



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME
İLİŞKİN TUTUMLARI, YAŞADIKLARI SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Saniye AKSUNGUR

Denizli-2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEKLİSANS TEZİ**



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN
TUTUMLARI, YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ**

Saniye AKSUNGUR

Danışman

Doç. Dr. Funda NAYIR

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç.Dr. Aydan ORDU



Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ümit KAHRAMAN



Üye: Doç. Dr. Funda NAYIR (Danışman)



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Saniye AKSUNGUR

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışması sürecinde başta saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Funda NAYIR hocama, süreç boyunca bana destek olan sevgili aileme ve tezin uygulama aşamasına gönüllü olarak katılan bütün öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Saniye AKSUNGUR



ÖZET

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

AKSUNGUR, Saniye

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Funda NAYIR
Temmuz 2022, 94 sayfa

Bu çalışmada; okuldaki kapsayıcı eğitim uygulamalarında etkin rol oynayan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin iç içe geçmiş deseni benimsenmiştir. Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan 199 okul yöneticisi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma nicel verilerinin toplanmasında, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler 15 okul yöneticisinin katılımıyla, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının genel olarak olumlu (yüksek) olduğu belirlenmiştir. Kadın okul yöneticilerinin erkeklere oranla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması görüşüne daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca 0-10 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara oranla kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerektiğine daha çok katıldıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının medeni durum, eğitim durumu ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin verdikleri yanıtlar; dezavantajlı grupların kaynaştırılması süreci, bireysel özelliklere ve gereksinimlere yönelik eğitim, fırsat eşitliği, mülteci ve göçmenlere

yönelik eğitim ve tüm etkinliklerin bir arada yürütülmesi süreci olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Katılımcıların tamamına yakını kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Nedenine yönelik ise farklı gereksinimlere uygun eğitim, eğitim hakkı, eşitlik ve uyum problemleri gibi konulara dikkat çekilmiştir. Okul yöneticilerine göre kapsayıcı eğitimin uygulanmasında en çok öğretmen kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Yaşanılan sorunlara çözüm olarak öğretmen eğitimi gösterilmiştir. Okul yöneticilerine düşen görevlerde, iş birliği ve yönlendirme yapabilecekleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra materyal ve ortam desteği, adalet konuları da okul yöneticilerinin yapabilecekleri arasında sayılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, tutum, okul yöneticileri

ABSTRACT

Attitudes of School Administrators towards Inclusive Education, Problems They Experience and Solution Suggestions

AKSUNGUR, Saniye

Master's Thesis, Department of Educational Sciences,
Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics,
Thesis Advisor: Assoc. Dr. Funda NAYIR
July 2022, 94 pages

In this study, it is aimed to get the opinions of school administrators, who play an active role in inclusive education practices at school, about inclusive education. In the study, the nested pattern of the mixed method, in which quantitative and qualitative data are used together, was adopted. 199 school administrators working in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli province participated in the study. “Attitude Scale towards Inclusive Education” was used to collect the quantitative data of the study. Qualitative data were obtained by semi-structured interview technique with the participation of 15 school administrators.

As a result of the research, It has been determined that the attitudes of school administrators towards inclusive education are generally positive (high). It has been observed that female school administrators agree more with the view of increasing interest in inclusive education than male. In addition, it has been determined that school administrators with 0-10 years of seniority are more likely to agree that the interest in inclusive education should be increased compared to those with a seniority of 21 years and above. It was determined that the attitudes of school administrators towards inclusive education did not differ according to the variables of marital status, educational status and type of school. The answers given by the school administrators regarding the definition of inclusive education were grouped under five categories: the process of integrating disadvantaged groups, education for individual characteristics and

needs, equality of opportunity, education for refugees and immigrants, and the process of carrying out all activities together. Almost all of the participants stated that inclusive education is necessary. As the reason for this, attention was drawn to issues such as education suitable for different needs, the right to education, equality and harmony problems. According to school administrators, it has been determined that most of the teacher-related problems are encountered in the implementation of inclusive education. Teacher education has been shown as a solution to the problems experienced. It has been stated that school administrators can cooperate and guide in their duties. In addition, material and media support, and justice issues are among the things school administrators can do.

Keywords: Inclusive education, attitude, school administrators

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK BEYANNAMESİ.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi	4
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Kapsayıcı Eğitim.....	7
2.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	8
2.3. Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları	16
2.3.1. Uluslararası Düzenlemeler	16
2.3.2. Ulusal Düzenlemeler.....	20
2.4. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri	21
2.5. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları.....	26
2.6. Okul Yönetiminde Kapsayıcı Eğitim	27
2.7. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar	29
2.8. Yurt Dışında Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Analizi	41
3.5.1. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	44
4.1. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	44
4.2. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Alt Problemler Çerçevesinde Anlamlı Bir Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulgular	44

4.2.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	45
4.2.2. Medeni Duruma Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	45
4.2.3. Eğitim Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	46
4.2.4. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	47
4.2.5. Çalışılan Okul Türüne Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	47
4.3. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	48
4.3.1. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimin Tanıma İlişkin Görüşleri.....	49
4.3.2. Okul Yöneticileri Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri.....	50
4.3.3. Okullarda Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri.....	52
4.3.4. Okul Yöneticilerine Göre Okullarda Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	53
4.3.5. Okul Yöneticilerine Göre Kapsayıcı Eğitimde Okul Yöneticisine Düşen Görevler.....	55
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	57
5.2. Öneriler	64
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	75
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	75
EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	76
EK 3. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Görüşme Soruları	78
EK 4. İzinler	79
ÖZGEÇMİŞ.....	81

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Çalışmanın Nicel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım	37
Tablo 3. 2. Çalışmanın Nitel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım	38
Tablo 3. 3. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlilik Katsayısı	41
Tablo 4. 1. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği'ne Dair Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4. 2. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	45
Tablo 4. 3. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	46
Tablo 4. 4. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durum Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	46
Tablo 4. 5. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	47
Tablo 4. 6. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	48
Tablo 4. 7. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşleri	49
Tablo 4. 8. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	50
Tablo 4. 9. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlar	52
Tablo 4. 10. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	54
Tablo 4. 11. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitimde Okul Yöneticisine Düşen Görevler	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<i>Şekil 2. 1.</i> Kapsayıcı eğitimin ilkeleri (Demirel-Kaya, 2019).....	23
<i>Şekil 2. 2.</i> Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (MEB, 2017).....	24
<i>Şekil 3. 1.</i> Kapsayıcı Eğitime Tutum Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standardize Edilmiş Değerler).....	40



KISALTMALAR

AİHS	: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
Akt.	: Aktaran
BM	: Birleşmiş Milletler
CEDAW	: Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme)
ÇHS	: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
EAHCA	: Education for All Handicapped Children Act (Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası)
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
ESKHS	: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
ZİÇEV	: Zihinsel Yetersiz Çocukları Koruma ve Yetiştirme Vakfı

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili alanyazın özetlenerek, ele alınan problemin durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, kapsam ve sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dünyaya gelen her çocuğun içinde yaşadığı topluma fayda sağlayan, fiziksel ve psikolojik açıdan dengeli ve sağlıklı, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişebilmesi için eğitime ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Her çocuğa kaliteli eğitim fırsatları sağlandığında adil, gelişmiş ve mutlu bir toplum inşa edilebilir. Bu amaçla istinasız her çocuğun sahip olduğu özel durumları göz önünde bulundurarak ihtiyaç duyduğu eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir (Demirel Kaya, 2018).

Dünyadaki en başarılı eğitim sistemleri, toplumun hangi kesiminden olursa olsun tüm bireylerini kaliteli eğitim olanakları ile buluşturabilen sistemlerdir. Dezavantajlı öğrencilere yatırım yapan toplumlar eğitimde daha yüksek başarı ile daha yüksek istihdam ve sürdürülebilir büyüme sağlayabilmektedir. Bu sayede oluşturulan eşitlikçi bir eğitim sistemiyle ülkedeki insan kaynağı kapasitesi daha verimli olacak şekilde kullanılmış olacaktır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014).

Eğitim, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmesi ve toplumsal hayatta yapıcı roller edinebilmesi için vazgeçilmez bir gereksinimdir. Kişilerin hayatında bu kadar önemli olan eğitim fırsatlarından tüm bireylerin eşit oranda faydalanması sağlanmalıdır. Eşitlik, eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında temel odak noktası olmalıdır. Bir diğer ifadeyle eğitim sistemi, bireysel ve toplumsal özellikler, sosyoekonomik statü ve sağlık durumu gibi faktörlerden etkilenmeden tüm bireylere eşit başarı ve gelecek olanağı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (ERG, 2009). Son otuz yıldır, siyaset, toplum ve eğitim kuramları içerisinde

sıklıkla tartışılan konulardan birisi de kapsayıcılık olmuştur. Kapsayıcılık kavramı, özellikle toplumun uç noktalarında yaşayan birey ve grupların toplum tarafından kapsanması sürecine yönelik tartışmalarda öne çıkmaktadır (Terzi, 2014).

