklaşım, puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak gruplandırılmasına dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda, ölçekten elde edilen puanlar belirli eşik değerlerle sınıflandırılarak, katılımcıların tutum düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak ayrıştırılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında araştırma amacı, alt problemler ve alanyazın doğrultusunda hareket edilmiştir. Görüşme formundaki sorular, araştırmada kullanılan Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kapsamında yer alan temel boyutların (kavramsal farkındalık, inanç, zorluklar, uygulama vb.) daha derinlemesine analiz edilmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme soruları, ölçekten elde edilen nicel bulguların anlamlandırılmasına katkı sunacak şekilde yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş, içerik geçerliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman geribildirimleri doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve veri toplama süreci başlatılmıştır. Görüşmeler çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmiş, ortalama 20-25 dk. sürmüş ve her biri sesli olarak kaydedilerek yazıya dökülmüştür. Çalışma kapsamında belirlenen görüşme soruları EK-2’de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, açıklayıcı sıralı karma desen doğrultusunda iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, nicel veriler Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler, Google Form üzerinden oluşturulan çevrim içi anket aracılığıyla toplanmış; anket bağlantısı, aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerine çeşitli sosyal medya platformları (ör. WhatsApp grupları, LinkedIn vb.) üzerinden ulaştırılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gizlilik ve gönüllülük esasları vurgulanmıştır. Mart ve Nisan ayları arasındaki veri toplama sürecinde Türkiye’nin farklı illerinden toplam 266 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Nicel veri toplama sürecinin ardından, öğretmenlerin tutum puanları normatif yaklaşım temelinde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, düşük ve yüksek tutum düzeylerine sahip öğretmenler belirlenmiş ve araştırmanın nitel aşamasına geçilmiştir. Nitel veriler, bu iki uç gruptan seçilen katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcı seçiminde gönüllülük esası gözetilmiş; görüşmelerin veri doygunluğuna ulaşana kadar sürdürülmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda, her iki

tutum düzeyinden beşer öğretmen olmak üzere toplam 10 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler, çevrim içi ortamlarda (Zoom ve Google Meet gibi platformlar aracılığıyla) gerçekleştirilmiş; tüm oturumlar sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Ardından, ses kayıtları transkripsiyon işleminden geçirilerek yazılı forma dönüştürülmüş ve nitel analiz sürecine hazırlanmıştır. Görüşme sürecinde, katılımcıların deneyimlerini özgürce aktarabilecekleri güvenli ve açık bir iletişim ortamı sağlanmasına özen gösterilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler (frekans, yüzde, minimum-maksimum değerler, aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik değişkenlerine göre tutum puanlarının karşılaştırılmasında, öncelikle Shapiro-Wilk testi ile puanların dağılım normalliği incelenmiş; verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, iki grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven aralığında gerçekleştirilmiş, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 17 ile 85 arasında değişmektedir. Tutum puanları, normatif yaklaşım esas alınarak düşük, orta ve yüksek düzeylerde sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının yazılı transkripsiyona dönüştürülmesi sonrasında, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerin analiz sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcı onayına başvurulmuştur. Elde edilen görüşme transkriptleri ilgili katılımcılara iletilmiş; ifadelerin kendilerine ait olup olmadığı ve doğru yansıtılıp yansıtılmadığı yazılı olarak onaylatılmıştır. Bu süreç, çalışmanın etik bütünlüğünü korumak ve temaların geçerliliğini desteklemek amacıyla yürütülmüştür. Analiz aşamasında görüşme metinleri anlamlı birimlere ayrılmış, benzer içerikler gruplanarak kodlara dönüştürülmüş ve içerik benzerliğine göre temalar ile alt temalar yapılandırılmıştır. Kodlama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş; temalar anlam bütünlüğü gözetilerek düzenlenmiştir. Ayrıca, temaların ve alt temaların kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları ve değişkenlere göre farklılıklar sunulmuş, ardından tutum düzeylerine göre seçilen öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen tematik bulgular paylaşılmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS 26.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler ve parametrik olmayan testler (Mann Whitney U, Kruskal Wallis) ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, toplam 266 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler değerlendirilmiştir. Katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları, çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, tutum puanlarının değişkenler arasındaki farklılıkları ortaya koyan istatistiksel bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Genel

Tutumları nasıldır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla betimsel istatistiksel analiz yapılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir.

Tablo 4.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Analizi

	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Toplam puan	266	30	83	66,13	8,3

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutum puanları ortalaması $66,13 \pm 8,3$ olup en düşük puan 30, en yüksek puan ise 83’tür. Ölçekten alınabilecek teorik puan aralığı 17 ile 85 arasında değişmektedir. Elde edilen toplam puanlar normatif yaklaşım doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu yaklaşımda ölçekten elde edilen toplam puanların dağılımı, aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerlerine göre değerlendirilir. Ortalamanın bir standart sapma altındaki puanlar düşük,

ortalama ile ± 1 standart sapma arasındaki puanlar orta ve ortalamadan bir standart sapma üzerindeki puanlar ise yüksek tutum düzeyi olarak sınıflandırılır (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 5.

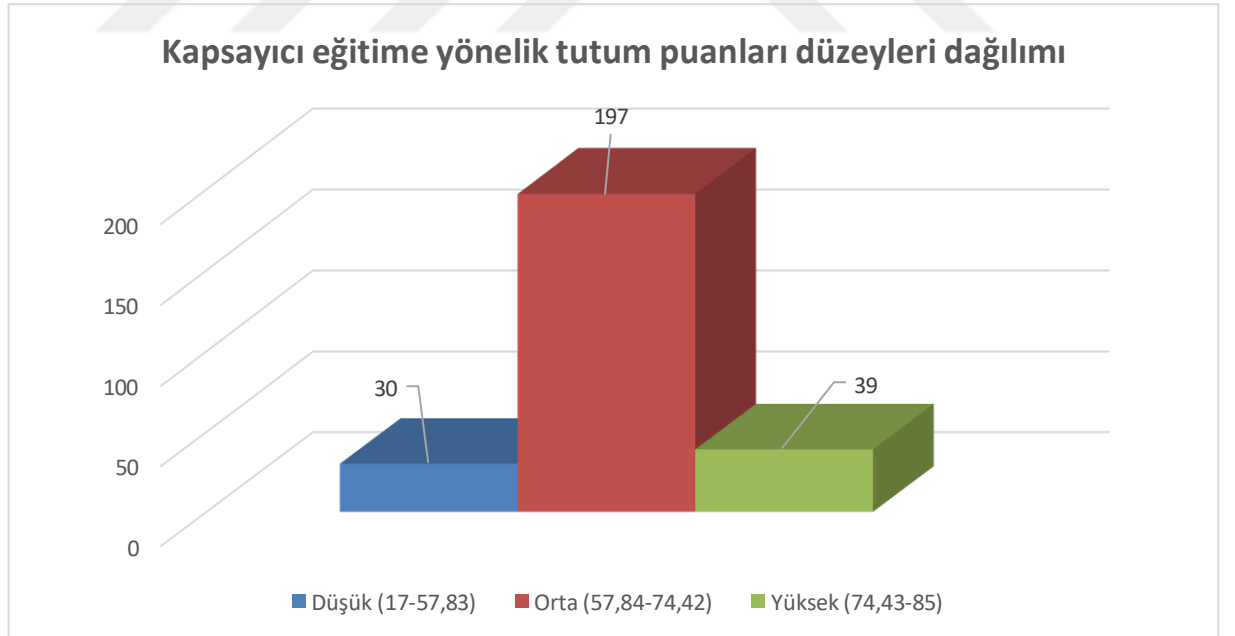
Normatif Yaklaşım Göre Tutum Puanlarının Sınıflandırılması

Kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanı kategorileri	n	%
Düşük (17-57,83)	30	11,3
Orta (57,84-74,42)	197	74,1
Yüksek (74,43-85)	39	14,7
Toplam	266	100,0

Tablo 5’te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%74,1) orta düzeyde kapsayıcı eğitim tutumuna sahiptir. Düşük tutum sergileyen öğretmen oranı %11,3 iken, yüksek düzeyde tutuma sahip öğretmen oranı %14,7 olarak belirlenmiştir. Aşağıda Şekil 3’te tutum düzeyleri dağılımı gösterilmiştir.

Şekil 3.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları Düzeylerinin Dağılımı



Tablo 5 ve Şekil 3 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan 266 okul öncesi öğretmeninden 197’si (%74,1) orta düzeyde tutuma, 39’u (%14,7) yüksek düzeyde tutuma ve yalnızca 30’u (%11,3) düşük düzeyde tutuma sahiptir. Grafiksel dağılım

incelendiğinde de en yoğun frekansın orta düzey tutum grubunda toplandığı görülmektedir. Bu dağılım, araştırma grubundaki öğretmenlerin önemli bir kısmının kapsayıcı eğitime yönelik ne olumsuz ne de oldukça yüksek düzeyde bir tutum sergilediğini; tutumlarının genel olarak kararsız veya orta düzeyde olumlu bir çizgide yer aldığını göstermektedir.

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistiği

Cinsiyet	n	Ort. $\pm$ SS	Medyan (Min-Maks)	p
Kadın	235	65,81 $\pm$ 8,4	67 (30-83)	.168
Erkek	31	68,52 $\pm$ 7	68 (58-83)	

Tablo 6’da belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Mann Whitney U test; $U=3088$; $Z=-1,379$; $p>0,05$). Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 7.

Okul Türüne Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları

Okul Türü	n	Ort. $\pm$ SS	Medyan (Min-Maks)	p
Meb’e Bağlı	91	66,27 $\pm$ 8,8	66 (30-83)	.945
Özel	175	66,05 $\pm$ 8	67 (40-81)	

Tablo 7'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Mann Whitney U test; $U=7921,5$; $Z=-0,069$; $p>0,05$). Elde edilen sonuçlara göre MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Kapsayıcı Eğitimle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının, kapsayıcı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 8.

Kapsayıcı Eğitimle İlgili Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları

Eğitim Durumu	n	Ort. $\pm$ SS	Medyan (Min–Maks)	p
Evet	206	66,68 $\pm$ 7,9	67 (30–83)	.072
Hayır	60	64,23 $\pm$ 9,2	65,5 (40–79)	

Tablo 8'de belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alıp almama durumuna göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Mann Whitney U test; $U=5236,5$; $Z=-1,801$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, kapsayıcı eğitimle ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Yaş Gruplarına Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılmaması nedeniyle Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonucunda anlamlı fark

saptanmasının ardından, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 9.

Yaş Gruplarına Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları

Yaş Grubu	n	Ort. $\pm$ SS	Medyan (Min–Maks)	p
25 Yaş ve Altı	110	64,82 $\pm$ 7,9	65 (40–81)	.002
26–35 Yaş	93	68,16 $\pm$ 7,2	69 (43–80)	
36–45 Yaş	46	65,78 $\pm$ 10,3	69 (30–83)	
46 Yaş ve Üzeri	17	64,41 $\pm$ 8,7	63 (49–83)	

Tablo 9’da belirtildiği üzere, okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Kruskal-Wallis testi; $H(3)=15.37, p=.002, \epsilon^2=0.045$ $H(3) = 15.37, p = .002, \epsilon^2 = 0.045$). Bu fark, 25 yaş ve altı ile 26–35 yaş grubu (Mann-Whitney U testi; $U=3587.5, Z=-3.67, p<.001, r=0.26$ $U = 3587.5, Z = -3.67, p < .001, r = 0.26$) ve 26–35 yaş ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu (Mann-Whitney U testi; $U=476, Z=-2.61, p=.009, r=0.25$ $U = 476, Z = -2.61, p = .009, r = 0.25$) arasındaki kapsayıcı eğitime yönelik tutum toplam puanlarındaki anlamlı farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Hesaplanan etki büyüklükleri, yaş değişkeninin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar üzerinde küçük ile orta düzey arasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, 26–35 yaş grubundaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve yaşın, tutum düzeylerinde belirleyici bir faktör olabileceğini desteklemektedir.

4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Eğitim Durumlarına Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 10.*Eğitim Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları*

Eğitim Düzeyi	n	Ort. $\pm$ SS	Medyan (Min-Maks)	p
Lise	7	64,86 $\pm$ 5,4	65 (58–72)	.102
Önlisans	21	62,52 $\pm$ 8,4	63 (46–79)	
Lisans	194	66,64 $\pm$ 8,3	67,5 (30–83)	
Lisansüstü	44	65,80 $\pm$ 8,3	64 (43–80)	

Tablo 10’da belirtildiği üzere Okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Kruskal Wallis test; $H=6,205$; $p>0,05$). Ayrıca tablo incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalama düzeyde diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlı bir fark olmasa da bu bulgu öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında dolaylı bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir.

4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları

Mesleki Kıdemlerine Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 11.*Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları*

Kıdem Yılı	n	Ort. $\pm$ SS	Medyan (Min-Maks)	p
0–3 Yıl	144	65,73 $\pm$ 7,6	66,5 (40–81)	.522
4–7 Yıl	52	66,46 $\pm$ 10,3	67 (30–80)	
8–11 Yıl	18	67,39 $\pm$ 9,0	70,5 (40–83)	
12–15 Yıl	26	65,88 $\pm$ 7,2	64,5 (50–79)	
15 Yıl ve Üzeri	26	67,04 $\pm$ 8,1	67 (45–83)	

Tablo 11 ‘de belirtildiği üzere, okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Kruskal Wallis test; $H=3,215$; $p>0,05$). Anlamlı bir

farklılık saptanmamış olsa da özellikle 8-11 yıl ve 15 yıl üzeri kıdem gruplarındaki öğretmenlerin ortalama tutum puanları, diğer gruplara kıyasla görece yüksektir. Bu bulgu, mesleki kıdemın öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde dolaylı bir etkisi olabileceğine işaret etmektedir.

4.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Sınıf Mevcutlarına Göre Değişmekte Midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 12.

Sınıf Mevcuduna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları

Sınıf Mevcudu	n	Ort. ± SS	Medyan (Min–Maks)	p
1-10 Kişi	69	65,14±8,9	67 (30-80)	
11-20 Kişi	139	66,52±8,1	67 (40-83)	
21 ve Üzeri	58	66,36±8	66,5 (40-83)	.726

Tablo 12’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre aralarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumları toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Kruskal Wallis test; $H=0,64$ $p>0,05$).