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara ve çeşitliliklere bakmaksızın, bütün öğrencilerin potansiyel öğrenmelerine izin veren ve destekleyen ortamları tasarlamayı hedefleyen yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Simon vd., 2010; Akt. Şimşek, 2019). Kültürel, etnik, ekonomik, sosyal ve eğitimsel pek çok nedenle eğitim hakkından mahrum kalan mülteciler, düşük gelirli aileler, engelliler, kız çocukları, azınlık grupları da dâhil olmak üzere bütün grupların eğitim hakkından yararlanacağı eğitim sistemlerini barındırmaktadır (Bayram, 2019). Kapsayıcı eğitim, öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımın artırılması ve okulda dışlanmanın azaltılması yoluyla bütün öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve bu gereksinimlere yanıt verme sürecidir (Baykara Özyaydınlık, 2019). Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu inancından doğmuştur ve daha hakkaniyetli bir toplum için önemli destek sağlamaktadır. Bu eğitim yaklaşımına göre, bireysel özelliklerinden veya güçlüklerinden bağımsız olarak bütün öğrenciler eğitim alma hakkına sahiptir (Dilekçi, 2019). Kapsayıcı eğitim ile ilgili tanımların ortak noktası olarak bütün öğrencilerin farklılıklarına ve dezavantajlarına bakmaksızın eşit eğitim imkânından yararlandırılması gerekliliği vurgusu olduğu söylenebilir.

Bireylerin eğitim hakları hem ulusal hem de uluslararası hukukta yer edinmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır" tanımı yer almaktadır (MEB, 1973: 5102). İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde eğitim hakkı bir temel hak olarak ifade edilmektedir. Uluslararası sözleşme ve kuruluşların pek çoğu eğitim öğretimi herhangi bir farklılıkla veya ayrımcılıkla yan yana koymamaktadır. Bu kuruluşlar her bir çocuğun eğitim hakkının eşitlik ilkesi çerçevesinde uygulanması konusunda hemfikir duruş sergilemektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da belirtilen eğitim içerisindeki genellik ve eşitlik ilkesini karşılayan temel kavram kapsayıcı eğitim kavramıdır. Herhangi bir nedenle akranlarına oranla dezavantajlı olan ve olmayan öğrencilerin aynı eğitim öğretim sürecine dahil edilmeleri kapsayıcı eğitimin temelini

oluşturmaktadır (Kırılmaz, 2019). “Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları” bölümünde de belirtildiği gibi kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan eğitimde fırsat eşitliğinin ve her çocuğun temel hakkı olan eğitime erişebilmesinin yasalarla güvence altına alındığı söylenebilir.

Kapsayıcı Eğitimin önemi UNESCO tarafından eğitimsel, sosyal ve ekonomik esaslar olmak üzere üç farklı esasa dayandırılmaktadır. Eğitimsel esas; kapsayıcı okullarda, bireysel farklılıklara cevap veren öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ile bütün öğrencilerin yararına kullanılmasıdır. Sosyal esas; okullardaki kapsayıcı yaklaşımın daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmak için tutum değişikliği yaratmasıdır. Bütün öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim gördüğü bir sisteminin maliyetinin, farklı özellikteki öğrenciler için ayrı okulların açıldığı bir eğitim sistemine kıyasla daha az olması ise ekonomik esastır (Demirel Kaya, 2019). Belirtilen esaslar çerçevesinde kapsayıcı eğitim sürecinin düşük maliyet ile eğitimde tüm öğrencilere yarar sağlamakla beraber toplumsal gelişim sürecinde olumlu tutumların artırılmasını da destekleyeceği söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarını nitelikli bir şekilde yürütebilmek adına okul olanakları çerçevesinde ilgili alanlardan uzmanların bulunduğu bir ekip kurmak okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Yöneticiler kurulan ekipte görevli öğretmenleri belirlemeli, ekibi iş birliği içinde çalışmaya teşvik etmeli ve uzmanların birlikte çalışmalarına zemin oluşturacak altyapıyı hazırlamalıdır. Kapsayıcı eğitim süreci bir ekip işidir ve ekibin lideri okul yöneticileridir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Yöneticiler okul ve dış dünya arasındaki köprü konumundadır. Kapsayıcı eğitim kapsamında güncel bilgi ve uygulamalara erişmek, gerekli durumlarda ilgili uzmanlardan destek istemek ve bu bilgileri öğretmenlere iletebilmek adına aracı olmak yönetici rolü olarak ifade edilebilir. Kapsayıcı eğitim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla okul içindeki fiziksel düzenlemeleri yapmak da okul yönetiminin sorumluluğudur (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2019). Kapsayıcı eğitim sürecinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin gerekli düzenlemeleri yapmaları ve okulu sürece hazırlamaları gerektiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde belirli branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algı, tutum ve uygulamalarına yönelik araştırmalar bulunmuştur (Bayram, 2019; Kazu ve

Deniz, 2019; Selimhocalıoğlu, 2021; Şimşek, 2019; Yılmaz, 2021). Ayrıca belirli dezavantajlı öğrenci gruplarının kapsayıcı eğitim durumlarının incelenmesine yönelik araştırmalara rastlanmıştır (Demirel Kaya, 2019; Keleş, 2019; Yıldırım, 2017). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde başta kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmaların genel olarak dezavantajlı gruplara odaklandığı görülürken, zaman içerisinde sosyal, kültürel ve dil yönünden farklılıkları bulunan öğrenciler de dahil edilerek kapsamının genişletildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmalarda genellikle öğretmenlerin görüşüne başvurulduğu, kapsayıcı eğitime ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine başvuru yapılan çalışmaların sınırlı oluşu belirlenmiştir.

Günümüzdeki kapsayıcı eğitim anlayışı; özel eğitime gereksinimi olan ya da olmayan sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olarak fırsatlardan eşit ve adil bir şekilde yararlanamayan tüm çocukları kapsamakla beraber her çocuğun eğitim hakkından yararlanması gerektiğini vurgulayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktekin, 2017). Günümüzde kapsayıcı eğitimin temel amacının herkesi kapsayan okul kapsayıcılığına evirildiği söylenebilir. Okullarda karar alma, alınan kararları uygulama ve değerlendirme aşamalarında kritik rol oynayan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri çalışmasının kapsayıcı eğitime yönelik yeni bir bakış açısı kazandıracakı söylenebilir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin araştırılması ile okullarda kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve uygulanmasına engel olan sorunların çözümülenmesi yolunda ilerleme kaydedilmesi beklenmektedir. Bu çalışmada; grupların dezavantaj türlerine ya da belirli branş gruplarına odaklanmak yerine okuldaki uygulamalarda etkin rol oynayan okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir.

1.2.1. Alt Problemler

- 1- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları nasıldır?
- 2- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum ve çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Okul yöneticileri kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
- 4- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 6- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yaşadıkları sorunların çözüm önerileri nelerdir?
- 7- Kapsayıcı eğitim sürecinde okul yöneticilerine düşen görevler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Okul yöneticileri okullarda karar alma, alınan kararları uygulama ve değerlendirmede kritik role sahiptir. Pek çok okulda yönetmelikler doğrultusunda yapılacak uygulamaların ve kurulacak ekiplerin liderliğini okul yöneticileri yapmaktadır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğrenciler ve öğretmenler kadar okul yöneticileri de sorumluluk almaktadır ve pek çok zaman sorumluluğun hangi öğretmen ve öğrencilerde olacağına karar veren kişi konumunda okul yöneticileri bulunmaktadır. Okullarda kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin pek çok kararın onayından geçtiği okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesinin okullarda etkili kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları belirlenirken ölçek kullanılmasının yanı sıra nitel yöntemlerden görüşme tekniğiyle de daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Ölçek aracılığıyla ulaşılan sonuçların görüşmelerle elde edilen sonuçlarla desteklenmesiyle kapsayıcı bir çalışmaya ulaşılmasının alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Yapılacak araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan okul yöneticilerinin ölçme araçlarına verecekleri yanıtlar ile sınırlı kalmıştır.

1.5. Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının sistemli bir şekilde faaliyet göstermeleriyle, çeşitli farklılıkları (din, dil, ırk, fiziksel, zihinsel gibi) olan bireylerin topluma uyumlarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim anlayışıdır.

Tutum: Bireylerin olay, durum, kavram veya anlayışlara yönelik düşünce eğitimleridir.

Dezavantajlı Birey: Çevrelerindeki temel kaynak, hizmet veya fırsatlara eşit oranda erişimde problemlerle karşılaşabilen bireylerdir.

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kapsayıcı eğitim, tarihsel gelişimi, hukuki dayanakları, ilkeleri, kapsayıcı eğitim uygulamaları, okul yönetiminde kapsayıcı eğitim gibi konularla yer verilmiştir. Bun yanı sıra kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan çalışmaların kısa özetini içeren bir kısım da yer almaktadır.

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Topluluklarda belirli bir düzenin sağlanması, bireylerin hak ve özgürlüklerinin hukuki düzenlemeleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum eğitim hakkı için de geçerlidir. Farklılıkları olan bireylerin eğitim alma hakkı toplum kuralları arasında olduğu gibi hukuki güvenceler ile de sağlanmalıdır. Kapsayıcı eğitim tüm bireylerin eşit şekilde eğitim almasını ifade etmektedir ve bireylerin eğitim haklarının hukuki güvenceler ile sağlanmalıdır (Düşkün, 2016; Khamisy, 2015). Kapsayıcı eğitim, belirli bir kesme hitap etmeyip, tüm bireylerin eşit ve daha kaliteli eğitim almalarıyla ilgili düzenleme ve uygulamaların tümüdür (UNESCO, 2012). Kapsayıcı eğitimle, eğitimciler ve eğitim kurumları sistematik bir anlayışta, çeşitli farklılıkları (din, dil, ırk, fiziksel, zihinsel gibi) olan bireylerin topluma uyum sağlamalarını sağlamaktadır (Jelas, 2010).

Kapsayıcı eğitim, toplum içindeki ayrımcılık içeren görüşlerin tümüne karşı gelişen bir anlayıştır (Gil, Pastor, Flores, Jenaro, Poy & Vela, 2013). Kapsayıcı eğitim ortaya atıldığında sadece ileri düzeyde engele sahip olan ve özel eğitim gereksinimine sahip öğrencilere yöneliktir. Zaman içerisinde bu anlayış genişletilerek tüm çocukları kapsar hale getirilmiştir. UNESCO tarafından yapılan kapsayıcı eğitim tanımı şu şekildedir: “kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir.” Buna göre topluluklarda tüm çocukların eğitim almasını sağlama görevi devletin sorumluluğudur. Kapsayıcı eğitime yönelik

hazırlanacak olan programın içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda önemli değişiklikleri kapsar (Unesco, 2012).

2.2. Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Yıllar boyunca yetersizliği olan bireylerin toplumun bir parçası olmalarını tanımlamak adına pek çok sözcük kullanılmıştır. Dışlama, kurumlaşma, ayırıştırma, normalleştirme, kaynaştırma, bütünleme ve kapsama şeklinde sıralanan bu sözcüklerden kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsama aynı anlamdaymışçasına birbirleri yerine de kullanılmaktadır. Fakat bu sözcükler özellikle uygulama biçimi açısından birbirlerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Tarihsel gelişime bakıldığında özel gereksinimli bireylere sunulan yaklaşımların pek çok aşamadan geçtiği ve her aşamada farklı yaklaşımların benimsendiği gözlemlenmektedir. Tarihsel süreçte her seferinde bir önceki yaklaşımda ortaya çıkan sorunların giderilmesi ve hizmetlerin iyileştirilmesi amacıyla yaklaşımların kendini yenilediği gözlemlenmektedir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Eski zamanlarda yetersizliği olan bireylerin toplumun içinde bulunmaları durumunu tanımlayan ve özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olmasını hedefleyen yaklaşımların zaman içerisinde kendilerini yenilediği ve günümüzde her bireyin her koşulda topluma ve eğitim süreçlerine dahil edilmesini amaçlayan kapsayıcı eğitim yaklaşımına dönüştüğü gözlemlenmektedir (Genç ve Çat, 2013).

Eski çağlarda özel gereksinimli bireylerin topluma dahil edilmesi süreçlerinin günümüz kapsayıcı eğitim yaklaşımının temellerini oluşturduğu söylenebilir. Semavi dinler öncesi toplumların özel gereksinimli bireyleri topluma yük olarak gördükleri ve özel gereksinimli bireylerden kurtulma çabası ile öldürmek veya terk etmek gibi eylemlerle toplumdan dışladıkları gözlemlenmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992). Semavi dinlerin ortaya çıkışına kadar özel gereksinimli bireylerden uzak durulduğu, bu bireylerin toplumdan uzaklaştırıldığı ya da kölelik, dilencilik, fuhuş işçiliği ve soytarıllık gibi kötü işlerde çalıştırıldığı söylenebilir. Semavi dinlerin ortaya çıkışı ile birlikte özel gereksinimli bireylerin de insanca yaşama hakkına sahip olduğu görüşünün yaygınlaştığı söylenebilir. Zaman zaman özel gereksinimli bireylerin günah cezası olarak yaratıldıkları söylemleri olmasına rağmen dini inanışlar çerçevesinde şekillenen yaklaşımların daha çok özel gereksinimli bireylere acıma,

Tanrı'ya daha yakın oldukları görüşü ile hoşgörölü davranma ve koruma yaklaşımlarının sergilendiğı söylenebilir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Özel gereksinimli bireyleri koruma yaklaşımının zaman içerisinde bu bireylerin hasta olduğı ve tedavi edilebileceğı inancına dönüştüğü ve özel gereksinimli bireyler için hastanelerin açıldığı gözlemlenmektedir (Akçamete, 2009). Özel gereksinimli bireyleri korumak ve tedavi etmek amacıyla ilk akıl hastanesinin 8. Yüzyılda Orta Doğı'da kurulduğı, bunu 13., 14. ve 15. Yüzyıllarda Avrupa ülkelerinde kurulan akıl hastanelerinin takip ettiğı gözlemlenmektedir. 16. Yüzyılın başlarında dünya genelinde özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlerin dini çerçeveden çıktığı ve vatandaşlık görevi haline dönüştüğü söylenebilir. Özel gereksinimli bireyler için açılan hastane ve bakım kurumlarının hayırseverler, dini kurumlar ve halktan alınan vergilerle finanse edildiğı gözlemlenmektedir (Historic England, 2018). Semavi dinlerin etkisi ile acıma ve koruma tutumlarının artmasının, özel gereksinimli bireylere olan olumsuz tutumları azalttığı, bireylerin toplum tarafından kabul edilmesine ve yetersizliğı olan bireylerin de insanca yaşaması gerekliliğı düşüncesinin yayılmasına temel oluşturduğı söylenebilir.

1600'lerdeki koloni dönemi süresince özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ve uygulamaların yerleşmeye başladığı ve yetersizliğı olan bireylerin etiketlenerek toplumdan dışlandığı söylenebilir. Bu dönemde özel gereksinimli bireylerin aileleri tarafından saklandığı, toplumdan uzak bölgelerde bakım evlerine yerleştirildiğı ve hem toplumun hem de eğitim sürecinin dışında bırakıldıkları gözlemlenmektedir (Historic England, 2018). 1600 – 1700'lü yılların özel gereksinimli bireylerin toplumdan dışlandığı bir dönem olmasına rağmen bazı ailelerin çabalarıyla kaynaştırma uygulamalarının temellerinin atıldığı dönem olduğu söylenebilir. Dışlama döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim kurumlarının da açılması ile genel yaklaşımın bakım ve tedaviden eğitime doğru değıştiğı söylenebilir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Koloni döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarda artış gözlemlense bile yetersizliklerin hastalık olarak görölmemesine ve eğitim hizmetlerinin önem kazanmasına sebep olması açısından olumlu getirileri olduğu gözlemlenmektedir.

18. yüzyılda gerçekleşen Amerikan ve Fransız devrimleri sonrasında başta duyuusal yetersizliği olan bireyler olmak üzere özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik sistematik girişimlerin başladığı gözlemlenmektedir. Bu dönemde dünyada enstitü, akıl hastanesi gibi farklı isimlerle anılsa da özel gereksinimli bireylerin bakım ve eğitim hizmetlerinin sağlanması amacıyla yatılı kurumların açıldığı gözlemlenmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu süreçte yatılı kurumlarda bakım ve eğitim hizmeti alan özel gereksinimli bireylerin kurumsal otoriteler tarafından kontrol edildiği ve başkaları ile çok az etkileşimde bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu anlayışın kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcılık açısından çok anlamlı olmasalar da dönemin mevcut imkân ve anlayışı çerçevesinde günümüz yaklaşımları adına sarf edilen çabalar bütünü olduğu söylenebilir.

1900’lü yıllara kadar özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği gözlemlenmektedir. Bu durumun birlikte eğitim adına atılan adımlar gibi görünse de uygulama sürecinde özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir düzenleme yapılmaması gibi sebeplerle öğretmenlerin eğitilemez olduğunu düşündükleri öğrencileri eğitimden dışlamaları ile ters etki yarattığı söylenebilir. Birlikte eğitim denemelerinin başarısız olmasının açılan ayrı özel eğitim okulları sayısını artırarak ayırıştırma sürecini desteklediği söylenebilir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Ayrı eğitim yani ayırıştırma sürecinin özel gereksinimli bireylerin evlerinden ve normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak tamamen farklı ve özel bir program dahilinde sınıf ve okullara yerleştirilmeleri olduğu gözlemlenmektedir. Bu sürecin dönem şartları içinde yararlı olduğu düşünülse de süreçte sosyal kaynaşma ihtimalinin neredeyse ortadan kaldırılması gibi yaşanan sorunlar sebebiyle 1960’lı yıllarda ayırıştırmaya alternatif yaklaşımların arandığı söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). 1960’lı yıllarda normalleştirme kavramının gündeme gelmesinin kapsayıcı eğitimin temellerinin atılması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Normalleştirme kavramının özel gereksinimli bireylerin normal olarak nitelendirilen koşullara en yakın eğitim hizmetlerine ve yaşam şartlarına sahip olmaları gerekliliğini savunan görüş olduğu belirtilmektedir (Hallahan, 1998; Akt. Hayton, 2013). Normalleştirmenin insanlıktan uzaklaştırılma, ikinci sınıf vatandaşlık ve istismarla savaşmak için bir güç olarak görüldüğü belirtilmektedir (Nav ve

Cavkaytar, 2019). Kapsayıcı eğitim kavramına zemin oluşturmaları bakımından normalleştirme sürecinin, normal tabir edilen standartları sorgulatmasının önemi olduğu söylenebilir.