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın nitel kısmını oluşturan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizine yer verilmiştir. Analiz sonucunda kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtan 97 kod ile beş ana tema ve 14 alt tema belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu tematik yapı özetlenmiştir.

Tablo 13.

Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Bir Kavram Olarak Kapsayıcılık	Tanım ve Farkındalık Kavramsal Gelişim Süreci Kapsayıcılığı Felsefi Bir Değer Olarak Görme

Kapsayıcılıkta Öğretmenin Rolü	Her Çocuğa Ulaşmak Materyal ve Etkinlik Çeşitliliği Arayışı İçsel Sorgulama ve Vicdani - Değer Temelli Yaklaşım
Zorluklar ve Engelleyici Faktörler	Fiziksel ve Donanımsal Eksiklikler Kalabalık Sınıf ve Zaman Kısıtı Sistemsal Destek Eksikliği Duygusal Yük ve Tükenmişlik
Kapsayıcılık – Öğrenme İlişkisi	Akran İletişimi Bireyselleştirilmiş Eğitimin Etkisi
Gelişim ve Değişim Arayışı	Mesleki Gelişim ve Eğitim İhtiyacı Kapsayıcılığa Yönelik Bireysel Çaba ve Arayış

Tabloda yer alan temalar doğrultusunda yüksek (ör. Y1,Y2...) ve düşük (D5, D6...) tutuma sahip öğretmenlerin görüşlerine dayalı analizlere yer verilmiştir.

4.2.1. Ana Tema 1: Bir Kavram Olarak Kapsayıcılık

Bu temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tanımlarını nasıl yapılandırıdıkları, kavramla ne zaman tanıştıkları, süreç içerisinde bu tanımın nasıl evrildiği ve kapsayıcılığın bir eğitim felsefesi ve değer olarak görme durumunu kapsamaktadır.

Tablo 14.

Bir Kavram Olarak Kapsayıcılık Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar

Alt Tema	Kod Çeşitliliği	Örnek Kod
Tanım ve Farkındalık	5	Kapsayıcılığı Teorik Düzeyde Benimseme (Kod 7)
Kavramsal Gelişim Süreci	3	Kapsayıcı Eğitimin Zamanla Şekillenmesi (Kod 2)
Kapsayıcılığı Felsefi Bir Değer Olarak Görme	2	Kapsayıcılığı Bir Felsefe Olarak Benimseme (Kod 54)

Tablo 14’te, her alt temada yer alan farklı kodların sayısı belirtilmiştir. Ayrıca her temada en sık tekrar edilen veya anlam açısından temayı temsil eden bir kod örnek olarak sunulmuştur. Kod sayısı, temanın içeriksel zenginliğini, temsili kod ise katılımcı vurgularını göstermektedir. Her bir alt tema, izleyen bölümde öğretmen görüşlerinden alıntılarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.1.1. Tanım ve Farkındalık

Bu alt temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi nasıl tanımladıkları ve bu kavrama dair farkındalıklarının ne düzeyde olduğu ortaya koyulmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı kapsayıcı eğitimi ‘her öğrencinin farklılıklarına rağmen bir arada eğitim alabilmesi’ şeklinde ifade etmiştir. Ancak tanım düzeyinde ayrışmaların olduğu da gözlemlenmiştir. Yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenlerden Y1, tanımını şu şekilde ifade etmiştir;

“Kapsayıcı eğitim, bir çocuğun dezavantaj grubuna bakılmaksızın, yani belki sosyoekonomik olarak düşük bir çocuk olabilir, belki engelli bir çocuk olabilir, yani çok farklı kavramlara sahip, sıkıntılara sahip ya da engellere sahip çocukların, bu dezavantaj gruplarıyla birlikte eğitim görmesi, bir arada ve bireyselleştirilmiş bir şekilde, aslında onları özel eğitim planlarının tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alabiliyor olması diyebilirim.” (Y1)

Bir başka yüksek tutuma sahip öğretmenlerden Y4 ise kapsayıcı eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin aynı anda, ihtiyaçlarına uygun şekilde öğrenebileceği, herkese hitap eden bir eğitim yaklaşımı sunmayı amaçlar.” (Y4)

Kavramın farkındalığıyla ilgili bir başka katılımcı da şu şekilde açıklamıştır:

“Kendimi kapsayıcılık konusunda ortalamanın üzerinde görüyorum diyebilirim. Çünkü hem lisansta bu konuyu duymuştum hem de yüksek lisansta direkt bu kapsamda bir ders gördük ve farkındalığım gelişti diyebilirim.” (Y7)

Öte yandan düşük tutum düzeyindeki öğretmenlerden D5, kapsayıcı eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

“Kapsayıcı eğitim denince aklıma sadece engelli çocuklar geliyor. Onların sınıfta bulunması gerektiğini düşünüyorum ama bazen diğer çocuklar için zorlayıcı olabiliyor.” (D5)

Bir başka düşük tutuma sahip öğretmen ise kapsayıcı eğitimle ilgili kavramsal karışıklık yaşadığını şu sözler ile ifade etmiştir:

“Açıkçası bu kavramı çok net bilmiyorum. Okullarda yeni yeni bahsediliyor ama ben böyle kavramlarla çok haşır neşir değilim. Sanki özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal sınıflarda yer alması gibi anlatılıyor ama açıkçası tam hâkim değilim. Hani kaynaştırma değil mi o ya? Bizim sınıfta da kaynaştırma öğrencisi oluyor zaten.” (D2)

Bir başka düşük tutuma sahip öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır;

“Yani açıkçası bu kavramı net olarak ilk kez birkaç yıl önce bir seminerde duymuştum. Orada herkesin aynı sınıfta eğitim alması gibi bir şey anlatıldı ama çok da detaylı değildi.” (D8)

Bu alt temaya dair bulgular tanım ve farkındalık düzeyinin öğretmenlerin tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yüksek tutuma sahip öğretmenler, kavramı yalnızca engelli bireylerle sınırlamamakta, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, eşitlik temelli bir eğitim yaklaşımı olarak görmektedir. Düşük tutum düzeyindeki öğretmenler ise kapsayıcı eğitime yönelik tanımlar daha dar çerçevede kalmakta; kavram çoğunlukla kaynaştırma eğitimiyle karıştırılmakta ve sınırlı bir farkındalık sergilenmiştir.

4.2.1.2. Kavramsal Gelişim Süreci

Bu alt temada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramını zamanla nasıl anlamlandırdıkları ve bu kavrayışın mesleki deneyim ve akademik gelişim süreçlerine bağlı olarak değişim gösterip göstermediği ele alınmaktadır.

Yüksek tutuma sahip öğretmenlerden Y2, kavrama ilişkin gelişiminin aldığı eğitim ve saha deneyimi ile nasıl şekillendiğini şu şekilde ifade etmiştir;

“İlk kez lisans döneminde duymuştum kapsayıcı eğitimi, özel eğitim dersinde geçmişti. Ama açıkçası o zamanlar biraz teorik kalmıştı benim için. Yani ‘her çocuk aynı ortamda öğrenmeli’ gibi genel bir fikir olarak aklımda kalmıştı. Sonra yüksek lisansa başladığımda, özellikle okul deneyimim ve saha çalışmalarıyla birlikte bu kavram benim için çok daha anlamlı bir hâle geldi.” (Y7)

Yüksek tutuma sahip öğretmenlerden Y3 ise kavramsal sürecini şu şekilde ifade etmektedir;

“Belki bu yaklaşımı o dönemde ‘kapsayıcı eğitim’ olarak adlandırmıyordum; ancak tüm çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak, her birine eşit şekilde hitap eden bir eğitim sunmaya özen gösterdim.” (Y3)

Öğretmenlerden Y2 ise zaman içerisinde kavramın anlamını daha derinlemesine kavradığını şu ifadeyle dile getirmiştir:

“İlk başta sadece kaynaştırma gibi düşünüyordum ama zamanla fark ettim ki bu çok daha geniş bir bakış açısı gerektiriyor.” (Y2)

Öte yandan düşük tutum düzeyine sahip öğretmenler genel olarak ilk anda kapsayıcı eğitime dair olumlu bir fikir gibi görünse de zaman içinde bu yaklaşımın uygulanabilirliğine dair inancının değiştiğini belirtmiştir.

“A açıkçası yeterli görmüyorum. Hangi çocuğa nasıl bir yöntem uygulamalıyım, tam bilmiyorum. Eğitimlerde anlatılıyor ama pratikle bağdaştıramıyorum. Bir şeyler eksik kalıyor gibi hissediyorum hep.” (D5)

“İlk duyduğumda ‘güzel bir fikir ama uygulaması zor’ demiştim. Sınıfta zaten her çocuk farklı. Şimdi de aynı şekilde bakıyorum olaya. Bir de özel gereksinimli çocuklara ayrı ayrı düzenleme yapmamız isteniyor. Gönül ister yapalım ama, çok gerçekçi değil maalesef.” (D6)

“Teoride kulağa hoş geliyor ama sınıf ortamında bunu birebir uygulamak ciddi zaman ve destek gerektiriyor.”(D8)

“Başta çok içime sinen bir kavramdı kapsayıcı eğitim ama şu an ne kadar uygulanabilir olduğundan çok da emin değilim.”(D10)

Bu ifadeler öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin algılarının zamanla özellikle akademik gelişim ve mesleki deneyimle birlikte dönüşebildiğini göstermektedir. Yüksek tutuma sahip öğretmenlerde kavram başta yüzeysel algılansa da süreç içerisinde daha derinlikli bir anlayışa evrilmiştir. Düşük tutumlu katılımcılar ise kavramı başlangıçta olumlu bulmalarına rağmen süreç içinde uygulama güçlükleri nedeniyle bu yaklaşımı gerçekçi bulmadıkları dikkat çekmektedir.

4.2.1.3. Kapsayıcılığı Felsefi Bir Değer Olarak Görme

Bu alt tema kapsamında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yalnızca bir yöntem ya da zorunluluk olarak değil; eğitimde eşitlik, adalet ve bireye değer verme temelinde şekillenen bir felsefe olarak ele alıp almadıklarına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Buna göre yüksek tutuma sahip öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

“Sadece kaynaştırma eğitimi perspektifiyle ilerlediğimizde çoğu zaman odak özel gereksinimli çocuklar oluyor. Ancak kapsayıcı eğitim bu anlayışı aşan bir felsefe sunuyor.”(Y3)

“Bireye, her bireye değer vermem ve her bireyin özel olduğunu bilmemden ötürü kapsayıcı eğitimi bütün çocukların kapsamı gerektiğini düşünüyorum.”(Y2)

“Yani bireye verdiğim değerden ötürü ve hiçbir bireyin eğitim sistemi dışından itilmemesi gerektiğini düşündüğümünden ötürü özellikle de vicdani açıdan baktığım için bu duruma ayırım yapılmaması gerektiğini düşündüğüm için bu şekilde beni kapsayıcı eğitimi, şartlar zor bile olsa, ne kadar zor olursa olsun kapsayıcı eğitim her zaman beni kendine çekmiştir.” (Y4)

“Kapsayıcı eğitim, öğretmenin bu sorumluluğu samimiyetle üstlendiği bir eğitim felsefesidir. Bu yüzden sadece bir yöntem değil, benim için bir duruş, bir değer ve bir inançtır diye düşünüyorum diyebilirim.” (Y7)

Buna karşılık düşük tutuma sahip öğretmenler ise konu kapsamında görüşlerini şu sözler ile ifade etmiştir:

“Açık konuşmam gerekirse kapsayıcı eğitim bana çok teorik geliyor. Ben tek başıma bu kadar farklı öğrenciye nasıl yetişeceğim? Değerli bir bakış açısı elbet ama şartlar elverse bir de...”(D5)

“Kapsayıcı eğitimi ilk üniversitede duymuştum, özel eğitim dersinde geçmişti. O zaman anlatılanlar çok değerli gelmişti açıkçası. “Her çocuk biriciktir, her çocuğa

ulaşılmalı” denmişti hep. Ama... yani şimdi sahada işler o kadar kolay olmuyormuş, onu gördüm.” (D9)

Bu bulgular, bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yalnızca pedagojik bir uygulama değil; bireysel farklılıklara saygı, eşitlik ve vicdani sorumluluk temelinde şekillenen bir değer ve duruş olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Yüksek tutuma sahip öğretmenler bu durumu içselleştirirken, düşük tutuma sahip çoğu öğretmen ise kapsayıcılık anlayışının değerli bir felsefe olduğunu kabul etmekle birlikte uygulamadaki zorluğu sebebiyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.2. Ana Tema 2: Kapsayıcılıkta Öğretmenin Rolü

Bu tema kapsamında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, mesleki yaklaşımları ve değer temelli bakış açıları incelenmiştir.

Tablo 15.

Kapsayıcılıkta Öğretmenin Rolü Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar

Alt Tema	Kod Çeşitliliği	Örnek Kod
Her Çocuğa Ulaşmak	3	Her çocuğun öğrenebileceğine duyulan inançla kapsayıcılığa yönelme (Kod 52)
Materyal ve Etkinlik Çeşitliliği Arayışı	4	Öğretmenin kapsayıcı uygulamalardaki rolünün önemi (Kod 12)
İçsel Sorgulama ve Vicdani – Değer Temelli Yaklaşım	5	Vicdani sorumlulukla kapsayıcı eğitime bağlılık gösterme (Kod 42)

Tablo 15’te öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlarını ve tutumlarını yansıtan üç alt tema ile bu temalara ait farklı kodların sayısı belirtilmiştir. Ayrıca her alt temada, katılımcı ifadelerinde en sık vurgulanan ya da temayı temsil gücü en yüksek olan bir kod örnek olarak sunulmuştur. Her bir alt tema, izleyen bölümde öğretmen görüşlerinden alıntılarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.2.1. Her Çocuğa Ulaşmak

Bu alt temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında her çocuğun bireysel gelişimini önemseme düzeylerini, onlara ulaşma çabalarını ve bu konudaki iç motivasyonlarını ortaya koymaktadır.