1945 yılında kabul edilen Uluslararası insan hakları evrensel beyannamesinde kişilerin din, cinsiyet, ırk farklılıklarına bakılmadan eğitime katılma haklarının bulunduğu ifade edilmektedir. Tüm bağımsız milletler anayasalarına bahsedilen 26. maddeyi eklemiştir. Birleşmiş Milletler beyanatlarında özel eğitim hizmetlerinin sürekli desteklenmesi gerektiği belirtmektedir ve ülkelerden özel eğitim hizmetlerine dair yasal mevzuatlar geliştirmesi talep edilmektedir. 1975 yılında ABD’de Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (EAHCA) çıkartmıştır. 1978 yılında Birleşik Krallık ’ta Warnock Raporu, 1981’de Eğitimin Kanunu yayınlanmış olup özel eğitim gereksinimleri kavramına yer verilerek diğer özel gereksinim çeşitleri de bu başlıkta toplanmıştır. 1981 yılında İspanya’ da Engelli Bireyler için Önleme, Eğitim ve Rehabilitasyonu için Aksiyon ve Stratejiler Dünya Konferansı düzenlenmiş ve eğitime vurgu yapan Sundberg Bildirisi ilan edilmiştir (UNESCO, 1990; Serttaş, 2020). 1970’te Türkiye’de bu günkü Zihinsel Yetersiz Çocukları Koruma ve Yetiştirme Vakfı’nın (ZİÇEV) temellerini atan Öğretilebilir Çocukları Koruma Derneği kurulmuş, 1973’te de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştır (Özyürek, 2004). Çeşitli yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde özel gereksinimli bireylerin haklarını savunmak amacıyla açılan davaların etkili olduğu söylenebilir. 1739 sayılı kanun 4. Maddesindeki “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır” ibaresi, 7. Maddesindeki “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” hükmü ve 8. Maddesindeki “özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” ifadesi genel eğitim hizmetleri içerisine özel eğitim hizmetlerini de dahil etmesi açısından önemli görünmektedir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Dünya genelinde olumlu tutumların artması ile özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerinin en az kısıtlayıcı ortam yaklaşımına yöneldiği söylenebilir. En az kısıtlayıcı ortam yalnızca genel eğitim sınıflarında verilen eğitim hizmetlerine özel gereksinimli bireylerin dahil edilmesi sürecini kapsamamaktadır. En az kısıtlayıcı ortamın özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda normal tabir edilen yaşam standartlarına en yüksek seviyede erişimini, ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmetlerini

akranları ile mümkün olduğunca yüksek etkileşimde bulunarak sosyal kaynaştırmayı en üst düzeye çıkaracak bütün şartların sağlanmasını amaçladığı söylenebilir.

1981 yılında İngiltere’de özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını oldukça ayrıntılı düzenleyen Eğitim Yasası (Education Act) yürürlüğe eklenmiştir. Bu düzenleme ile eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapıldığı ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitim okullarında eğitim almalarının hedeflendiği gözlemlenmektedir (Şahin, 2003). 1983’ te Türkiye’de özel eğitime ilişkin ilk kanun olma özelliğine sahip olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda ilk kez kaynaştırmaya değinilmiştir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). 1980’li yıllarda dünya genelinde daha çok kaynaştırma uygulamalarının ön plana çıktığı söylenebilir. Kaynaştırma uygulamalarının en az kısıtlayıcı ortamlardan farklı olarak özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi amacı ile sınıfların özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenerek mümkün olan en bağımsız şekilde etkinliklere katılabileceği ortamlar yaratılması olduğu söylenebilir.

1989 yılındaki eğitim hakkına vurgu yapan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 23. Maddesinde özel gereksinimli çocukların eğitim hakkına değinilmiş, 28. Maddesinde de fırsat eşitliği içinde her çocuğun eğitim hakkının bulunması, ilköğretimin parasız ve zorunlu olması, devletlerin her çocuğun okula devam edebilmesi için önlem almaları gerekliliği belirtilmiştir (Convention of the Rights of the Child, 1989). Bu uluslararası sözleşmeyi 142 ülke ile birlikte Türkiye de imzalayarak 1995 yılında yürürlüğe koymuştur (Bayram, 2019). 1990 yılında kabul edilen Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi’nde her birey için eğitimin temel bir hak olduğu ve her bireyin eğitim gereksiniminin karşılanması gerekliliği vurgulanmıştır (UNESCO, 1990). 1993 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar ’da belirttiği 6. Kuralda özel gereksinimli bireyler için bütünleştirme ortamlarında eşit eğitim fırsatı ilkesini tanımlayarak özel gereksinimli bireylerin de eğitim sistemin bir parçası olduğunu belirtip bireylerin gereksinimleri doğrultusunda gerekli fırsatların yaratılması ve eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekliliğini önermektedir (United Nations General Assembly, 1993). Belirtilen dönemlerde bütünleştirme kavramına vurgu yapıldığı gözlemlenmektedir. Bütünleştirme

kavramının kaynaştırma uygulamalarından farklı olarak özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde ihtiyaç duydukları destek hizmetlerinin sağlanması sonucunda bütün etkinliklere katılımının sağlanmasını amaçlayarak özel gereksinimi olan ve olmayan bütün öğrencileri kapsayacak şekilde gerekli düzenlemelerin yapılması süreci olduğu söylenebilir.

1994 yılında UNESCO tarafından düzenlenen Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda kabul edilen Salamanca Bildirgesi ile uluslararası düzeyde “herkes için eğitim” kavramı dile getirilerek kapsayıcı eğitim yaklaşımı dünyaya tanıtılmıştır. Bildirge okul kapsayıcılığına vurgu yaparak eğitim sistemlerinin tüm çocukları kapsayacak şekilde geliştirilmesini önermektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992). Bildiride kabul edilen bazı maddeler kapsamında her çocuğun temel eğitim hakkı vardır ve her çocuğun kabul edilebilir bir öğrenme seviyesine ulaşma ve eğitimi devam ettirme fırsatı yaratılmalıdır. Her çocuğun kendine özgü özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme gereksinimleri vardır. Eğitim sistemleri, bu özelliklerin ve gereksinimlerin çeşitliliğini göz önüne alacak şekilde tasarlanarak eğitim programları uygulamalıdır. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların, bu gereksinimlerini karşılayabilecek çocuk merkezli bir pedagoji içinde onları barındırabilecek düzenli okullara erişim imkânı olmalıdır. Bu kapsayıcılık temelli okullar, ayrıştırıcı tutumlarla mücadele, misafirperver topluluklar oluşturma, kapsayıcı bir toplum yaratma ve herkes için eğitim alma konusunda en etkili araç olmakla beraber, çoğu çocuğa etkin bir eğitim vererek eğitim sisteminin bütün verimliliğini ve sonuçta mali etkinliğini arttırmaktadır (UNESCO, 1994). Bildiride kabul edilen maddeler incelendiğinde herkes için kapsayıcı eğitim yaklaşımının hem eğitimde hem toplumda yaygınlaştırılması adına adımlar atılmakta olduğu söylenebilir.

Salamanca bildirisinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılması amacıyla bütün hükümetlere çağrı yapılmaktadır. Bildiride bireysel farklılıklara bakılmaksızın bütün çocukların dahil edilmesini sağlamak amacıyla eğitim sistemlerini geliştirmeye yönelik en yüksek politika ve bütçe önceliğinin sağlanması talep edilmektedir. Kapsayıcı eğitim ilkesinin bir hukuk politikası olarak benimsenmesi, aksi takdirde yapılması zorunlu nedenler olmadığı müddetçe bütün çocukların normal okullara kaydedilmesi gerektiği belirtilmektedir. Gösteri projelerinin geliştirilmesi ve kapsayıcı okullarda tecrübeli ülkelerle değişimlerin teşvik edilmesi

önerilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar ve yetişkinler için eğitim maddelerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bağımsız merkeziyetçi ve katılımcı mekanizmalar kurulması ile ebeveynlerin, toplulukların ve engellilerin örgütlenmesinin, özel eğitim gereksinimleri için planlama ve karar verme süreçlerine katılımının teşvik edilmesi ve kolaylaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Kapsayıcı eğitimin erken tanılama ve müdahale stratejileri ile mesleki yönleri üzerinde daha fazla çabalanarak, sistematik değişim bağlamında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi esnasında kapsayıcı okullarda özel eğitime yönelik gereksinimlerin sağlanması gerekliliği bildirilmiştir (UNESCO, 1994). 92 hükümeti temsilen 300’den fazla katılımcının ve 25 uluslararası örgütün bir araya gelerek kabul ettiği bildirgenin, eğitim sistemlerinin başta özel gereksinimli bireyler olmak üzere her çocuğu kapsaması gerekliliğini vurgulaması bakımından önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Warnock Raporunda yaşanan gelişmelerin bireylerin eğitim hakkını dünyaya duyurması anlamında olumlu olduğu ifade edilirken, değişen koşullarla birlikte okullarda özel gereksinimli öğrencilerin odak noktada tutulmasının olumsuz etkileri olabileceği, bunun yerine sosyal açıdan dezavantajlıları da kapsayacak ortak bir okul ikliminin oluşturulması önerilmiştir (Warnock, 1979; Akt. Şimşek, 2019). Sosyal dezavantajlılar kavramı ile okullardaki öğrenci çeşitliliği artarak sınıflandırılan yeni gruplar oluşmuştur. Bu gruplar; kız çocukları, engelli çocuklar, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar, çalışan çocuklar, yoksul aile çocukları, savaş bölgesinde yaşayan çocuklar ve yerinden edilmiş çocuklar (mülteci-sığınmacı) olarak sıralanmaktadır (İMECE, 2017). Bu durumun geçmiş zamanlardan itibaren yetersizliği olan çocukların eğitim hizmetlerinden yararlandırılmasını konu alan uygulamaların geliştirilmesini ve kapsayıcılık yaklaşımının benimsenerek özel gereksinimli kavramının skalasını genişlettiği söylenebilir.

1997 yılında Türkiye’de çıkarılan ve özel eğitimin temel ilkelerini sıralayarak başlayan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin ülkemizdeki özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetleri adına önemli bir gelişme olduğu söylenebilir. Belirtilen kararname ile özel eğitim hizmeti 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ilkeleri arasında özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli bireyleri sosyal ve fiziksel çevreden

mümkün olduğunca ayırmadan planlanıp ve yürütülmesi gerekliliği dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak; amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak akranları ile birlikte eğitim almalarına öncelik verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planları geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her kademe ve türdeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler uygulanarak sürdürülmelidir. Özel gereksinimli bireylere her kademe ve türdeki eğitim ortamlarında devam ettikleri eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilerek bireysel ve grup eğitim olanakları sağlanır (MEB, 1997). Belirtilen Kanun Hükmünde Kararnamenin temelinde kaynaştırma uygulamalarına öncelik vermekle birlikte bütünleştirme yaklaşımına yakın yönelimlerin olduğu gözlemlenmektedir.

2000 yılında Dakar'da düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda Herkes İçin Eğitim hareketi yeniden gündeme getirilmiştir. Bahsedilen forumda parasız, zorunlu ve kaliteli eğitime erişim sağlanması, erken çocukluk bakımı ve eğitiminin sağlanması, genç ve yetişkinlerin becerilerinin geliştirilmesi, okuryazarlık oranının yükseltilmesi, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve eğitim hizmetlerinin kalitesinin geliştirilmesi konularında altı temel hedef belirlenmiş ve katılımcı ülkeler kapsayıcı eğitim ortamları oluşturma sorumluluğunu üstlenmiştir (UNESCO, 2020). 2002 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası tüm çocukların kaliteli eğitime erişebilmesi adına adil ve eşit imkanlar sunmayı gerekli kılmaktadır. 2006 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmenin temel amacının özel gereksinimli bireylerin bütün insan temel hak ve özgürlüklerinden eşit bir şekilde yararlanmalarını temin etmek olduğu söylenebilir. Bahsedilen sözleşmeyi Türkiye 2007 yılında imzalamıştır. Bu sözleşmede kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile beraber kapsayıcı eğitimin her düzeyde birey için geçerli olacağı vurgusu ile herkes için eğitim anlayışının yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. 2000'li yılların kapsayıcı eğitimin şekillendiği yıllar olarak kabul edildiği söylenebilir (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Bahsi geçen gelişmeler ile dünya genelinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının kabul edildiği, kapsayıcılık

anlayışının içine özel gereksinimli bireylerle beraber farklı dezavantaj grubundaki bireylerin ve farklı yaş ve gelişim düzeylerindeki bireylerin de dahil edildiği söylenebilir.

Tarihsel akış içerisinde yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi çabaları ile başlayan hareket zaman içinde tüm öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesi anlamını taşımaya başlamıştır (Özkan, Kırkgöz ve Beşdere, 2019). Kapsayıcı eğitim, farklılıkları veya yetersizlikleri dikkate alınmaksızın bütün çocukların birlikte öğrenmeleri fikrini temel almaktadır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim; azınlık grupları, yerinden edilmişleri, kadınları, sosyoekonomik düzeyi düşük olanları, hastaları, yetersizliği bulunanları da içine alacak şekilde toplumda dezavantajı bulunan bütün bireylerin gereksinimlerini karşılayacak eğitim yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre bireyler arasındaki farklılıklar zenginlik olarak görülmektedir (Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Yalçınkaya, Kart ve Dağdelen, 2019) Semavi dinler öncesi engelli bireyleri toplumun dışına iten tutumların zaman içerisinde yenilenerek günümüzde herkes için kapsayıcılık yaklaşımına dönüştüğü söylenebilir.

2.3. Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları

Kapsayıcı eğitimin amacına uygun bir şekilde uygulanmasını sağlamak için çeşitli hukuki dayanaklar ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları bu başlık altında verilmiştir. Bu dayanaklar uluslararası ve ulusal düzenlemeler olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

2.3.1. Uluslararası Düzenlemeler

Eğitim hakkı; BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ESKHS) ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) ile korunan temel haklar arasında yer almaktadır (Demirel Kaya, 2019). İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde eğitimin temel bir hak olduğu açıkça yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanununda da eğitim kurumlarının dil, din, cinsiyet, engelli olma ve ırk ayırımı gözetmeksizin tüm bireylere açık olduğu belirtilmektedir. Eğitim hakkını güvence altına alan ve içeriğinde herkes için eğitim, ayrımcılık yapmama, bütün

bireylere eşit olma gibi maddeler içeren hukuki dayanakların kapsayıcı eğitimin temelini oluşturduğu söylenebilir. Uluslararası yasal düzenlemelerde kapsayıcı eğitimin yasal dayanaklarını oluşturan süreç aşağıda sıralanmaktadır (MEB, 2013).

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1972 BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes için Eğitim Dünya Konferansı,
- 1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
- 1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006- 2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010- 2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

Kapsayıcı eğitim; bütün bireylerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme çeşitliliklerine, her bireyin katılımını sağlayarak, eğitimde dışlanmayı ve ayrımcılığı en aza indirerek yanıt verme süreci şeklinde ifade edilmektedir (UNESCO, 2005). Tanıma göre kapsayıcı eğitimin dışlanmayı ve ayrımcılığı yok ederek herkese eşit, sosyal adaleti benimseyen, toplumsal değerlere ve farklılıklara saygı duyan önemli değerleri vurgulayan eğitim anlayışı olduğu belirtilmektedir (Serttaş, 2020). Kapsayıcı eğitimin temelinde bireysel farklılıklara saygı

duyulan, çeşitlilikleri zenginlik olarak gören, her bireyin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejilere yönelen ve bütünleştirici bir yaklaşımın olduğu söylenebilir.

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmede her bireye eğitim hakkı tanınmasının yanında ilköğretimin herkes için zorunlu ve ücretsiz olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca taraf devletlerin, bütün bireylerin demokratik topluma etkin katılımına olanak sağlaması ve bütün ulusların tüm ırksal, etnik ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu pekiştirecek eğitim vermesi konusunda anlaştıkları belirtilmektedir (BM, 1966). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda eğitim almalarının gerekliliği belirtilerek bunun için öğretmenlerin genel eğitim sistemindeki özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde eğitim almalarının ve özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik gerekli destek ve donanımın sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır (ERG, 2016). Belirtildiği üzere kapsayıcı eğitim sürecinde dezavantaj türüne ve özel gereksinimlerin çeşidine bakmaksızın tüm çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir sistem kurulması ve anlayış çerçevesinde sürdürülmesi gerektiği söylenebilir.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme (CEDAW) cinsiyet temelli ayrımcılıkları yasaklamaktadır. Ülkemiz tarafından 1985'te onaylanmış olan CEDAW gereği ülkeler yasalarla cinsiyet eşitliğini güvence altına almakla yükümlüdür. CEDAW'a göre, taraf devletler kadın ve erkeklerin eğitim kurumlarına erişimde ve aldıkları eğitimin niteliğinde tam bir eşitlik sağlamalıdır. Ek olarak, kadınların okul terki oranlarının azaltılması ve kadınlar ile erkekler arasındaki eğitimsel farkın ortadan kaldırılması adına gerekli tüm tedbirler alınmalıdır (ERG, 2016). Belirtilen sözleşmede ayrıca her kademe ve seviyedeki ders kitapları ile öğretim programlarının revize edilerek cinsiyete yönelik kalıp yargıları içeren konuların ayıklanması gerektiği vurgulanmaktadır (CEDAW, 1979). Günümüz şartlarında hala cinsiyetin pek çok alanda dezavantajlılık durumu yaratıyor olması çoktan aşılmış olması gereken bir gerçektir. Kapsayıcılık temelinde cinsiyet farklılığının bir ayrım gözetmemesi gerektiği söylenebilir.

Dakar'da (Senegal) 2000 yılında gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumunda; güvenli, sağlıklı, kapsayıcı ve adil eğitim ortamlarında bütün bireylerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek esnek eğitim sistemlerinin oluşturulması ve herkes için net olarak belirlenmiş başarı seviyeleriyle öğrenmede mükemmeliyetin sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Binyıl Kalkınma Hedefleri belirlenerek 2015 yılına dek bütün çocuklar için ücretsiz ve zorunlu temel eğitimin ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedeflenmektedir (Inclusion International, 2009; Stubbs, 2008; UNESCO, 2000). Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşmeye taraf olan bütün devletler özellikle eğitim, öğretim ve kültür alanlarında, ırksal ayrımcılığa sebep olabilecek önyargılarla mücadele etmeyi, etnik veya ırksal bütün topluluklar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirmek için acil ve etkili tedbirler almayı taahhüt etmektedirler (BM, 1972). Bu sözleşme ülkemiz tarafından 1972 yılında imzalanarak 2002 yılında onaylanmıştır.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 2. Maddesinde bir çocuğa, ailesinin veya vasisinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, milliyet, etnik veya sosyal kimlik, engellilik ve sosyoekonomik durumu gibi hiçbir koşula bağlı olarak hiçbir şekilde ayrımcılık yapılamayacağı vurgulanmaktadır. Ek olarak; taraf devletlerin çocukları her türlü ayrımcılık ile görüş ve inanışlarına bağlı olabilecek cezalandırmalardan koruması gerektiği belirtilmektedir. Sözleşmenin 23. maddesinde taraf ülkelerin bilişsel ya da fiziksel engele sahip çocukların saygınlıklarını teminat altına alarak bu çocukların toplum hayatına etkin şekilde katılımlarını sağlayacak düzenlemeleri gerçekleştirilmekten sorumlu olduğu belirtilmektedir (BM, 1989). Daha önceki sözleşmelerde çocuğun eğitiminde ailelerin söz sahibi olduğu vurgulanmaktayken bu sözleşmede çocukların görüşlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmekte ve çocuk hakları konusunda yeni bir çağ başlatılmakta olduğu söylenebilir.