Y3, öğretmenliğin temel amacını tüm öğrencilere dokunmak olarak tanımlamaktadır;

“Her öğrenciye bir parça dokunabilmek gibi geliyor bana.” (Y3)

Ardından aynı katılımcı bir başka soruyu şu sözlerle cevaplamaktadır;

“Kapsayıcı eğitime yönelmemi ve bu alanda kararlılıkla ilerlememi sağlayan en temel şey, her çocuğun öğrenebileceğine olan inancım. Öğrenme hızı ya da yöntemi farklı olabilir ama ben her çocuğun öğrenme potansiyeline sahip olduğuna yürekten inanıyorum.” (Y3)

Y4 ise kendi yaklaşımını şöyle tanımlamıştır;

“Öğretmenliğin sadece bilgi aktarmak değil, her çocuğun potansiyeline ulaşmasını desteklemek olduğuna inanıyorum.” (Y4)

Benzer biçimde Y7, öğretmenlik pratiğinde her çocuğa ulaşabilmenin önemini şu sözlerle vurgulamaktadır;

“Öğretmenliğe başladığım ilk yıldan beri her çocuğa ulaşabilmek için ekstra çaba harcıyorum.” (Y7)

Öte yandan D5, her çocuğa ulaşma isteğini kabul etmekle birlikte uygulamada bu hedefin zorlayıcı durumları olduğunu ifade etmiştir;

“Yani gönül her çocuğa tek tek fazlasıyla yapmayı istiyor ancak şartlar buna el vermiyor maalesef.” (D5)

Bu ifadeler, yüksek tutumlu öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi mesleki motivasyonlarıyla ilişkilendirdiğini, her bireyin öğrenme hakkını gözetten bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Düşük tutumlu öğretmenlerde ise benzer istek dile getirilse de, sınıf içi koşulların bu ideali sınırladığı görülmektedir.

4.2.2.2. Materyal ve Etkinlik Çeşitliliği Arayışı

Bu alt temada, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları materyaller ve etkinlikleri kapsayıcı eğitim bağlamında nasıl uyarladıkları ve karşılaştıkları güçlükler ele alınmaktadır:

Y1, sınıf ortamında materyal çeşitliliğinin önemine dikkat çekerek şunları dile getirmektedir:

“Bence sınıflarda materyal çeşitliliğinin çoğunlukta olması gerekiyor. Bizim merkezlerimiz var zaten bir okul öncesi eğitim kurumunda. Bu merkezlerin halihazırda zaten zengin olması ve sürekli devir daim sistemiyle çalışıyor olması önemli.” (Y1)

Y3, materyal ve köşe düzenlemelerini öğrenme biçimlerine göre yapılandırıldığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Ben sınıf düzenlerken mutlaka farklı öğrenci köşeleri oluşturuyorum. Her çocuğun öğrenme biçimi farklı olduğu için, kimi çocuk görsel öğreniyor, kimi daha çok hareket ederek... O yüzden sınıfta farklı zeka alanlarına hitap eden hem yapılandırılmış hem de açık uçlu materyallerle desteklenen alanlar kuruyorum.” (Y3)

Y4, sınıf düzenini kapsayıcılığı destekleyecek şekilde planladığını şöyle aktarmaktadır:

“Sınıfımızda çeşitli öğrenme köşeleri bulunuyor ve bu köşeleri, her çocuğun ilgisini çekecek, gelişimini destekleyecek, zarar vermeyecek ve kolayca ulaşabileceği şekilde düzenlemeye özen gösteriyorum.” (Y4)

Aynı katılımcı, etkileşim temelli ortamların önemine şu sözlerle değinmektedir:

“Diğer çocukların da özel gereksinimli öğrencime yardımcı olabileceği, birlikte etkileşim kurabilecekleri ortamlar oluşturmaya çalışıyorum.” (Y4)

Y7 ise özel gereksinimli öğrenciler için materyal uyarlamalarını şöyle ifade etmektedir:

“DEHB tanımlı öğrencim de var bu arada. Onun için yönergeleri sadeleştiriyorum, etkinliklerde bolca görsel destek kullanıyorum. Parmak boyası, büyük parça yapbozlar, eşleştirme kartları gibi somut materyallerle katılımını artırmaya çalışıyorum.” (Y7)

Öte yandan düşük tutuma sahip öğretmenler, bu uyarlamaları yapmada çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını vurgulamaktadır:

“Kapsayıcı sınıf dediğinizde aklıma işte görsel destekli materyaller, grup çalışmaları, bireysel köşeler falan geliyor. Ama bizde bu biraz hayal gibi... Materyal çeşitliliği oluşturmaya çalışıyorum ama çoğu zaman tek tip etkinlikle gitmek zorunda kalıyoruz.” (D8)

D6 ise uyarlamalara rağmen yetersizlik hissettiğini ifade etmiştir:

“Görsellerle desteklemeye çalıştım ama çok da etkili olmadı maalesef... Sonrasında özel eğitim öğretmeniyle iş birliği kurduk... ama yine de yeterli olduğumu düşünmüyorum.” (D6)

D5, sınıf ortamının bireysel farklılıklara göre uyarlamayı zorlaştırdığını şu sözlerle belirtmektedir:

“Her çocuğun öğrenme şekli farklı olabilir, ama sınıf ortamı buna elvermiyor. Genellikle herkese aynı dersi, aynı anda vermek zorundayım.” (D5)

D10 ise etkinlik uyarlamalarında sınırlı kaldığını ve bu durumun öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır:

“Fiziksel engeli olan bir öğrencim var. Oturarak yapabileceği boyama, doku çalışmaları gibi şeyler hazırladım... Ama sınıfta genel olarak etkinliklerin çoğu hareketli. Ona uygun hale getirmek her zaman mümkün olmuyor. Bazı etkinliklerde sadece izleyici olarak kalıyor maalesef” (D10)

Sonuç olarak, materyal ve etkinlik uyarlamaları kapsayıcı eğitimin temel uygulama alanlarından birini oluştursa da bu süreç öğretmenin pedagojik yeterliliği kadar fiziksel imkanlar ve destek sistemleriyle yakından ilişkilidir. Yüksek tutumlu öğretmenler

materyal çeşitliliği ve strateji geliştirme yönünde daha aktif bir yaklaşım benimserken; düşük tutuma sahip öğretmenler mevcut sınıf ortamlarının ve kaynakların bu süreci sınırladığını ifade etmektedir.

4.2.2.3. İçsel Sorgulama ve Vicdani - Değer Temelli Yaklaşım

Bu alt temada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlarında vicdan, etik değerler ve içsel sorgulama süreçlerinin yanı sıra, motivasyonlarını besleyen gerekçeler yapılan görüşmeler doğrultusunda ortaya konulmuştur.

Y4, bireysel değerlere saygı ve vicdani sorumluluğu kapsayıcı eğitimi benimsememesinin temel nedeni olarak ifade etmiştir:

“Yani bireye verdiğim değerden ötürü ve hiçbir bireyin eğitim sistemi dışından itilmemesi gerektiğini düşündüğümünden ötürü... şartlar zor bile olsa kapsayıcı eğitim her zaman beni kendine çekmiştir.” (Y2)

Aynı katılımcı, duygusal bağlılık ve merhamet üzerinden bu yaklaşımı şu şekilde açıklamıştır:

“Merhamet penceresinden baktığım zaman onlara gerçekten sevgiyle ve kalben bağlı olduğumdan... beni güdüleyen, kamçılayan, kırbaçlayan şey bu oluyor.” (Y2)

Ayrıca Y2, eşit materyal erişimi ve ayrımcılığı önleme bağlamında öğretmenin rolüne dikkat çekmiştir:

“Herkesin materyallere erişme konusunda adaletli bir koşulun sağlanması gerekir.” (Y2)

Y3, kapsayıcılığı eğitimin adil ve onurlu biçimde yürütülmesi için gerekli bir ilke olarak tanımlamıştır:

“Kapsayıcı eğitim benim için bir zorunluluk değil; eğitimin adil, eşit ve insan onuruna yakışır biçimde yürütülmesi için temel bir gereklilik.” (Y3)

Y7 ise adalet kavramı üzerinden kapsayıcı eğitimi tanımlayarak şunu söylemiştir:

“Hani hem birlikteyiz ama bireysel olarak da dikkate alınıyoruz. Ben bunu bir çeşit adalet gibi görüyorum aslında.” (Y7)

Buna karşılık D10 ise değer odaklı bir yaklaşım gösterdiğini ancak bu hassasiyeti sınıfın geneline yansıtmakta zorlandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bireysel olarak her çocuğa aynı hassasiyeti göstermek isterim ama açık konuşmak gerekirse her zaman böyle bakamıyorum. İstiyorum ancak herkes için aynı duyarlılığı göstermek keşke mümkün olsa.” (D10)

Y2, öğretmenlik sürecindeki sürekli öz değerlendirme halini vurgulamıştır:

“Kendimi sorgulayarak, hepsinin güzel bir şekilde öğrendiğinden emin olarak ilerlemeye çalışıyorum.” (Y2)

Y3, başlangıçta yaşadığı yetersizlik duygusunun zamanla bireysel farklılıkları anlamasıyla azaldığını şöyle ifade etmiştir:

“İlk zamanlarda kendimi yetersiz hissediyordum; bazı çocuklara haksızlık ettiğimi, ihtiyaçlarını karşılayamadığımı, onlara yeterince ulaşamadığımı düşünüyordum. Ama zamanla deneyim kazandıkça, farklı çocuklarla çalıştıkça ve bireysel farklılıkları kabul etmeyi öğrendikçe bu alanda geliştiğimi fark ettim.” (Y3)

Motivasyon bağlamında ise Y1, öğretmenlik pratiğini içsel olarak doğrulamasını şöyle aktarmaktadır:

“Bir çocuğa dokunduğumda... gözündeki o ışıltıyı gördüğümde çok mutlu oluyorum. Doğru yoldayım diyorum kendime.” (Y1)

Benzer şekilde Y3, sürece tanıklık etmenin verdiği tatmini şöyle ifade etmiştir:

“Sonunda gerçekten öğrendiklerini görmek, sürece tanıklık etmek beni en çok motive eden şey oluyor.” (Y3)

Y7, motivasyonu öğrencilerdeki değişime bağlamıştır:

“Bir çocuğun sosyal olarak açıldığını, bir şeyleri başardığını görmek inanılmaz bir duygu.” (Y7)

Düşük tutum düzeyindeki öğretmenler ise motivasyonlarını bireysel başarı anlarına dayandırmışlardır:

“En çok motive olduğum anlar, o öğrencimin gülümsediğini gördüğüm anlar. Küçük bir ilerleme bile bana çok şey hissettiriyor.” (D10)

“Beni güdüleyen şey belki bir miktar da olsa o çocuğumla yol alabilmek beni çok mutlu ediyor.” (D8)

Aynı katılımcılar bu noktada uygulama zorluklarına da değinmiştir:

“Ama genel olarak zorlayan şeyler daha fazla diyebilirim.” (D8)

“Müdürlükten destek alamıyorum, ek bir personel yok... acaba özel eğitim anaokulunda mı olsa daha rahat ederdi?” (D10)

Bir başka düşük tutuma sahip öğretmen ise uygulamanın gerçekçi olmadığını şöyle ifade etmiştir:

“Kapsayıcı eğitim güzel bir fikir ama sahaya indiğinizde her şey o kadar kolay olmuyor. Sınıfta çok fazla değişken var ve ben hepsine aynı anda yetişemediğimde yetersiz hissediyorum.” (D8)

Sonuç olarak öğretmenler kapsayıcılığı vicdani ve etik bir sorumluluk olarak görürken, düşük tutumlu öğretmenlerde ise bu hassasiyet dile getirilse de uygulama zorlukları

nedeniyle bu yaklaşımın sınırlı düzeyde içselleştirildiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler içsel sorgulamalarla süreci değerlendirmekte; çocuklardaki gelişim öğretmenleri motive ederken, destek yetersizliği ve uygulamalardaki zorluklar motivasyonu zaman zaman azaltmaktadır.

4.2.3. Ana Tema 3: Zorluklar ve Engelleyici Faktörler

Bu tema kapsamında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları yapısal, organizasyonel ve duygusal engelleyici faktörler ele alınmıştır.

Tablo 16.

Zorluklar ve Engelleyici Faktörler Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar

Alt Tema	Kod Çeşitliliği	Örnek Kod
Fiziksel ve Donanımsal Eksiklikler	6	Materyal eksikliğinin kapsayıcı eğitimi sınırlaması (Kod 48)
Kalabalık Sınıf ve Zaman Kısıtı	7	Aynı anda farklı ihtiyaçlara cevap verme zorluğu (Kod 15)
Sistemsal Destek Eksikliği	7	Veli müdahalesinin öğretmen uygulamalarını kısıtlaması (Kod 69)
Duygusal Yük ve Tükenmişlik	5	Uygulamada yetersizlik hissi (Kod 8)

Tablo 16’da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaştıkları zorluklara ve engelleyici faktörlere ilişkin dört alt tema ile bu temalara ait farklı kodların sayısı sunulmuştur. Her alt temada en sık tekrar eden temsilî örnek kodlara yer verilmiştir. Her bir alt tema, izleyen bölümde öğretmen görüşlerinden alıntılarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.3.1. Fiziksel ve Donanımsal Eksiklikler

Bu alt temada öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınıf ortamında gerçekleştirmede karşılaştıkları fiziksel engeller ve zaman yetersizliği ele alınmaktadır. Y2, devlet okullarında fiziksel koşulların sınırlılığı sebebiyle verilen eğitimin çoğu zaman yetersiz kaldığını vurgulamıştır:

“Özellikle devlet okulunda çalışan birisi olarak fiziksel koşulların yetersizliğinden ötürü verdiğimiz eğitim her zaman eksik kalmaktadır.” (Y2)

Y7 ise kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir olması yönündeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani uygulanabilirliği elbette var ama bunun için mutlaka destekleyici unsurların bir araya gelmesi gerekiyor. Mesela sınıf mevcutları ideal seviyede olmalı, fiziksel ortam düzenli ve erişilebilir olmalı. Materyal eksikliği, alanın darlığı gibi faktörler süreci ciddi anlamda zorlaştırıyor. Ama bir destek öğretmenin varlığı, rehberlik servisinin aktif çalışması süreci çok daha verimli hâle getirebiliyor.” (Y7)

Materyal eksikliği ve alanın yetersiz olması öğretmenleri zorlayan temel etkenlerdendir:

“Eksik koşullardan kastım şudur, materyal eksikliği veyahut en çok etkilendiğimiz şey sınıfların küçük ve çocukların çok fazla olması.” (Y2)

“Oturma düzeninden materyale, rehberlik desteğinden zaman yönetimine kadar pek çok kısıt varken, bir çocuğa odaklanınca geride kalanların kaybolma ihtimali beni gerçekten zorluyor.” (D6)

“Sınıf zaten küçük. Diğer çocuklar da bazen materyalleri almak istemiyor çünkü o çocuk bazen oyuncaklara da zarar veriyor.” (D9)

“Her çocuğun öğrenme şekli farklı olabilir, ama sınıf ortamı buna elvermiyor. Genellikle ‘herkese aynı dersi, aynı anda’ veriyoruz.” (D5)

Bazı öğretmenler ise destek alabileceği bir birim olmamasından kaynaklı zorluk yaşadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Özellikle sınıfta birden fazla özel gereksinimli çocuk varsa bu çok çok daha sıkıntılı olmaktadır. Hele de stajyer dediğimiz bize yardımcı olan eğitim alan kişiler olmadığı zaman maalesef kapsayıcı eğitim biraz daha rafa kaldırılmakta. Ve herkesi aynı şekilde o an aynı yöntemde öğrenmeye yetmektedir.” (Y3)

“Müdürlükten destek alamıyorum, ek bir personel yok. Böyle olunca bu iş tamamen bana kalıyor gibi.” (D10)

Bir katılımcı ise çalıştığı okul türünün kapsayıcı bir eğitim ortamını desteklemediğini şöyle ifade etmiştir:

“Özellikle devlet okullarında kapsayıcı bir ortam oluşturmak bence oldukça güç. Her çocuğa göre ayrı materyal, ayrı yöntem... Bizim sınıflarda bu mümkün değil. Zaman yetmiyor, destek yok.” (D5)

D6 ise kapsayıcı eğitim uygulamalarında teknolojinin önemini kabul etmekle birlikte bu alandaki bireysel yetersizliğin süreci zorlaştırdığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Teknolojiye çok hâkim değilim; özellikle dijital materyaller hazırlama ya da farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamalarda zorlanıyorum.” (D6)

D8 ise kapsayıcı sınıf düzenlemelerinin önemini fark etmekle birlikte, mevcut fiziksel koşulların bu uygulamaları hayata geçirmeye elverişli olmadığını ifade etmektedir:

“Yani kapsayıcı sınıf dediğinizde aklıma işte görsel destekli materyaller, grup çalışmaları, bireysel köşeler falan geliyor. Ama bizde bu biraz hayal gibi. Sınıfımda mesela köşe oluşturmak bile zor, alan yok. Materyal çeşitliliği oluşturmaya çalışıyorum ama çoğu zaman tek tip etkinliklerle gitmek zorunda kalıyoruz.” (D8)

D9 ise materyal ve destek eksikliği nedeniyle kapsayıcılığı tam sağlamadığını belirtmiştir:

“OSB’li öğrencim için farklı materyaller, görseller lazım ama elimde olanlarla sınırlı kalıyorum. Müdürlük de bu konuda çok yardımcı olamadı. Böyle olunca... ben mi yapamıyorum, sistem mi eksik bilmiyorum.” (D9)

Bu bulgular, fiziksel ve donanımsal sıkıntıların hem yüksek hem de düşük tutum düzeyine sahip öğretmenler için ortak bir engel olduğunu bizlere göstermektedir. Kalabalık sınıf mevcudu, materyal ve destek eksiklikleri, kapsayıcı bir sınıf iklimini zorlaştırmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmen çabası yeterli olmayıp materyal çeşitliliği, fiziki alan uygunluğu, personel desteği ve zaman yönetimi gibi unsurlar da büyük önem taşımaktadır.

4.2.3.2. Kalabalık Sınıf ve Zaman Kısıtı

Bu alt temada öğretmenlerin kalabalık sınıf yapısı ve zaman yönetimi sorunlarının kapsayıcı eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Y1, çeşitli dezavantaj gruplarına mensup çocuklara tek başına etkili şekilde ulaşmanın güçlüğüne dikkat çekmiştir:

“Örneğin otizmli bir çocuğa ayrıca dokunabilmesi, belki ona bir plan uygulayabilmesi, aynı zamanda sosyoekonomik düşük düzeydeki bir çocuğa ayrı ayrı değinebilmek, bu gibi şeyleri yapabiliyor olmak sınıfta zor diye düşünüyorum tek başına.” (Y1)

Yine aynı katılımcı zamanı etkin kullanamamasını şu sözlerle ifade etmektedir:

“O çocuğuma vakit ayırmak istiyorum ancak onunla bireysel ilgilendiğimiz küçük bir vakit oluyor.” (Y1)

Benzer şekilde D5 ve D8 zamanın yeterli olmaması ve kalabalık sınıf mevcudunun kapsayıcı eğitim iklimini etkilediğini belirtmiştir:

“Her çocuğun ihtiyacına göre bir şeyler uyarlamak, farklılaştırmak, inanın çok zaman alıyor. Hele bizim gibi sınıfı kalabalık olan yerlerde, inanın bazen sadece günü tamamlayayım yeter diyorum.” (D5)

“Özellikle sınıf yapısı bu kadar kalabalıkken, her çocuğa ayrı ayrı ilgilenmek bence çok zor. Yani özel gereksinimli çocukla ilgileniyorsunuz diyelim, diğer çocuklardan biri davranış problemi çıkarıyor. Hepsine birden yetişemiyorsunuz.” (D8)

Y7 de çoklu ihtiyaçlarına aynı anda yanıt vermenin yorucu olduğunu belirtmiştir:

“Ama zorlayan tarafı da zaman yönetimi ve çoklu ihtiyaçlara aynı anda cevap verebilmek. Gerçekten çok yorucu olabiliyor.” (Y7)

Y3 ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapmaya çalıştığını, ancak diğer çocuklara ayrılan zamanı etkileyebileceğini aktarmıştır:

“Örneğin, sınıfımda DEHB tanılı ve DEHB riski taşıyan iki öğrencim var; onların dikkat sürelerine ve ihtiyaçlarına uygun materyaller yerleştirdiğimde, yönlendirme yapmadan da bu materyallerle öğrenmeye katıldıklarını gözlemliyorum.” (Y3)

Y1, dezavantajlı bölgede dezavantajlı çocuklarla çalışmanın güçlüğüne şu şekilde ifade etmektedir:

“Dezavantajlı bir bölgede çalışıyorum. Dolayısıyla aslında her çocuğa bireysel değinebilmek ve onları da kapsamak, onları da eğitime davet etmek zor oluyor.” (Y1)

Sınıfta birden fazla özel gereksinimli öğrencinin olmasının zorlayıcı bir faktör olduğunu Y2 şu şekilde ifade etmiştir:

“ Sınıfta en çok beni zorlayan şey kesinlikle birden fazla özel gereksinimli çocuğun olması. Sınıf zaten kalabalık, mümkün olduğunca vakit ayırmaya çalışıyorum ama gerçekten zorluyor beni diyebilirim. ” (Y2)

D9 ise bireysel ilginin sınıf yönetimini nasıl etkilediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Ben çocuğa zarar vermesin diye sürekli onun yanında durmak zorunda kalıyorum. Bu da diğer çocukları ihmal etmeme neden oluyor.” (D9)

D6 ise ideal sınıf mevcudu sağlandığında kapsayıcı eğitimin daha etkili uygulanabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ancak sınıf mevcudu az olsa, örneğin 10-15 öğrenci. Her çocuğa ayrı vakit ayırıp bireysel gelişimlerini destekleyecek farklı etkinlikler yapılabilir tabi.” (D6)

Bu doğrultuda hem yüksek tutuma hem de düşük tutum düzeyine öğretmenlerin kalabalık sınıf yapısı ve zaman yetersizliğini kapsayıcı eğitimi uygulamada önemli bir engel olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Farklı gereksinimlere aynı anda yanıt verme zorluğu, bireysel ilgiyi sınırlamakta ve sınıf yönetimini güçlendirmektedir.

4.2.3.3. Sistemsel Destek Eksikliği

Bu alt temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde yeterli rehberlik, uzman desteği ve işbirliği mekanizmalarından yoksun kaldıklarına dair görüşleri yer almaktadır. Y1, özel eğitim öğretmeniyle iş birliğinin süreci kolaylaştırdığını belirtmektedir:

“Özel gereksinimli çocuğun özel eğitim öğretmeniyle birlikte işbirliği içinde ilerliyorum. Bana göstermiş olduğu bu yol gerçekten süreci benim için hafifletiyor. Oradan almış olduğum tüyolarla ya da tavsiyelerle ben de kendi eğitim planımı şekillendiriyorum.”(Y1)

Aynı katılımcı bir yandan tüm sorumluluğun öğretmende olmasının süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir:

“Fakat aynı zamanda bütün sorumluluğun da öğretmende olması tabii ki de zor bir durum. Yani öğretmenin, yani öğretmene yardımcı olabilecek biri olmadığı noktada, farklı ihtiyaçlara yanıt vermesi zor diye düşünüyorum tek başına. .”(Y1)

D10, süreçte yalnız olmanın uygulamadaki zorluklarını vurgulamaktadır:

“Ama en çok zorlayan şey yalnız kalmak. Ailesiyle iletişim yok, idareden destek yok, uzman desteği yok. Sanki her şeyi ben çözmek zorundaymışım gibi. Böyle olunca iş tamamen bana kalıyor.” (D10)

D5, D6 ve D8 ise rehberlik ve uzman desteğinin yetersizliğine dikkat çekmektedir:

“Öğretmen olarak yalnız kalıyoruz. Rehberlik servisi destek oluyor ama yeterli değil. Özel eğitim öğretmeniyle ortak bir planlama da olmuyor.” (D5)

“Müdürlükten de bu konuda destek alamıyoruz, çoğu zaman yalnız bırakıyoruz. Rehber öğretmen ayda bir geliyor ama o da yetmiyor. ” (D6)

“Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama açıkça söylemek gerekirse sistemselsel olarak bir destek göremiyoruz. Ne yeterli materyal var ne de uzman desteği. ” (D8)

Y4 ve D6 velilerin öğretmen üzerindeki müdahale baskısının süreci zorlaştırdığını ifade etmektedir:

“Bazı veliler, eğitim sürecine müdahale etmeye ya da öğretmeni yönlendirmeye çalışabiliyor. Bu durum, öğretmenin kendi bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak süreci yönetmesini zorlaştırabiliyor ve eğitim sistemine tam anlamıyla hâkim olmasının önüne geçebiliyor.”(Y4)

“Veli baskısı gerçekten çok fazla. Özellikle özel gereksinimli öğrenci olduğunda, diğer veliler kendi çocuklarına daha az ilgi gösterildiğini düşünüyor ve bunu açıkça dile getiriyorlar.”(D6)

D9, özel gereksinimli öğrenci nedeniyle veli şikayetleriyle karşılaştığını belirtmektedir:

“OSB tanılı öğrencimden ötürü bazı veliler rahatsız oldu. Şikâyet edenler oldu.” (D9)

Bu bulgular, destek ve işbirliği eksikliğinin hem yüksek hem de düşük tutumlu öğretmenler için ortak bir sorun olduğunu göstermektedir. Yüksek tutumlu öğretmenler çözüm üretmeye çalışsa da sistemselsel yetersizliklerin öğretmenlerin uygulamalarını zorlaştırmaktadır.

4.2.3.4. Duygusal Yük ve Tükenmişlik

Bu alt temada, öğretmenlerin kapsayıcılık adı altında karşılaştıkları duygusal yük ve tükenmişlik durumları ele alınmaktadır.

Y2, öğrencilerle kurduğu yoğun duygusal bağın zaman zaman yıpratıcı bir hale geldiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Zorlandığım yerler oluyor ama onların bana olan güveni ve bana verdikleri sevgi beni güçlendiriyor. O kadar yoğun hissediyorum ki bazen, ağlamak istiyorum. Bu sadece yorgunluk değil, duygusal anlamda da yıpranmışlık.” (Y2)

Y4 ise, mesleki etik ve içsel sorgulamanın zaman zaman tükenmişlik duygusunu artırdığını ancak görevine olan bağlılığını sürdürdüğünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Bazı günler oluyor ki eve geldiğimde konuşacak hâlim kalmıyor. Onlara yetebildim mi, adil davrandım mı diye kendimi sorguluyorum. Ama ertesi gün tekrar aynı istekle işe geliyorum.” (Y4)

D8, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerle çalışmanın yarattığı duygusal yükün kendisini yıprattığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Duygusal olarak çok yoruluyorum. Sınıfta her çocuğun ayrı bir ihtiyacı var. Bazen hiçbirine yetemediğimi düşünüyorum. Bu da beni çok yıpratıyor.” (D8)

D10 ise, sınıf ortamında yeterli desteğin bulunmamasının yarattığı yalnızlık hissi ve tükenmişliği şu şekilde açıklamaktadır:

“Kendimi yalnız hissediyorum. Müdürlükten destek alamıyorum, sınıfta yardımcı yok. Böyle olunca insan gerçekten tükeniyor.” (D10)

Bu alt temadan elde edilen bulgulara göre, düşük tutumlu öğretmenler destek yoksunluğuna vurgu yaparken, yüksek tutumlu öğretmenler duygusal yükü sorumlulukla dengelemektedir.

4.2.4. Ana Tema 4: Kapsayıcılık – Öğrenme İlişkisi

Bu temada kapsayıcı sınıf ortamının öğrencilerin öğrenme, gelişim ve sosyal bütünleşme süreçlerine katkıları ele alınmaktadır.

Tablo 17.

Kapsayıcı Ortamın Öğrenmeye Katkısı Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan

Kodlar

Alt Tema	Kod Çeşitliliği	Örnek Kod
Akran İletişimi	4	Akran desteği yoluyla kapsayıcı etkileşimin gelişimi (Kod 96)
Bireyselleştirilmiş Eğitimin Etkisi	5	Sınıf ortamının öğrenme üzerindeki etkisine yönelik bilinçli farkındalık (Kod 58)

Tablo 17’de, kapsayıcı sınıf ortamının öğrenme süreçlerine katkılarına ilişkin iki alt tema ile bu temalara ait farklı kodların sayısı ve temayı temsil eden örnek kodlara yer verilmiştir. Her bir alt tema, izleyen bölümde öğretmen görüşlerinden alıntılarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.4.1. Akran İletişimi

Bu alt tema kapsamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamında akran etkileşimi ve sosyal öğrenmeye ilişkin gözlemleri ve bu sürece yönelik yaklaşımları ele alınmıştır.