Salamanca Bildirisi; okulların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve diğer özelliklerine bakılmaksızın bütün çocuklara açık olması ve bütün çocuklara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek çocuk merkezli pedagojiye sahip normal okullarda eğitim almaları gerekliliğini belirtmektedir (Sanjeev & Kumar, 2007). Salamanca Bildirisinde

hükümetlere çağrıda bulunmaktadır. Buna göre bireysel farklılıklara bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak olanakları sağlamak adına eğitim sistemlerini geliştirmek konusuna politika ve finansman önceliğini verilmelidir. Kapsayıcı eğitim prensibinin kabul edilerek, zorlayıcı farklı nedenler bulunmadıkça, bütün çocuklar normal okullarda eğitim alabilmelidir. Bu konuda deneyimli olan ülkelerle bilgi paylaşımı yapılmalıdır. Özel eğitim gereksinimi olan tüm bireyler için eğitim olanakları, planlama, kontrol ve değerlendirme süreçleri için yerel ve katılımcı mekanizmalar geliştirilmelidir. Sistemli bir değişim gerçekleştirmek adına hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin kapsayıcı okullardaki farklı gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Dede, 1996; ERG, 2016).

2.3.2. Ulusal Düzenlemeler

Türkiye de Salamanca Bildirisindeki çağrıya cevap vererek, uluslararası platformda paylaştığı Türkiye Cumhuriyeti Asya-Pasifik Özürlüler On Yılı, 1993-2002 Çalışma Raporunda Millî Eğitim Bakanlığının bütün faaliyetlerinde “herkes için eğitim” ilkesinin benimsendiğini belirtilmiştir (Güneş vd., 2013). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesinde, “bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar, ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” ifadeleri yer almaktadır (Resmî Gazete, 1982). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun (METK) eğitim hakkını düzenleyen 7. Maddesine göre “İlköğrenim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” ve fırsat ve olanak eşitliği ile ilgili 8. Maddesine göre “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlanır”. Bu bağlamda, 4. maddedeki genellik ve eşitlik ilkesi gereğince “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” Aynı kanunun ilköğretimin kapsamını düzenleyen 22. maddesinde ise “İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” ifadesi bulunmaktadır. Millî Eğitim Temel Kanununda ayrımcılık karşıtı düzenlemelerin kanunun 4. ve 8. maddesinde bulunduğu görülmektedir (MEB, 1973). Türkiye yasal düzenlemelerinin uluslararası mevzuata paralel olarak kapsayıcılığa olanak sağlayan,

ayrımcılık ve dışlanmayı reddeden ve herkes için eğitim ilkesinde maddelere sahip olduğu gözlemlenmektedir. Her bireye ihtiyaçlarını karşılayabilecek eşit ve kaliteli eğitim olanağı sağlamanın, bütün çocukları eğitim sistemi içine dahil ederek kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsemenin ve ayrımcılığı en aza indirmenin hem bağlayıcı uluslararası sözleşmeler hem de anayasal hükümler ile zorunlu kılındığı söylenebilir.

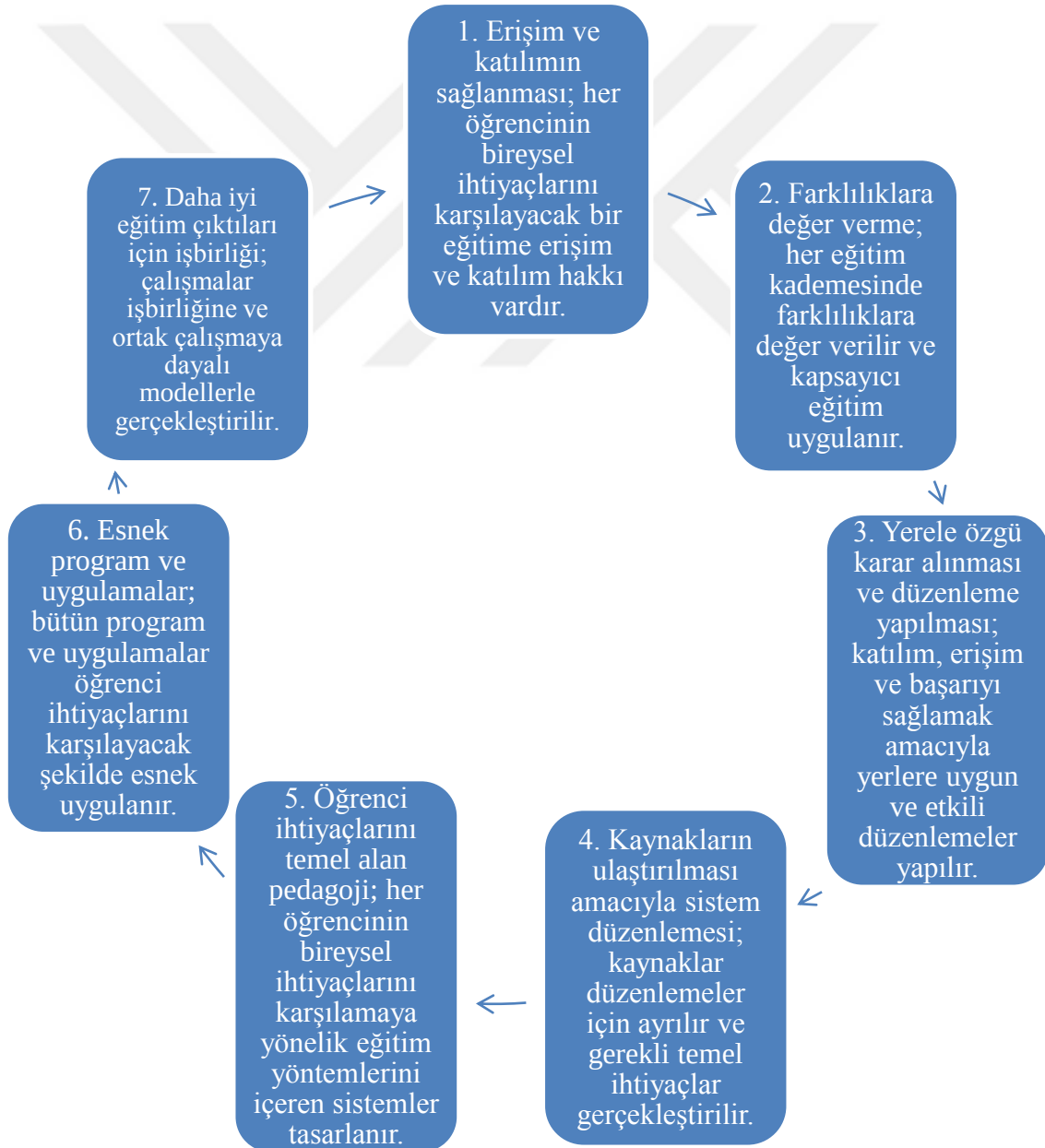
2.4. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

Kapsayıcı eğitim; tüm öğrencilerin ortak bir eğitim süreci içerisinde öğrenmelerini, eğitimin her aşamasına aktif katılımlarını geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim düşüncesi ve uygulaması olan, sürekli devam eden bir süreç olmakla beraber herhangi bir dışlanma durumunun karşısında duran bir eğitim sistemi olarak düşünülmektedir (Ainscow, 1998; Sapon-Shevin, 2003). Kapsayıcı eğitim, zengin ve hedeflerine uygun olmak koşuluyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını tüm bireyler için gerçekleştirmeye yönelik geniş çaplı stratejileri, çalışmaları ve süreçleri ifade eder (Stubbs, 2008). Başka bir deyişle kapsayıcı eğitimin bütün öğrencilerin aynı şartlara sahip okullarda aynı koşullarda aynı eğitime ulaşabilmeleri anlamına geldiği söylenebilir.

Eğitimin öğrenci merkezli hale gelmesi ile bireysel farklılıklara daha fazla dikkat edilmiş olup eğitim süreci içerisindeki bütün öğrencinin eğitim sürecinin içerisinde bulunması için azami çaba gösterilmektedir. Bu süreçte dezavantajlı çocukların ihmal edileceği düşünülemezdi (Kırılmaz, 2019). Önemi git gide artan kapsayıcı eğitim bazı temel esaslara dayanmaktadır. Bu esaslara göre her birey öğrenebilir ve her bireyin öğrenebileceğine inanılmalıdır. Her birey belirli konularda veya belirli zamanlarda öğrenme gücüyle yaşayabilir ve her bireyin öğrenme sürecinde desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenci çevresindeki her şey öğrenmeyi kolaylaştırma alanında sorumluluk sahibi olmalıdır. Farklılıklara değer verilmelidir. Farklılıklar toplumları zenginleştirmektedir. Çeşitliliği benimseyen hoşgörülü bir topluma değer verilmelidir. Öğretmenlere bu süreçte sürekli olarak destek verilmelidir. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Öğrenciler arasındaki farklılıklar öğrenmeyi desteklemek için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Eğitim süreçlerinde uygulanan kapsayıcı yaklaşımlar, toplumdaki kapsayıcılığı yansıtmaktadır. Sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için

değil eğitimdeki tüm bireylerin eğitime erişim ve öğrenmelerinin önündeki engeller azaltılmalıdır (Stubbs, 2008; MEB, 2013) Kapsayıcı eğitimin temel esasları incelendiğinde; farklılıkların fırsat olarak benimsenmesi ve her bireyin uygulamalara dahil edilmesi ile öğrenme süreçlerinin tüm bireyler ve toplum için kapsayıcılığı destekleyeceği söylenebilir.