“Bana göre çocuklar, kapsayıcı bir sınıf ortamında birbirlerinden öğrenebilirler.” (Y1)

Aynı katılımcı, bu sürecin çocuklarda zamanla gelişebileceğini belirterek şu şekilde devam etmektedir:

“Her ne kadar kapsayıcılık kavramını tam olarak bilmeseler de bu durumu içsel olarak fark edebilir ve zamanla saygı düzeyleri artabilir. Böyle bir ortamda akranlarına yardım etme davranışları da gelişebilir.” (Y1)

Y4 ise sınıf düzenlemelerini bu etkileşimi destekleyecek şekilde planladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Diğer çocukların da ona yardımcı olabileceği, birlikte etkileşim kurabilecekleri ortamlar oluşturmaya çalışıyorum.” (Y4)

Y7 ise sınıfında bulunan Otizm Spektrum bozukluğu (OSB) tanıılı öğrencisiyle yaşadığı süreci aktararak akran desteğinin önemini vurgulamıştır:

“OSB tanıılı öğrencim de akranlarından çok şey öğrendi; onların ilgisini gördü, sevildiğini ve bir grup içinde yer alabileceğini fark etti.” (Y7)

Benzer şekilde Y3, farklı gruplardan çocukların kapsayıcı sınıfta sosyal gelişim kazandıklarını belirtmektedir:

“Çocuklar farklılıkları tanıyor, empati geliştiriyor. Aidiyet duygusu artıyor... kendilerini kabul edilmiş hissediyor, sosyal becerileri de akademik sürecin içinde gelişiyor.” (Y3)

Y2 ise bu süreci sınıftaki tüm çocuklar için karşılıklı gelişim fırsatı olarak tanımlamaktadır:

“Akran öğretimi ve kaynaştırma uygulamaları sayesinde, özel gereksinimli çocuklar kendilerini kabul edilmiş ve bir gruba ait hissedebiliyor... Bu karşılıklı etkileşim hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından çok kıymetli bir süreç.” (Y2)

Düşük tutum düzeyindeki öğretmenler de akran etkileşiminin pozitif yönlerini kabul etmekle birlikte, sınıf çeşitliliğinin her zaman olumlu sosyal çıktılar doğurmadığını ifade etmektedir. D9 gözlemlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Yani tabii ki iyi yönleri de var. Çocuklar birbirlerini tanıyorlar ve birbirlerinden öğreniyorlar. Mesela çocuklar birbirine yardım ediyor, daha anlayışlı oluyorlar.” (D9)

Benzer şekilde D5, akran etkileşiminin öğretmen motivasyonuna katkı sağladığını belirtmiştir:

“Beni en çok motive eden yanı, çocukların birbirinden öğrendiğini ve birbirine yardım ettiğini görmek. Akran etkileşimi sayesinde empati ve dayanışma davranışları gözlemlemek beni teşvik ediyor diyebilirim.” (D5)

Ancak D10’un deneyimleri sürecin her zaman ideal şekilde işlemediğini de göstermektedir:

“Mesela zamanla bazı çocuklar o öğrencime yardımcı olmaya başladı... Ama hâlâ bazı öğrenciler onunla aynı grupta olmak istemiyor. Ne kadar açıklarsam açıklayayım, bazı şeyleri tam içselleştirmeleri zaman alıyor.” (D10)

Bu bulgularda yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenlerin kapsayıcı sınıf ortamında çocukların birbirlerinden öğrenme, empati ve sosyal becerilerini desteklediğini vurgularken; düşük tutuma sahip öğretmenlerin ise bu etkileşimin olumlu yönlerini kabul etmekle birlikte sürecin her çocuk için aynı derecede işlevsel olmayabileceğini dile getirmiştir.

4.2.4.2. Bireyselleştirilmiş Eğitimin Etkisi

Bu alt tema kapsamında öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözeterek düzenledikleri öğrenme ortamlarının çocukların motivasyonu, derse ilgisi ve başarı düzeylerine olan katkılarına dair görüşlerine yer verilmiştir.

Y1, her çocuğun ihtiyacına yönelik uygun eğitimin öğrenme sevgisini artırdığını şöyle ifade etmektedir:

“Her çocuğun kendi ihtiyaçlarına uygun bir eğitim alması hem öğrenmeye olan ilgisini hem de okul sevgisini artırabilir. Bu da genel anlamda daha verimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlar.” (Y1)

Y2, sınıf ortamında kapsayıcı eğitimin mutlaka uygulanması gerektiğini belirtmiştir:

“Kapsayıcı eğitimin sınıf ortamında kesinlikle uygulanması gerektiğini düşünüyorum. . Daha doğrusu çocuklar kendilerine uygun olan ve ilgilerini çeken öğrenme yöntemini bu sınıf ortamına seçmelidirler. ” (Y2)

Y3, farklı öğrenme hızlarına sahip çocukların da eğitim sürecinden verim aldıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Sınıfa girdiğimde sadece özel gereksinim olarak tanılanmış çocukların değil, tanısı olmayıp farklı öğrenme hızına ve tipine sahip çocukları görünce onlara da hitap edebilmek adına farklılaştırılmış yöntemleri kullandığımda özel gereksinimli çocuğun öğrendiği gibi, farklı öğrenme hızına sahip çocukların da öğrendiğini gördüm.” (Y3)

Y4, uygun yöntemlerle sınıftaki öğretimin daha keyifli hale geldiğini belirtmiştir:

“Sabırla denedikçe hem o öğrencim için hem de diğer çocuklar için uygun yöntemler geliştirdim. Rutinler oturdukça, sınıf ortamı daha akışkan ve keyifli hale geldi.” (Y4)

Düşük tutuma sahip D8 ise bireyselleştirme çabasına rağmen sınıf koşullarının bu uygulamaları zorlaştırdığını ifade etmiştir:

“Yani çok fazla şey yapabildiğimi söyleyemem. Daha basit yönergeler veriyorum. Bazen sınıfın arkasında bireysel çalışabileceği bir alan oluşturmaya çalışıyorum ama alan da dar. Genelde günlük rutine devam etmek zorunda kalıyorum.” (D8)

Bu alt temadan elde edilen bulgular bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarının kapsayıcı sınıf ortamlarında öğrenmeye olan ilgiyi ve başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak fiziksel kısıtlar ve sınıf yönetimi gibi faktörler, düşük tutumlu öğretmenlerin bu uygulamaları sürdürülebilir biçimde gerçekleştirmesini zorlaştırabilmektedir.

4.2.5. Ana Tema 5: Gelişim ve Değişim Arayışı

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişim, uygulama becerisi ve yöntem arayışlarını kapsamaktadır.

Tablo 18.*Gelişim ve Değişim Arayışı Temasına Dair Kod Çeşitliliği ve Öne Çıkan Kodlar*

Alt Tema	Kod Çeşitliliği	Örnek Kod
Mesleki Gelişim ve Eğitim İhtiyacı	6	Kapsayıcı eğitimi daha etkili uygulama arayışı (Kod 65)
Kapsayıcılığa Yönelik Bireysel Çaba ve Arayış	6	Teorik bilgiyle uygulamanın örtüşmemesi (Kod 41)

Tablo 18’de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin gelişim ve değişim arayışlarını yansıtan iki alt tema ile bu temalara ait farklı kod sayısı ve alt temaları temsil eden örnek kodlara yer verilmiştir. Her bir alt tema, izleyen bölümde öğretmen görüşlerinden alıntılarla birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.5.1. Mesleki Gelişim ve Eğitim İhtiyacı

Bu alt temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki gelişim süreçleri ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Y1 lisans eğitimi sürecinde aldığı özel eğitim derslerinin kapsayıcılık kavramını fark etmesini sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ve lisans süreci boyunca almış olduğumuz özel eğitim dersleri de bir noktada sürekli bu kavrama çok fazla değindiği için bir noktada aslında dikkatimi çeken bir felsefe oldu. Sürekli bu kavramla karşılaşmak daha iyi bir farkındalık oluşturdu.” (Y1)

Y7 ise yüksek lisans sürecinde teori ve pratiğin birleşmesiyle kapsayıcı eğitimi daha iyi kavradığını belirtmiştir:

“Yüksek lisansa başladığımda, özellikle okul deneyimim ve saha çalışmalarıyla birlikte bu kavram benim için çok daha anlamlı bir hâle geldi.” (Y7)

Y4, mesleki gelişimi için güncel çalışmaları takip ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bu süreci desteklemek için de her geçen gün daha etkili, daha kapsayıcı eğitim modellerini araştırıyor ve uygulamalarımı bu doğrultuda geliştirmeye çalışıyorum.” (Y4)

Aynı katılımcı teknolojik gelişmeleri takip etmenin önemine dikkat çekmektedir:

“Çocukları daha iyi anlayabilmek için teknolojiyi yakından takip etmek gerekiyor... Bu meslekte hâlâ öğrenecek çok yolumun olduğunu düşünüyorum.” (Y4)

Y7, bireyselleştirilmiş öğretim için mesai haricinde de araştırmalarını sürdürdüğünü ifade etmiştir:

“Çoğu zaman iş saatleri dışında da oturup araştırma yapıyorum, planlarımı gözden geçiriyorum... Bazen akşamları bile 'şu etkinliği nasıl farklılaştırsam' diye kafa yordüğum oluyor.” (Y7)

D6 ise eğitim eksikliği nedeniyle süreci kendi çabalarıyla yürütmeye çalıştığını belirtmektedir:

“Bu konuda herhangi bir eğitim almadım. Kendi çabamla bir şeyler öğrenmeye çalışıyorum ama ne kadar doğru yaptığımı da tam olarak bilemiyorum.” (D6)

Aynı katılımcı, mesleki hayatı boyunca yeterli yönlendirme alamadığını da şu sözlerle ifade etmiştir:

“Biz bu konuda ne üniversite eğitiminde yeterli bilgi aldık, ne de meslek hayatımıza başladığımızda yol gösteren biri oldu.” (D6)

D5 ise mesleki gelişim sürecinde deneme – yanılmanın verimli olmadığını vurgulamaktadır:

“Ben ne yapacağımı genellikle deneme-yanılma ile öğrenmeye çalışıyorum. Bu da verimli olmuyor tabii.” (D5)

Bu bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulayabilmeleri için mesleki gelişime ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını; özellikle düşük tutumlu öğretmenlerin bu eksiklikler nedeniyle uygulamada zorlandığını ortaya koymaktadır.

4.2.5.2. Kapsayıcılığa Yönelik Bireysel Çaba ve Arayış

Bu alt temada öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları hayata geçirme sürecinde yöntemsel arayışlarını ve uygulamaya yönelik düşüncelerini nasıl şekillendirdikleri incelenmiştir:

Y4, uygulamalarını geliştirmek için araştırma yaptığını ifade etmiştir:

“Bu süreci desteklemek için de her geçen gün daha etkili, daha kapsayıcı eğitim modellerini araştırıyor ve uygulamalarını bu doğrultuda geliştirmeye çalışıyorum.” (Y4)

Y7, disiplinler arası iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir:

“Bunun yanında özel eğitim uzmanı, psikolojik danışman, çocuk gelişimci gibi farklı disiplinlerle iş birliği içinde çalışmak da sürecin başarısını doğrudan etkiliyor.” (Y7)

Y1 ise uyarlamaları planlarken sistematik bir değerlendirme süreci önerdiğini belirtmektedir:

“Öğretmen, sınıftaki her çocuğun farklılıklarını belirleyip buna uygun plan yapmalı. Süreç takibini sağlamalı ve belirli aralıklarla kazanımlar değerlendirilmeli.” (Y1)

Öte yandan düşük tutuma sahip öğretmenler kapsayıcı eğitimi teorik bulmakta ve uygulamada güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. D8 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“İlk duyduğumda ‘iyi güzel ama bu nasıl olacak ki?’ diye düşünmüştüm. Şimdi de çok farklı düşünüyorum açıkçası.” (D8)

Benzer şekilde D6, planlama eksikliği ve sınıf yönetimi zorluklarını vurgulamaktadır:

“Sınıf ortamı buna hazır değilse bazı çocuklar geri bile gidebilir... Bu iş ciddi planlama ister.” (D6)

D5 ise bireysel çabanın yeterli olmadığını ifade etmiştir:

“Açık konuşmam gerekirse kapsayıcı eğitim bana çok teorik geliyor... şartlar elverse bir de...” (D5)

Son olarak, Y2 kapsayıcı eğitimin çalışma ortamı ve teoriyle örtüşmediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Fakat var olan koşullar sebebiyle tam olarak istediğimiz gibi kitaplarda istenilen, teorikte bizden beklenen o eğitim düzeyini, eğitim şeklini verememekteyiz.” (Y2)

Bu bulgular, kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yöntemsel gelişim arayışı içinde olduklarını; düşük tutuma sahip öğretmenlerin ise teorik bilgi ile uygulama arasındaki farktan kaynaklı tereddüt ve kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşlerini belirlemek, bu tutumları demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemek ve yapılan görüşmelerle de elde edilen bulguları derinlemesine analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin sahip oldukları yaklaşımların, sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymakla birlikte, tutumların oluşum nedenlerine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda ilk olarak Erçiçek (2023) tarafından geliştirilen "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ölçekten elde edilen tutum puanları doğrultusunda düşük ve yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen nitel veriler beş ana tema etrafında toplanmıştır.

5.1.1. Nicel Bulgulara Dayalı Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nicel verileri, 266 öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını çeşitli demografik ve mesleki değişkenler temelinde analiz edilmiştir. Elde edilen tutum puanlarının istatistiksel analiziyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%74,1) kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu; %14,7'sinin yüksek tutuma sahip olduğu ve %11,3'ünün ise düşük tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun kapsayıcı eğitime yönelik ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir tutuma sahip olduğunu, daha çok ılımlı bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının oluştuğunu ancak bu farkındalığın güçlü ve belirgin bir eğilime dönüşmediğini düşündürmektedir.

Tutum puanları çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet, yaş , çalışılan okul türü, eğitim durumu, kıdem yılı, sınıf mevcudu, kapsayıcı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu, özel gereksinime sahip yakın/akrabası olup olmama durumu gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak bu değişkenlerin büyük kısmında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların demografik özelliklerden çok, mesleki deneyim ve bilgi düzeyine bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kadın ve erkek öğretmenler arasında kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu benzer şekilde literatürde yer alan Diken (2006), Fırat (2014) ve şahbaz ve Kalay (2010) tarafından yürütölen çalışmalarda da cinsiyetin ğretmen tutumları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışılan okul türüne (MEB’e bağlı ve özel okul) göre yapılan karşılaştırmada da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, okul türünün öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin yaklaşımlarını belirlemede etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, ğretmen tutumlarının okulun yapısından çok bireysel ve mesleki faktörlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu, ğretmen tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu bulgu, Kozikoğlu ve Yıldırımğlu’nun (2021) alışmasıyla örtüşmemektedir. Söz konusu araştırmada, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamalara daha yüksek düzeyde yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum, mevcut çalışmada gözlemlenen sonuçlarla çelişmekte; hizmet içi eğitimlerin ğretmen tutumlarını doğrudan etkileyip etkilemediği konusunun daha derinlemesine araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmada yaş gruplarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. 26–35 yaş grubundaki öğretmenlerin tutum puanları, hem 25 yaş ve altı hem de 46 yaş ve üzeri gruplara göre daha yüksektir. Bu farklılık, yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda etki büyüklüğü açısından da değerlendirildiğinde, küçük ile orta düzeyde bir farkı göstermektedir ($\epsilon^2 = 0.045$; $r = 0.26$). Bu durum, yaş değişkeninin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda belirli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğinde belirli bir deneyim eşiğini aşan bireylerin (örneğin 26–35 yaş arası) daha olumlu tutumlar sergileyebileceği düşünölmektedir. Bu bulguya karşın güncel bir araştırmada (Kuşça ve Demirkol, 2025) Türkçeye uyarlanan Kapsayıcı Eğitime Yönelik ğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik ğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yapılan analizlerde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlerin ortalama tutum puanlarının diğer gruplardan yüksek olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kıdem yılı

değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamış olsa da 8–11 yıl ve 15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama tutum puanlarının görece yüksek olması dikkat çekicidir. Nicel bulgunun anlamlı olmaması kıdemin tutum üzerinde etkili olduğunu belirten bazı çalışmalarla (Bayar ve Üstün, 2017; Sarı vd., 2009) örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bir yakını olup olmama durumuna göre bakıldığı zaman tutum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin özel yaşamlarında özel gereksinimli bireylerle temas halinde olsalar da bu deneyimin profesyonel tutumlara doğrudan yansımayaabileceğini göstermektedir. Oysa literatürde, bu tür deneyimlerin tutumlar üzerinde etkili olabileceğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Kalyva vd., 2007; Krischler ve Pit-ten Cate, 2018) .

Son olarak sınıf mevcutlarına göre yapılan analizlerde de anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak yapılan görüşmelerde birçok öğretmen, kalabalık sınıf ortamlarının kapsayıcı uygulamaları zorlaştırdığını ve tutumlarını olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. Örneğin D5, “Bizim sınıflar kalabalık... birkaç çocuğa odaklanınca diğerleri çok kolay kopabiliyor” derken; D8 de “Sınıf yapısı bu kadar kalabalıkken, her çocukla ayrı ayrı ilgilenmek çok zor” ifadesiyle benzer bir duruma dikkat çekmiştir. Bu bulgu literatür tarafından da desteklenmektedir. Materechera (2020), sınıf mevcudunun fazlalığı ve zaman yetersizliğinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını sağlıklı biçimde yürütmesini engellediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Duka ve Haxhihyseni (2023) de Arnavutluk'ta yaptıkları araştırmada, sınıf mevcutlarının ortalamanın oldukça üzerinde olmasının ve sınıfta birden fazla özel gereksinimli öğrencinin bulunmasının öğretimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Elde edilen nicel bulgulara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu, bu tutumların çoğu demografik değişkenle anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yaş değişkeni dışında anlamlı farklar saptanmamıştır. Bu bulgular, kapsayıcı eğitime ilişkim tutumların yalnızca demografik özelliklerle değil, öğretmenlerin bireysel farkındalıkları, mesleki gelişimleri ve sınıf içi uygulama deneyimleriyle daha yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir.

5.1.2. Nitel Bulgulara Dayalı Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının derinlemesine nedenleri ve sınıf içi yansımalarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen nitel görüşmeler sonucunda öğretmen görüşleri beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar üzerinden

gerçekleştirilen tartışma, öğretmen tutumlarının bireysel faktörlerle olduğu kadar yapısal ve sistemsal unsurlarla da şekillendirdiğini göstermektedir.

5.1.2.1. Bir Kavram Olarak Kapsayıcılık

Görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin farklı algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek tutuma sahip öğretmenler, kapsayıcı eğitimi yalnızca özel gereksinimli çocukları kapsayan bir sistem olarak görmemekte; etnik, dilsel, sosyoekonomik ve gelişimsel farklılıkları olan tüm çocukları içine alan bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda kapsayıcılığı hak temelli bir yaklaşım olarak görmek ve her çocuğun farklılıklarıyla kabul edildiği, desteklendiği bir eğitim ortamının gerekliliğine inanmaktadır. Bu yaklaşım, Salamanca Bildirgesi'nde yer alan “herkes için eğitim” ilkesine de uygunluk göstermektedir (UNESCO, 1994). Nitekim Pantic ve Florian (2015), öğretmenlerin bilgi düzeylerinin tek başına yeterli olmadığını; yüksek tutum ve kapsayıcı değerlere sahip olmanın uygulamaların başarısında belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Buna karşın düşük tutum düzeyine sahip öğretmenler, kapsayıcı eğitimi çoğunlukla yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitime entegrasyonu olarak değerlendirmiştir. Bu da kavramsal düzeyde eksikliklerin tutumları etkilediğini ve öğretmenlerin farkındalık düzeyine göre kapsayıcılığı tanımladığını göstermektedir. Literatürde de belirtildiği üzere (Chhabra vd., 2010), kavram bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin tutumları genellikle olumsuz yönde şekillenmektedir. Benzer şekilde Pantic ve Florian (2015), öğretmenlerin bilgi düzeylerinin tek başına yeterli olmadığını; yüksek tutum ve kapsayıcı değerlere sahip olmanın uygulamaların başarısında belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik kavramsal algıları, sahip oldukları bilgi düzeyine, mesleki yaklaşımlarına ve sistemsal desteklere bağlı olarak farklılaşmakta; bu farklılıklar ise doğrudan öğretmen tutumlarına yansımaktadır. Bu nedenle kavramsal farkındalığın artırılması hem öğretmen yeterliklerini hem de uygulamaların kalitesini de doğrudan etkileyecektir.

5.1.2.2. Kapsayıcılıkta Öğretmenin Rolü

Bu temada ortaya çıkan bulgular, öğretmenliğin kapsayıcı eğitime ilişkin yaklaşımlarının yalnızca bilgi düzeyine değil, aynı zamanda vicdani sorumluluk, mesleki kimlik, içsel motivasyon ve sınıf içi deneyimlere dayandığını göstermektedir. Özellikle “her çocuğa ulaşma ve dokunma” alt teması öğretmenlerin tüm çocuklara değer verme, farklılıklara duyarlılık gösterme ve adil bir öğrenme ortamı sağlama çabasını vurgulamaktadır.

Yüksek tutum puanına sahip öğretmenler, kapsayıcı eğitimi pedagojik bir gereklilikten çok vicdani ve mesleki bir sorumluluk olarak görmektedir. “Her çocuğa ulaşma ve dokunma” isteği, bu grubun temel motivasyon kaynağıdır. Yüksek tutuma sahip öğretmenler sınıfındaki her çocuğun öğrenme hakkını önceleyen, eşitliği ve adaleti merkeze alan bir anlayışla hareket etmektedir. Nitekim Florian ve Robertson’un (2023) çalışmasında da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yalnızca bir öğretim stratejisi olarak değil, aynı zamanda etik bir taahhüt ve mesleki bir sorumluluk olarak değerlendirdikleri vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Arslan ve Karaca’nın (2023) gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek olmasında mesleki etik duyarlılık ve her çocuğun öğrenme hakkına duyulan inançla doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yüksek tutumlu öğretmenler kapsayıcılığı mesleki kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamış, bu da Ainscow (2005) ve Slee’nin (2011) vurguladığı şekilde kapsayıcılığın sadece bir uygulama değil, aynı zamanda öğretmenliğin etik yönüyle de derinlemesine bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşın düşük tutuma sahip öğretmenler, kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu düşüncelere sahip olsalar da bu düşünceler uygulamaya dönüştüğünde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu öğretmenlerin kapsayıcılığı içselleştirmedikleri, daha çok yasal zorunluluk veya sistemsel beklenti olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Özellikle sınıf mevcutlarının fazlalığı, destek öğretmen eksikliği ve materyal yetersizliği gibi yapısal sorunların kapsayıcı uygulamaları engellediğini beyan etmektedirler. Nitekim Sucuoğlu ve diğerleri (2023), öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı uygulamalarda en çok zorlandıkları alanların materyal eksikliği, fiziksel ortamın yetersizliği ve bireysel destek sağlayacak yardımcı personel eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Varlıer ve Vuran (2006), erken çocuklukta kaynaştırma uygulamalarında kalabalık sınıf mevcutlarının ve destek eksikliğinin öğretmen tutumlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca kapsayıcılığı sürdürülebilir kılmak için yalnızca öğretmen tutumlarının değil, sistemsel desteklerin de kritik olduğunu çeşitli çalışmalar belirtmiştir (Çolak, 2019; Sakız, 2023; Boyle, vd., 2020; Oswal vd., 2025).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri için bu tutumları destekleyecek fiziksel, kurumsal ve pedagojik koşulların da sağlanması gerekmektedir.

5.1.2.3. Zorluklar ve Engelleyici Faktörler

Bu temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sınıf ortamında uygulamada karşılaştıkları zorluklar üç temel başlıkta toplanmıştır: fiziksel ve donanımsal eksiklikler, kalabalık sınıf ve zaman kısıtı, sistemsel destek eksikliği ve duygusal yük ve tükenmişlik. Elde edilen bulgular hem yüksek hem de düşük tutum düzeyine sahip öğretmenlerin benzer zorlukları yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin bireysel tutumlarının ötesinde sistemsel yetersizliklerin kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, materyal eksikliği, sınıf alanının yetersizliği ve teknolojik donanım eksikliği gibi nedenlerle kapsayıcı eğitim uygulamalarını etkin bir şekilde gerçekleştiremediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, Çelik (2020) ve Eren'in (2021) çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda da kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğinin, yeterli fiziksel altyapı ve kaynak desteğiyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Demir ve Gürol'un (2015) çalışmasında da sınıf ortamının düzenlenmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme alanlarının oluşturulması ve materyal çeşitliliğinin sağlanmasının kapsayıcılık ilkesinin hayata geçirilmesinde kritik bir rol oynadığı ortaya konmuştur.

Katılımcılar sınıf mevcudu fazlalığı ve sınırlı zaman nedeniyle her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Dağlıoğlu vd. (2017) ve Watson (2020) gibi araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda kalabalık sınıfların öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulamasını engellediği ve kapsayıcı öğrenme iklimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu okul yönetimi, rehberlik birimi, aile ve özel eğitim uzmanlarından yeterli destek ve işbirliğini alamadıklarını belirtmekle birlikte bu bulgu UNICEF ve MEB (2018) tarafından da vurgulanmıştır. Kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği yalnızca öğretmen çabasıyla değil multidisipliner ekiplerin ve ailenin işbirliğiyle mümkündür.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitimde karşılaşılan fiziksel engeller, kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği ve destek eksikliği hem yüksek hem de düşük tutumlu öğretmenler için ortak zorluklardır. Ancak yüksek tutumlu öğretmenler bu sorunlara rağmen çözüm arayışına girerken, düşük tutumlu öğretmenler ise daha çok bu engellerden dolayı kapsayıcılığa uzak bir bakış açısında olduklarını beyan etmektedir. Bu bağlamda sistemsel yetersizliklerin her iki grup için de ortak sorun olduğu; ancak tutum düzeyinin

öğretmenlerin bu zorluklara yaklaşım biçimini ve çözüm üretme kapasitesini anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir.

5.1.2.4. Kapsayıcılık – Öğrenme İlişkisi

Bu temadan elde edilen bulgular, kapsayıcı sınıf ortamlarının hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler için genel olarak olumlu sosyal ve akademik katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek tutumlu öğretmenler, akran etkileşimi yoluyla empati gelişimi, sosyal uyum ve aidiyet duygusunun arttığını; bireyselleştirilmiş öğretimle ise çocukların öğrenme motivasyonu ve başarılarının desteklendiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Erwin ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmekte; benzer şekilde Yavuz'un (2025) araştırmasında da kapsayıcı uygulama yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal kabulünü artırarak, tüm öğrenciler için daha etkileşimli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ortaya konmuştur.

Akran etkileşiminin sosyal öğrenmeye katkısı araştırmada sıkça vurgulanmış ve çocukların birbirinden öğrendikleri, karşılıklı destek oldukları ve empati duygusunun beraberinde geliştiği yapılan görüşmeler sonucu açığa çıkmıştır. Literatürde de akran desteğinin sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Gallego-Ortega ve Rodriguez-Fuentes, 2021).

Bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarında yüksek tutumlu öğretmenler farklı öğrenme hızlarına göre yöntem geliştirdiklerini, zamanı bu doğrultuda verimli kullandıklarını vurgularken; düşük tutuma sahip öğretmenlerin zaman yetersizliği, öğrenme köşelerinin ve fiziksel ortamın yetersizliği nedeniyle bireyselleştirmeyi etkin şekilde gerçekleştiremediklerini ifade etmektedir. Bu bulgu literatürde Tomlinson'un (2001) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla da açıklanabilir; öğretmenin esnekliği ve niyeti bireysel farklara verilen eğitsel tepkiyi belirlemektedir.