Öğrenenlerin eğitimsel hedeflere ulaşabilmeleri amacı ile öğrencilerin okulun zorunluluklarına değil, okulların öğrencilerin gereksinimlerine uyum sağlaması gerektiği apaçık ortadadır (MEB, 2017). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ön planda tutulması gerektiği söylenebilir. Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2. 1. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri (Demirel-Kaya, 2019).



Şekil 2.1’de belirtildiği üzere etkili kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için bütün öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitime ulaşabilir olması gerekmektedir. Farklılıkların zenginlik olarak görülüp eğitimin bütün kademelerinde değer görmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamaları öğrenci gereksinimlerini ön planda tuttuğu için yerel düzenlemelerin yapılması ve uygulanması gerekebilmektedir. Öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için kaynakların özenli kullanımı gereklidir. Her öğrenciyi kapsayan eğitim modelleri ve kapsayıcı uygulamaları içeren çerçeve sistemler tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Her öğrencinin bireysel gereksinimlerini ön planda tutan kapsayıcı stratejiler zaman ve durumlara bağlı olarak esnek şekilde uygulanmalıdır. Kapsayıcı eğitimin etkili ve işlevsel uygulanabilmesi için öğrenci ile etkileşimde bulunan bütün birimler iş birliği içinde çalışmalıdır. Kapsayıcı eğitimin ilkelerine Şekil 2.2’de farklı bir kaynaktan yer verilmiştir.



Şekil 2. 2. Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (MEB, 2017).

Şekil 2.2’de belirtildiği üzere etkili kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini anlayabilmek adına öğrenciler ayrıntılı biçimde gözlemlenmelidir. Öğrencilerin ilgileri, öğrenme stilleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmelidir. Özel gereksinimli öğrencilerin ve dezavantajlı bireylerin sürece dahil edilebilmesini sağlayan kapsayıcı eğitim uygulamaları planlanmalıdır. Her öğrencinin bireysel ihtiyacına yönelik eğitim alabilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi durumunda ancak kapsayıcı eğitim uygulamaları etkili kılınabilir. Öğrencilerin eğitime katılımlarının desteklenmesi ve eğitimi özümseyebilmeleri adına uygulamaların günlük hayatla ilişkilendirilebilir olması önemsenmelidir. Etkili kapsayıcılığın sağlanabilmesi adına her öğrencinin değerli olduğunu hissetmesi, kendini sınıfın bir parçası olarak görebilmesi sağlanmalıdır. Kapsayıcı eğitimin tam anlamıyla uygulanabilmesi dezavantajlı veya özel gereksinimli öğrenciler ile beraber bütün öğrencilerin sürece aktif katılımı ve öğrenebilmeleri ile mümkündür.

Kapsayıcılık eğitim sürecinde bulunan her bireyi kendi özellikleri çerçevesinde kabul eder ve başarılı olacağı konularda onu destekler. Bu süreçte öğrenciler ayrıştırılmamalı veya farklı programlara tabii tutulmamalıdır. Öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini özümsemek, sınıflarındaki bütün öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve herkese eşit eğitim olanağı sunabilmek için ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları önemli görünmektedir (Kırılmaz, 2019). Etkili kapsayıcılığın uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin kapsayıcılığı benimsemeleri gerektiği, her bireyin kendine has özel ihtiyaçları olduğunu fark ederek herkese yönelik uyarlanabilir ve uygulanabilir stratejiler belirlemeleri gerektiği söylenebilir.

Demirel-Kaya (2019) ve MEB (2017) kaynaklarına göre kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinde; her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına değinilmiştir. Bu ilke ile bireyselleştirilmiş eğitim önemine vurgu yapıldığı gibi eğitimde eşitlik kavramına da dikkat çekildiği söylenebilir. Her iki kaynakta da iş birliği, grup çalışması ve akran eğitiminden söz edilmektedir. Demirel-Kaya (2019) kaynağında, MEB’den (2017) farklı olarak, esnek program ve uygulamalardan, yerele özgü karar almadan, kaynakların etkin kullanımından bahsedilmiştir.

MEB (2017) kaynağında, Demirel-Kaya'dan (2019) farklı olarak, farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının planlanması, uygulamaların günlük hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilere okulda ve sınıfta değer gördüklerinin hissettirilmesi, öğrencilerin öğrendiklerinden emin olunması ifade edilmiştir.

2.5. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Kapsayıcı eğitim sistemi yalnızca dezavantajlı bireylerin de diğer öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almasını sağlamak üzerine kurulu bir sistem değildir. Etkili kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilmek için psikososyal, fiziksel ve pedagojik açılardan uyarlama ve düzenlemeler yapılmalıdır (Bayram, 2019). Aynı zamanda kapsayıcı eğitim yalnızca erişilebilen okulların hazır hale getirilmesi de değildir. Öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlerin aktif olarak saptanması sürecinde kaliteyi artırırken dışlanmaya ve ayrımcılığa sebep olan bütün problemlerin kaldırılmasında yardımcı olunabilecek bir kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmak gerekmektedir (UNESCO, 2012). Kapsayıcı eğitimin tam olarak uygulanabilmesi için ayrıştırmalara sebep olabilecek bütün etmenlerin tüm okullarda ortadan kaldırılması ve her bireyin eğitime sorunsuz ulaşabilmesi adına tüm ihtiyaçları sağlayabilecek uyarlamaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim ortamları oluşturulmasının bütün öğrencilerin eğitime tam katılımında kilit strateji oluşturması sebebiyle eğitim faaliyetlerinin farklı özelliklerdeki ve farklı ihtiyaçlara sahip hiçbir çocuğun dışlanmadığı, ayrımcılığa maruz bırakılmadığı, bütün çocukların kendilerini değerli hissedebildikleri homojen öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi önemlidir (UNICEF, 2011). Her çocuğun adil ve eşit eğitim hakkını kullanabilmesi için hem kurumsal hem uygulama boyutlarında eğitimin her bileşeninin kapsayıcı ve bütünleştirici nitelikler taşıması gerekmektedir (Tepecik ve Yakar, 2017). Bu ortamın sağlanabilmesi için sınıf düzeni, materyaller ve kaynaklar, öğretim programları, ders dışı etkinlikler ve çevresel olanakların hem fiziksel hem sosyal açıdan çok yönlü düzenlenmesi elzemdir. Önceleri özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik fiziksel düzenlemelerle ortaya çıkmış olan evrensel tasarım ilkelerinin eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonu ile eğitimde evrensel tasarımın yani kapsayıcı tasarımın başlangıcı olmuştur (Arslan, 2017).

Kapsayıcı tasarım ile her öğrencinin eğitime tam katılımını sağlayabilmek adına eğitim öğretim süreçlerinde hem fiziksel hem sosyal her alanda eşitlik temelli uyarlamalar yapılarak ulaşılabilirliği en üst düzeyde tutmanın amaçlandığı belirtilmektedir.

Bireylerin kendi öğrenme hızlarında bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırmak adına öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda öğretim uygulamaları farklılaştırılmalıdır. Bu süreç eğitim sürecine dahil olan bütün öğrencilerin kapsanmasına olanak sağlayacaktır. Farklılaştırılmış eğitim tasarımlarının bireylerin hem akademik başarılarını artırdığını hem tutum, motivasyon gibi faktörlere pozitif yönde yarar sağladığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Stager, 2007; Ünal ve Aladağ, 2020). Q'Brien ve Guiney (2001) tarafından farklılaştırılmış öğretimin ana unsurunda dört ilke belirtilmektedir. Bu ilkelerden birincisi bütün çocuklar bireysel farklılıkları, dezavantaj durumları ya da özel gereksinimleri ne olursa olsun eğitimden azami düzeyde yararlanma özgürlüğüne sahip olduğudur. İkincisi her öğrencinin bireysel gereksinimleri doğrultusunda nasıl öğrendiği ve öğrendiğini nasıl kalıcılaştırdığı sürekli olarak gözlemlenerek bu bağlamda olumlu davranışların pekiştirilmesi gerekliliğidir. Üçüncüsü her sınıfta türlü seviyelerde öğrenen, farklı deneyimlerle öğrenmelerini daha kalıcı hale getirebilen ve çeşitli gereksinimleri olan öğrenciler bulunduğu ve bu öğrencilerin her birinin azami düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmeleri adına eğitim öğretim ortamlarının her bireye hitap edebilecek şekilde farklılaştırılması gerekliliğidir. Sonuncu ilke ise bahsedilen uyarlamaların gerçekleştirilebilmesi için içerik, materyal seçimi ve kullanımı, süreç işleyişi, yöntem ve tekniklerin özenle seçilmesi gerekliliğidir (Olçay Gül, 2014). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerinde pek çok düzenlemeyi gerektirdiği belirtilmektedir. Bu düzenleme ve uyarlamalarda her çocuğun başarısını amaçlayan destekleyici pedagojik ve profesyonel tutumların benimsenerek kapsayıcılık temelli ortak bir okul kültürünün oluşturulması gerektiği söylenebilir.

2.6. Okul Yönetiminde Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı okul kültürünün oluşturulabilmesi için her çocuğun bireysel başarısını hedefleyen ve her çocuğun bireysel gereksinimlerini destekleyen bir okul ortamı oluşturulması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimde okulun fiziki koşullarının sadece özel gereksinimli bireyler

için değil, tüm öğelerinin kaynaştırma sürecine uyumlu olması, her öğrencinin kendini sınıfa ve okula ait hissedebileceği şekilde düzenlenmesi amaçlanmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin uygulanacağı okul ikliminde, tüm öğrencilere ve personele eşit değer vermelidir. Öğrencilerin okul kültürüne, eğitim programına ve topluluklarına artırmak, dışlanmalarını azaltacak nitelikte olmalıdır. Okulların fiziki özellikleri, okul yönetimi politikaları ve uygulamaları öğrenci çeşitliliğine uygun şekilde yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, her öğrencinin bilgiye erişiminin ve öğrenme sürecine etkin katılımının olduğu bir okul iklimi kapsayıcı eğitimin uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Okulların diğer kurum ve kuruluşlarla kurdukları ilişkiler etkili ve sürdürülebilir olmaktadır (Polat, 2020).

Okullarda kapsamlı öğrenme ortamlarının kapsayıcı anlayışı benimsemiş okul yöneticilerinin varlığıyla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Serttaş, 2020). Öğrencilerin ve okulun gereksinimlerinin en makul biçimde karşılanmasının sorumluluğunun temelde okul yöneticilerinde olduğu göz önüne alındığında okul içindeki uygulamaların ve uyarlamaların öncelikle okul yönetimi tarafından onaylanması gerektiği söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim çerçevesinde, okul yöneticileri okullarındaki özel gereksinimli olsun olmasın tüm öğrencilerin eğitim öğretime etkin katılımının sağlandığı ve olanaklardan her öğrencinin yararlanmasının mümkün olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulmasını teşvik etmeli ve faaliyetleri denetlemelidir. Okul yöneticileri, bu tür bir ortamın oluşmasında ve sürdürülmesinde etkin role sahip öğretmenlerin, bu konuda motive edilmeleri ve konuya ilişkin oluşabilecek sorunlar ve çözüm yollarıyla ilgili çözüm merkezi konumundadır. Yöneticinin bu gibi üstlendiği birçok rolü öğrencilerle, öğretmenlerle, okulun diğer personelleri, aileler ve diğer kurumlarla etkin iletişim kurabilmesi ile sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi mümkün olabilecektir. Okulların fiziki koşullarının özel gereksinimli bireylerin öğrenmelerini kolaylaştıracak bir şekilde düzenlenmesini sağlar. Okul yöneticilerin kapsayıcı eğitim çerçevesinde yüklendiği tüm bu rollerin layıkıyla yerine getirilmesinde öncelikle yöneticinin kapsayıcı eğitimi kavraması ve benimsemesi önem arz etmektedir (Dilekçi, 2019).

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin ürettiği tüm metaforların olumlu algıları yansıttığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinde; eşitlik, birliktelik, gerçeklik, hoşgörülülük ve sahiplenmek metaforları ile ilişkilendirildikleri görülmektedir (Dilekçi, 2019). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin gerekliliğine katıldıkları gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim için ihtiyaç duydukları destekler; kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitimlerin verilmesi, materyal desteği, mevzuat değişiklikleri ve üst yöneticilerin duyarlı olması şeklinde sıralanabilmektedir (Asar, 2020).

İncelenen çalışmalar sonucunda okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin gerekliliğine katıldıkları ancak mevcut durumdaki yetersizliklere vurgu yaptıkları gözlemlenmektedir. Bahsedilen yetersizlikler arasında; materyal eksikliği, maddi imkansızlıklar, kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi eksiklikleri ve kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için öğretmenlerin gönüllü olması gerekliliği sıralanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin hem öğretmenlere hem öğrenci ve velilere rol model olarak okul kapsayıcılığını benimsemelerinin gerekli uyarlamaların önünü açacağı ve vurgulanan yetersizlikleri daha kısa sürede gidermeye destek olacağı söylenebilir.

2.7. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sakız’ın (2016) göçmen çocuklar ve okul kültürleri ile ilgili yaptığı nitel araştırmada ülkemizde en fazla göç alan bölge olan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde göçmen çocukların resmi okullarda eğitim alması konusunda okul yöneticilerinin düşünce, inanç ve tutumları incelenmiştir. Araştırmada yöneticilerin göçmen çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almasını savunduğu, görev yaptıkları okullarda göçmen çocukların eğitim almalarını desteklemedikleri belirtilmiştir. Yapısal yetersizliklerin ve toplumda göçmenlere karşı kabul düzeyinin düşük olmasının göçmen çocukların eğitimlerini olumsuz etkilediği, kapsayıcı okul kültürünün oluşturulabilmesi adına paydaşlarla iş birliği yapılması gerektiği ve okulların desteklenmesine gereksinim olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım’ın (2017) sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi incelendiği çalışmasında, dezavantajlı öğrencilerin toplumsal kabul görmeleri ve okul-öğretmen ve öğrenci bağı incelemiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, yöneticiler, öğrenciler ve

rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden edinilen bilgiler ile kapsayıcı eğitim uygulamaları ve mevcut eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin görüşler ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerinden çok somut ve görsel materyallere dayalı derslere katılmayı daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ile sürdürüldüğü ve materyal olarak da ders ve etkinlik kitapları ile tahtanın kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil probleminden kaynaklı olarak sınıftaki diyaloglara katılmada isteksizlik, çekingenlik, telaffuzlarından dolayı alay konusu edilme korkusu yaşamalarından dolayı oluşturulan sosyal ve akademik gruplara katılmadıkları, akranları ile iletişimlerinin çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ailelerle sağlıklı iletişim kurulamaması nedeniyle çocukların okul dışı yaşantıları ile ilgili bilgilerin çok sınırlı kalmıştır.

Demirel Kaya (2019) çalışmasında, Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Kapsayıcı eğitimin okullarımızda uygulanabilmesi için toplumsal farkındalığın artırılmasına, okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesi için okulların fiziksel kapasitelerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra kapsayıcı eğitim metotlarının uygulanabilmesi için yöneticilere ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir.

Dilekçi (2019) çalışmasında, okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri metaforlar aracılığıyla incelenmiş ve okul yöneticilerinin ürettikleri metaforların tümünün olumlu algıları yansıttığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucu bağlamında kapsayıcı eğitime ilişkin olarak eğitim kurumlarının kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri destekleyecek ve onların gelişimlerini sürekli ve planlı olarak takip edecek birimler oluşturması önerilmektedir.

Kırılmaz'ın (2019) sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelendiği çalışmasında; okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki düşüncelerini yansıttıkları görüşlere yer verilmektedir. Yöneticilerin görüşlerine göre; kapsayıcılığa gereksinim duyan öğrencilerin yok sayılması ile bu sorunların üstesinden

gelinemeyeceği ancak sorunların kabul edildiğinde çözüme kavuşabileceğinin vurgulandığı belirtilmektedir. Kozmopolit yapımızın ülkemizin bir zenginliği olduğu ve bu zenginliğimizi olumlu hale getirebileceğimizi ifade ettikleri belirtilmektedir. Yaşanan sorunları çözme sürecinin eğitimcilerden geçtiği vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada yöneticilerin okuldaki sığınmacı öğrencilere yönelik rollerini üstlenirken genellikle yönetmelikler çerçevesinde yapmakla yükümlü oldukları iş ve işlemleri yaptıkları, ayrıca bir sorumluluk ve liderlik rolü üstlenmekten kaçındıkları belirtilmektedir.

Sarı, Nayır ve Kahraman (2019) yapmış oldukları çalışmada; Türkiye’de 2009-2019 yılları arasında kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaları sistematik olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda, kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmaların son yıllarda artmaya başladığı tespit edilmiştir. Çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve daha çok özel eğitim alanındaki araştırmacıların kapsayıcı eğitim çalışmaları yürüttüğü belirlenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğunluğunun tutum ve tanımlayıcı araştırmalar oldukları görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda, kapsayıcı eğitime ilişkin olarak katılımcıların görüşlerini, tutumlarını ve algılarını ortaya koyan çalışmaların daha ön planda olduğu tespit edilmiştir.

Amaç (2021) çalışmasında, Türkiye’de kapsayıcı eğitimle ilgili yapılmış çalışmaların sistematik incelemesini yapmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, son yıllarda Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil olmasıyla ve UNICEF (2019) gibi uluslararası kuruluşların desteğiyle kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık artmış ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Kapsayıcı eğitimin konu alındığı çalışmaların son yıllarda artış göstermesi buna bağlanmıştır. İncelenen çalışmaların üçte birinin İngilizce olarak yayımlanmasının kapsayıcı eğitimin uluslararası akademik camiada ilgi duyulan bir konu olmasıyla ilişkilendirilmiştir. İncelenen çalışmaların çoğunluğunun iki yazar ve üstü olması akademik iş birliği ile ilişkilendirilmiştir.

Eren (2021) çalışmasında, Bursa ve Van illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu almıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin; cinsiyet ve yaşa göre farklılaştığı

bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin; cinsiyet, yaş ve çevresinde engelli birey olma değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlilik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Filiz (2021) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi konu almıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeterliliklerinden en çok etkilenen değişkenin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları olduğu belirlenmiştir. En az etkilenen değişkenin ise kaynaştırma eğitime yönelik duygular olduğu görülmüştür.

Engin (2022) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik mesleki yeterlilik algılarını konu almıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde meslektaşlarıyla iş birliği kurabilmede yeterli olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. En az katılımı ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik tıbbi tanılama aşamalarıyla ilgili yeterli