Son olarak empati, aidiyet ve kapsayıcı sınıf kültürü alt temasında çocukların kendilerini kabul edilmiş hissettikleri bir sınıf ortamının, sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu bulgu UNESCO'nun (2011) kapsayıcılığı yalnızca fiziksel erişim değil, duygusal katılım olarak da tanımladığı yaklaşımıyla örtüşmektedir. Yüksek tutumlu öğretmenlerin bu kültürü daha bilinçli ve planlı inşa ettikleri, düşük tutumlu öğretmenlerin ise sürecin zorluklarına odaklandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak hem yüksek hem de düşük tutumlu öğretmenler kapsayıcı eğitim ortamlarının akran etkileşimi, empati gelişimi ve bireyselleştirilmiş öğretim açısından öğrenmeye katkı sağladığını kabul etmektedir. Ancak bu sürece yaklaşımları farklılık

göstermektedir. Yüksek tutumlu öğretmenler bu katkıları bilinçli bir şekilde planlayıp süreci destekleyici stratejiler geliştirirken, düşük tutumlu öğretmenler olumlu etkileri gözlemlemekle birlikte uygulamada sınırlılıkları vurgulamış ve sürecin her zaman ideal işlemediğine dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmen tutumunun yalnızca görüş değil, kapsayıcı uygulamaların kalitesini belirleyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2.5. Gelişim ve Değişim Arayışı

Bu temada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için sürekli gelişim ve değişim ihtiyacı hissettiklerini ortaya koymuştur. Bulgulara göre hem yüksek hem de düşük tutumlu öğretmenler kapsayıcı eğitimin bilgi, beceri ve uygulama açısından farklı bir donanım gerektirdiğini kabul etmekte, ancak bu sürece karşı yaklaşımları anlamlı biçimde farklılık göstermektedir.

Yüksek tutumlu öğretmenler lisans ve yüksek lisans derslerinde edindikleri bilgi ve deneyimi iş ortamına taşıma, güncel yaklaşımları takip etme, mesai saatleri dışında farklılaştırılmış öğretim modelleri için çeşitli araştırmalar yapma ve farklı disiplinler ile işbirliği kurma gibi yollarla kapsayıcı eğitimi geliştirme eğilimindedir. Bu bulgu, Avramidis ve arkadaşlarının (2019) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumun sürekli mesleki gelişim isteğini ve uygulamadaki esnekliği desteklediği vurgulanmaktadır. Aynı şekilde Montalbano ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sanal mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının ve yüksek öz-yeterlik algılarının, kapsayıcı uygulamaları benimsemeleri ve uygulamaları açısından belirleyici olduğunu göstermektedir.

Düşük tutuma sahip öğretmenler ise eğitim eksikliklerini kabul etmekle birlikte kapsayıcı eğitimi daha çok teorik bir yaklaşım olarak değerlendirmekte, mevcut koşulların bu uygulamaların desteklenmediğini savunmakta ve yönetime dair tereddüt yaşamaktadır. Ünal ve Bulunuz'un (2024) çalışmasında da öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, mesleki deneyimsizlik ve destek sistemlerinin yetersizliği nedeniyle kapsayıcı eğitimi uygulamada güçlük yaşadıkları ve bu nedenle bu yaklaşımı daha çok teorik bir çerçevede değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Amaç'ın (2021) araştırmasında da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliği yaşadığı, rehberlik ve pedagojik konularda desteğe ihtiyaç duyduğu, bu durumun da yönetime dair tereddütlerin ve

olumsuz tutumların gelişmesine neden olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, yönetime yönelik tereddütlerin gelişmesine ve tutumların olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Etkinlikleri farklılaştırma ve somutlaştırma konusunda hem yüksek hem de düşük tutumlu öğretmenler zorluk yaşamaktadır. Ancak yüksek tutumlu öğretmenler çoğu zaman sınırlı materyal, alan yetersizliği ve planlama eksikliği nedeniyle uygulamayı sınırlı biçimde sürdürmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel çabası, mesleki yeterliği ve destek sistemlerinin varlığı, kapsayıcı eğitimi doğrudan etkilemektedir (UNESCO, 2009).

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi, yalnızca bireysel tutumla değil aynı zamanda sürekli mesleki gelişim, yapısal destek ve yöntemsel rehberlik ile mümkündür. Öğretmen tutumu bu sürecin merkezinde yer almakta, yüksek tutum sergileyen öğretmenler gelişime açık ve çözüm odaklı yaklaşırken, düşük tutum sergileyen öğretmenler uygulamayı sınırlandıran çevresel faktörleri daha belirleyici görmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim geçmişi ve kapsayıcı eğitimle ilgili aldıkları formal eğitim de bu tutumları şekillendirmektedir. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler sürece çoğunlukla daha bilinçli katkı sağlarken, kapsayıcı eğitime yönelik daha kısıtlı bilgiye sahip olan öğretmenler deneme-yanılma yoluyla ilerlemekte ve uygulamada daha fazla zorluk yaşamaktadır.

5.1.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Aşamasından Elde Edilen Bulgularla İlgili Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, açıklayıcı sıralı desen doğrultusunda yürütülmüş olup, çalışmanın ilk aşamasında elde edilen nicel veriler öğretmenlerin tutum düzeylerini ve bu tutumların demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koyarken, nitel bulgular söz konusu tutumların arka planındaki gerekçeleri ve sınıf içi yansımaları detaylı biçimde analiz etmiştir. Araştırmanın bu iki boyutunun birlikte değerlendirilmesi, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının yalnızca sayısal ölçümlerle değil, aynı zamanda bağlamsal, duygusal ve uygulama temelli verilerle anlamlandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Nicel bulgular, öğretmenlerin çoğunlukla kapsayıcı eğitime karşı orta düzeyde tutum sergilediklerini ve yalnızca yaş değişkeninin anlamlı farklılık yarattığını göstermiştir. Diğer demografik değişkenlerin tutum düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmaması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha çok bireysel farkındalıklar, mesleki deneyimler ve eğitim süreçleriyle şekillendiğini düşündürmektedir. Bu durum,

nitel bulgularda elde edilen görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Özellikle yüksek tutum düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki etik, vicdani sorumluluk ve bireysel değerler temelinde kapsayıcı eğitime daha anlamlı bir bağlılık geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Nitel bulgular, tutum düzeylerinin yalnızca öğretmenlerin bilişsel bilgi düzeyiyle değil; mesleki kimlik, etik değerler, sınıf deneyimi, öz yeterlik algısı ve duygusal motivasyonla da derin bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda bazı öğretmenlerin olumlu tutum bildirmelerine rağmen uygulamada çeşitli engeller nedeniyle süreci içselleştiremedikleri gözlemlenmiştir.

Özellikle sınıf mevcudu, materyal eksikliği, destek personel yetersizliği gibi sistemsel engellerin, öğretmenlerin uygulamaya yönelik tutumlarını baskıladığı nitel verilerle somut biçimde desteklenmiştir. Bu bulgular, nicel analizde sınıf mevcutları ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, öğretmen ifadelerinde sınıf mevcudunun önemli bir sorun olarak sıklıkla dile getirilmesini anlamlı kılmaktadır. Bu durum, bazı demografik değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olmasa dahi saha pratiğinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Her iki veri türünün karşılaştırmalı değerlendirmesi, tutumların sayısal ölçümlerle tam olarak yakalanamayabileceğini ve özellikle duyuşsal ve davranışsal yönlerin nitel verilerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumları ile tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, nitel bulgular bu eğitimlerin çoğunlukla yüzeysel kaldığı ve uygulamaya dönük kazanımlar yaratmakta yetersiz olduğu yönünde önemli ipuçları sunmuştur. Bu da, sadece eğitim almak değil, etkili ve işlevsel mesleki gelişim programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birlikte değerlendirilmesi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının karmaşık, çok katmanlı ve bağlamla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen tutumlarının yalnızca bireysel değişkenlerle değil; kurumsal destekler, politika yapıları, eğitim içerikleri ve sınıf dinamikleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için politik, pedagojik ve yapısal dönüşümlerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Bu tez çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve gelecekteki yapılacak çalışmalar için araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Sunulan Öneriler

- Öğretmenlerin ‘Kapsayıcılık’ felsefesi ve ‘Kapsayıcı Eğitim’ konusunda bilgi düzeylerini artırmak ve olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek amacıyla uygulamaya dönük, sürekli ve mesleki ihtiyaçlara göre şekillenmiş hizmet içi eğitim programları planlanmalıdır.
- Sınıf içi farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin ve materyal uyarlamalarının kullanımına yönelik rehberlik sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik konu bağlamında danışmanlık ve süpervizyon sistemleri yaygınlaştırılarak, öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerle baş etme becerileri güçlendirilmelidir.

5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Kapsayıcı eğitim sürecinde aile, yönetici ve uygulayıcıların rollerine ilişkin bütüncül yaklaşımlar geliştirmek amacıyla çok paydaşlı araştırmalara yer verilmelidir.
- Bu çalışma 266 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Bu sebeple daha büyük bir örnekleme gerçekleştirilecek çalışmalar, farklı bölge, kurum türü ve sosyo – kültürel bağlamlarda öğretmen tutumlarının nasıl geliştiğine dair daha kapsamlı bulgular sunulabilir.
- Benzer çalışmalar, ebeveynlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşlerini inceleyerek farklı bakış açılarıyla alana katkı sağlayabilir.
- Kapsayıcılık kavramının farklı boyutlarını (dil, din, kültür, göçmenlik, sosyoekonomik durum vb.) merkeze alan tematik derinlikte çalışmalar, kapsayıcı eğitimin daha geniş bir perspektifle ele alınmasına katkı sağlayabilir.
- Kapsayıcı eğitim ortamlarının sınıf içi gözlem teknikleri ile değerlendirilmesi, öğretmen davranışları, çocuk etkileşimleri ve ortamın kapsayıcılığına ilişkin doğrudan bulgular elde edilmesini sağlayabilir.
- Bu çalışmada kapsayıcı eğitim yalnızca özel gereksinimli bireyler bağlamında ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda, kapsayıcı eğitimin dil farklılığı, göçmenlik, sosyoekonomik dezavantaj, kültürel çeşitlilik gibi farklı dezavantaj gruplarını kapsayan yönleriyle incelenmesi, alan yazına daha geniş bir perspektif kazandıracaktır.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-14.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İçcen, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki gereksinimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Akçay, M. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sosyalleşme etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45 (4), 567-580.
- Akman Ergün, D. (1987). Sosyoloji ve eğitim. Ankara: V Yayını.
- Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96–114. <https://doi.org/10.17860/MERSINEFD.305108>
- Akoğlu, G. (2022). Erken çocukluk döneminde temel gelişim alanları. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, & G. Tomris (Ed.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı* (ss. 151–209). Vizetek Yayıncılık.
- Akpınar, M. (2006). *Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarının fizik dersi akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253–272.
- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematiik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74–97.
- Arslan, S., & Karaca, N. H. (2023). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin etik duyarlılıkları ve mesleki sorumluluk algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 42–68.
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)*[Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, A. (2019). Kapsayıcı eğitim politikalarının Türkiye'deki uygulanma durumu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34 (2), 123-140.
- Avramidis, E., Tsouroufli, M., & Eugeni, K. (2019). Exploring the impact of professional development on teachers' beliefs and practices in relation to inclusive education.

- Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 122–132.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Aydın-Güngör, T. ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
<http://serd.artvin.edu.tr/tr/pub/issue/63058/831809> adresinden 18.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Azarkan, E., & Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Azorin, C. & Ainscow M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65–80.
- Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitiminin Geliştirilmesi Ajansı. (2003). *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Erişim adresi: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_en.pdf
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları ve güdülleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baglieri, S. (2020). Inclusive education: A systematic review of teacher attitudes and efficacy. *Journal of Special Needs Education*, 35(2), 123–140.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. N. Aral & G. Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi* (ss. 193–222). Ya-Pa Yayıncılık.
- Batu, S., Yılmaz, R., & Öztürk, S. (2017). Kaynaştırma eğitiminde başarı algısı ve öğretmen yaklaşımları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 89–107.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 73–88.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaktüs Yayınları.
- Bee, H., & Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Yayınları. (Orijinal eser yayımlanma tarihi: 2007)
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567–584.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). *The importance of teacher attitudes to inclusive education*. In C. Boyle & K. Topping (Eds.), *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 97–111). Brill Sense.
https://doi.org/10.1163/9789004431171_008

- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86–108.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Bozdoğan, A., & Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 241–247.
- Bozkurt, B. (2013). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile özel eğitim alanına yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71–96.
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chapman, C., & King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. Corwin Press.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219–228. <https://doi.org/10.1177/1044207309344690>
- Chowdhury, S. R. (2021). Inclusive education practices and teacher roles. *Educational Research Quarterly*, 45(3), 67–89. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Coşkun, U. (2012). Yeni anayasa ve eğitim. *Liberal Düşünce Dergisi*, 17(66), 111–121.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Çelik, Z. (2020). Kapsayıcı eğitimde engellemeler ve çözüm önerileri: Türkiye örneği. *Eğitimde Yenilik ve Değişim Dergisi*, 5(1), 78–95.
- Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 3(1), 76–93. <http://dx.doi.org/10.1038/srep22311>
- Çerezci, S. (2015). Kaynaştırma eğitiminde mevcut durum ve sorunlar. *Türkiye Eğitim Geliştirme Dergisi*, 7(3), 55–74.

- Çolak, A. (2019). Kapsayıcı eğitim ve geçiş sürecinin planlanması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 371–390.
<https://www.researchgate.net/publication/338024043>
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupçu-Doğan, A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883–910.
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Demir, E., & Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80–98.
- Demir, S., & Yılmaz, E. (2021). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve motivasyonları. *İlköğretim Çevrimiçi*, 20(3), 230–245.
- Demirel, N., & Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 67(17), 997–1013.
- Demirkol, M., & Kuşça, N. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlilik ölçeği: Ölçek uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1865–1883.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1378932>
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 734–761.
- Diken, İ. H. (2006). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 71–77.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25–39.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Karahan, B., & Yıldız, M. (2011). Kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkileri: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 203–222.
- Duka, A., & Haxhihseni, S. (2023). Teacher attitudes and challenges in inclusive classrooms. In *Proceedings of the International Conference on Management, Education and Language Teaching (iC MELT)*.
<https://www.researchgate.net/publication/370631509>
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken çocukluk eğitimi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45–60.
- Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*.

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2019a). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2019b). *Öğrenciler ve eğitime erişim: Eğitim izleme raporu 2019*.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2023). *Eğitim izleme raporu 2023*.
- Eren, F. (2021). Kapsayıcı eğitimin kalıcında öğretmen eğitiminin rolü. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 45–60. <https://doi.org/10.17263/uead.2021.123456>
- Erişkin, A., Yılmaz, H., & Karakoç, F. (2012). Kaynaştırma eğitiminde uygulama örnekleri: Bir alan araştırması. *Türk Eğitim Dergisi*, 50, 185–202.
- Erciçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: önyargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi (JOHASS)*, 3(1), 474–485. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johass/issue/54512/724821>
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal Of Inclusive Education in Research And Practice*, 1(1), 24–41.
- European Court of Human Rights [ECHR]. (1950). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*. http://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde program geliştirme (5. baskı). Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ertunç, E. N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erwin, E. J., Alimaras, E., & Price, N. (1999). A qualitative study of social dynamics in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 56–67. <https://doi.org/10.1080/02568549909594752>
- Erwin, E. J., Soodak, L. C., Winton, P. J., & Turnbull, A. P. (1999). Perspectives of families of children with disabilities: On inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 195–202.
- Firat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 597–628
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
- Gallego-Ortega, J., & Rodriguez-Fuentes, A. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities. *Mathematics*, 9(14), 1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik rol algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260.
- Guijarro, R. B. (2008). *Conceptual Framework Of Inclusive Education* [Bildiri]. International Conference On Education, Inclusive Education: The Way Of The Future. 25-28 Kasım 2008. International Conference Centre, Ceneva.

- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66–87.
- Göksoy, S., & Öksüz, Y. (2019). Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1–25.
- Gözün, Ö., & Yıkımsı, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65–77.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223–236. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93027>
- Gülyüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53–64.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri [Özel sayı]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451–464.
- Gürgür, H., & Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845–872.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri* (ss. 2–16). Pegem Akademi.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127–142.
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar* (G. Akçamete, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 1997 yılında yayımlanmıştır)
- Hurn, C. (2016). *Eğitim sosyolojisi: Okulun imkân ve sınırları* (M. Sever, Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (1990). *Engelli bireyler eğitim yasası*. <http://www.ohchr.org/sites/default/files/cesecr.pdf>
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights [ICESCR]. (1966). *Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar uluslararası sözleşme*. <http://unmik.unmissions.org>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T.C. Resmî Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.
- İra, N., & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 7(2), 29–38.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teachers’ attitudes toward inclusion of students with disabilities. *Education*, 117(1), 148–153.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. bs.). Evrim Yayınevi.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35–45.

- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31–36.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68–86.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. In M. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 471–488). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004b). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, H. B., & Şahin, F. (2010). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1–20.
- Kayahan-Yüksel, D. (2020). Değişen dünyada ayrımcılığa karşı kapsayıcı eğitim. M. Ersoy & M. Kanak (Eds.), *Değişen dünyada çocuk ve eğitim* (ss. 161–177). Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). *Özel Eğitimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Korkmaz-Ersan, V. D., & Sönmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74–100.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(3), 226–244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kuzgun, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, A. (2001). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin rolü: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 14(2), 37–55.
- Küçük, S., Acarlar, F., & Kapçı, E. G. (2006). Okul öncesi eğitimcilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 1–13.
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2020). Inclusive education in Luxembourg: Implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream* (2nd ed.). Merrill Publishing Company.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. Merrill, Prentice Hall.
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O., & Suchikova, Y. (2023). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? *Research in Education*, 1, 49–72. <https://doi.org/10.1177/00345237231207721>
- Mağden, D., & Avcı, N. (1997). Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Anadolu Üniversitesi.

- Mansouri, M. C., Miller, A. L., Kurth, J. A., Ruhter, L., Wilt, C. L., Toews, S. G., & Morningstar, M. E. (2024). Teachers' insights on cultivating inclusive education for students with complex support needs. *Teachers College Record*, 126(3), 1–28.
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771–786. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1484002>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). 2023 yılı idare faaliyet raporu.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/222.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/06101426_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- Miyauchi, S. (2020). Differentiation and personalization in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 345–359. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Montalbano, C., D'Alessio, S., & Loreman, T. (2024). Virtual professional development to support inclusive practices: Evidence from an Italian teacher training program. *Education Sciences*, 14(9), 1030. <https://doi.org/10.3390/educsci14091030>
- Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and inclusion in England and Wales: A review of research evidence. *Educational Psychology*, 24(4), 425–438. <https://doi.org/10.1177/0143034304043688>
- Nacaroglu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfta engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(212), 27–44.
- Olçay, H. A., & Kansu, C. Ç. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri*. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 13(2), 345–362.
- Olson, J. L., Murphy, D. M., & Olson, M. A. (1999). Perspectives: Inclusion. In S. L. Odom, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 161–181).
- Oral, T. (2016). Eğitim politikalarında kapsayıcılığın yeri ve uygulanabilirliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 65–80.
- Orhan, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 105–112.
- Oser, C., & Cohen, J. (2003). Improving Part C early intervention: Using what we know about infants and toddlers with disabilities to reauthorize Part C of IDEA. *Zero to Three*. https://www.zerotothree.org/ztt_policy.html
- Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. *Education Sciences*, 15(5), 518. <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>

- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189–226.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983). *T.C. Resmî Gazete*, 2916, 12 Ekim 1983.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2000). *T.C. Resmî Gazete*, 23937, 18 Ocak 2000, Md. 4/D.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). *T.C. Resmî Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006, Md. 4/Z.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete*, 30471, 7 Temmuz 2018, Md. 4/Ö.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *T.C. Resmî Gazete*, 573, 6 Haziran 1997.
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] . Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma yöntemleri*. Nisan Kitabevi.
- Pantic, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pijl, S. J. (1997). Factors in inclusion: A framework. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 8–13). Routledge.
- Polat, F. (2020). Kapsayıcı eğitimin tanımı ve önemi: Uluslararası bağlamda Türkiye değerlendirmesi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 9(1), 22–37.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rose, K., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123–1129.
- Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in mainstream schools: The role of teachers' attitudes and practices. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 539-557.
- Sakız, H. (2023). Türkiye'de yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamaları. In M. A. Diken (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* (pp. 245–268). Pegem Akademi.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlilik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Merrill/Prentice Hall.

- Sargın, N., & Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23–26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Sargın, N. (2001). Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Konya.
- Sarı, H., Çeliköz, N., & Seçer, Z. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 385–400.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Serttaş, B. (2020). *İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dair görüşleri* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevecan, F., & Çilingiroğlu, N. (2007). Nitel araştırma yöntemleriyle sağlık alanında veri toplama. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129–145.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Strnadová, I. (2021). Teachers' roles in fostering inclusive education: A global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103111>
- Sucuoğlu, B ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler*. İstanbul: Mora Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Okul öncesi dönemde kaynaştırma: Öğretmen eğitiminin öğretmen ve çocuklar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., & Akalın, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaç duydukları destekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 1–26. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1324624>
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116–135.
- Şenol, F., & Can-Yaşar, M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi (ICES-2018) Özet Kitabı*, 36.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177–197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., & Aşiret, S. (2020, Aralık). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Bildiri sunumu]. *8. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Tarsidi, D. (2013). Implementation of inclusive education in general education institutions. *European Researcher*, 43(3–1), 591–597.

- Tevhîd-i Tedrisat Kanunu. (1924). *T.C. Resmî Gazete*, 430, 3 Mart 1924.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135–142.
- Temur, S., & Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2118–2138. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1434166>
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideal and the practice. In C. Lewis & L. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (ss. 11–23). Routledge.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- United Nations Children's Emergency Fund [UNICEF]. (1989). *Convention on the rights of the child*. <https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1960). *Eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme*. http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1990). *Herkes için eğitim raporları*. [https://www.unesco.org.tr/pages/13/47/herkes-i%C3%A7in-e%C4%9Fitim-\(efa\)](https://www.unesco.org.tr/pages/13/47/herkes-i%C3%A7in-e%C4%9Fitim-(efa))
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2016). *Early childhood care and education: Global report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF. (2018a). *Her çocuğa her yerde ulaşmak: Türkiye'de çocukların durumu raporu*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Türkiye Temsilciliği. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar>
- United Nations [UN]. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. New York: UN.
- Uyar, L. (2006). *Birleşmiş Milletler'de insan hakları yorumları: İnsan hakları komitesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel haklar komitesi 1981–2006*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uysal, A. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23–42.

- Ünal, A. M., & Bulunuz, M. (2024). Çankırı ilinde kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1–38. <https://doi.org/10.30855/gjes.2024.10.01.001>
- Üstün, A., & Yılan, G. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13, 1–15.
- Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Kaynaştırma eğitime yönelik öğrenci ve öğretmen tutumları: Kısa bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 95–112.
- Walker, J. (2013). *The United Nations convention on the rights of persons with disabilities: An overview*. Ottawa: Library of Parliament.
- Winter, E., & O’Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education.
- Winter, E., Costello, A., O’Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers’ use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(4), 431–442. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- World Health Organization. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/75355>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers’ attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64(4), 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yaşar Ekici, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki. 1. *Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi (ICES-2018) Özet Kitabı*, 36.
- Yavuz, H. (2025). The relationship between teachers’ professional commitment, inclusive competence, and social acceptance of students with special needs. *Journal of Inclusive Education Research*, 10(1), 22–39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4543306>
- Yenen, E. T., & Gültekin, İ. (2024). Kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 162–182. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1537170>
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132–146.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova’daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A. (2017). Teacher attitudes towards inclusive education: A systematic review. *Journal of Educational Studies*, 29(4), 456–472. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers’ views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W.-Y. (2017). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 13–?. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşım İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

Değerli Katılımcı,

Bu form, yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmam, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel veri toplama sürecinde uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen bulguların ardından, bu bulgulara derinlik kazandırmak amacıyla nitel görüşmelere yer verilmiştir. Daha önce size uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda, bu tutumları daha derinlemesine anlayabilmek amacıyla bu görüşmeye davet edildiniz. Görüşme soruları, deneyimlerinizi, gözlemlerinizi ve kapsayıcı eğitime ilişkin düşüncelerinizi paylaşmanıza olanak tanımaktadır. Paylaşacağınız yanıtlar, araştırma açısından son derece değerli olacaktır.

Araştırma gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmeden dilediğiniz anda çekilebilirsiniz. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacak; elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla analiz edilecek ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Nisa Demir

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kapsayıcı eğitimi duydunuz mu? İlk ne zaman duydunuz? Sizce kapsayıcı eğitim nedir? ilk duyduğunuzda ne düşündünüz, şimdi ne düşünüyorsunuz? (Düşünceleri farklılaştıysa) Bu değişiklik neden kaynaklanmış olabilir?
2. Kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımınızı nasıl tanımlarsınız? Bu yaklaşımınızın şekillenmesinde etkili olan faktörler nelerdir?
3. Kapsayıcı eğitimin sınıf ortamında uygulanabilirliğine dair ne düşünüyorsunuz? Bu düşüncenizin oluşmasında etkili olan unsurlar nelerdir?
4. Kapsayıcı bir sınıftaki uygulamalar nasıldır? Böyle bir sınıfı öğretmen nasıl düzenler? materyalleri nasıl seçer, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanır? Siz bu konuda neler yapıyorsunuz? Bu yaptıklarınız konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
5. Kapsayıcı bir sınıf ortamının çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri sizce nelerdir?
6. Kapsayıcı eğitimde size göre öğretmenleri en çok zorlayan ve güdüleyen durumlar nelerdir? Sizce neden?

EK -2. Ölçek Kullanım İzni

KAPSAYICI EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ HAKKINDA

Gelen Kutusu x



nisa demir
Alıcı:

26 Ağu 2024 Pzt 20:15



Sayın hocam merhaba, ben Nisa Demir. İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nde okul öncesi öğretmenliği bölümünü bitirip Erken Çocukluk Özel Eğitim yüksek lisans programına başladım, şu anda da eğitimim devam etmekte. Sizin tezinizi okudum ve tam olarak yapmak istediğim çalışmaya benzer bir çalışma yaptığınızı gördüm. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi başlığıyla ilerlemek istiyorum, bununla ilgil alanyazın okumalarım devam ediyor. İzniniz olursa geliştirdiğiniz ölçeği kendi çalışmamda kullanabilir miyim? Eğer kabul ederseniz konum kesinleşmiş olacak, etik kurula sunacağım. Mail yolu ile ulaşmak isterdim ancak internet üzerinde göremedim. Şimdiden çok teşekkür ede iyi çalışmalar dilerim. 😊



BUKET ERÇİÇEK
Alıcı: ben

26 Ağu 2024 Pzt 20:25



Merhaba Nisa Hocam. Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

26 Ağu 2024 Pzt, saat 20:15 tarihinde nisa demir < > şunu yazdı:

...

EK-3. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-38510686-050.04-2500015538
Konu : Nisa Demir'in Başvurusu

03.03.2025

İlgili Makama,

İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.02.2025 tarihli oturumunda, İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Temel Eğitim) yüksek lisans öğrencisi **Nisa Demir**'in “Erken Çocuklukta Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Görüş ve Tutumları” başlıklı YL tezi kapsamında (dan. Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü) veri toplanmasına yönelik araştırma dosyası görüşülmüş, içerik bakımından etik bir sorun bulunmadığı sonucuna varılarak kurulun 2025/02 sayılı ve 25.02.2025 tarihli kararıyla, araştırmacının izin talebi uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Tuncay BAŞOĞLU
Etik Kurul Başkanı

EK-4. Gönüllü Katılım Onay Formu

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşım İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi akademik personelinin gerçekleştirmekte olduğu bir araştırmadır. Bu araştırma **okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi** amacıyla planlanmıştır. Araştırma raporunda anketlerle ilgili genel sonuçlar verilecek olup kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır.

1. Aşağıda imzası olan ben **“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Yaklaşım İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi”** başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı **Nisa DEMİR** ve/veya anketör **Nisa DEMİR**, çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Anketörlere çalışma ile ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacıların, bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla, benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacılar ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

Anketörün Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

Sorumlu Araştırmacının Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adı-Soyadı: Nisa DEMİR

Uyruğu: T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Bölüm
Lisans	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2022-Halen	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Okul Öncesi Öğretmeni

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E – Posta Adresi:

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Ayyıldız, E., Çiçen, B. E., Ün, F., Acartürk, H. T., & Demir, N. (2024). Working with young children with special needs in earthquake zone: experiences of special education teachers. *Sakarya University Journal of Education*, 14(3), 407-424.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Ayyıldız, E., Çiçen, B. E., Ün, F., Acartürk, H. T., & Demir, N. (2024). Working with young children with special needs in earthquake zone: Experiences of special education teachers. 7. *Uluslararası Katılımlı Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2023)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Demir, N., Arslan Çiftçi H. (2025). Karmaşadan kontrole: Erken çocuklukta DEHB ve yürütücü işlev becerileri üzerine betimleyici bir derleme. 14. *Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi (OZEK 2025)*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi .

Sağlık İ., Demir, N., Ayyıldız, E. (2025). Erken çocuklukta kapsayıcılık: Balkan ülkeleri örneği. 14. *Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi (OZEK 2025)*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi .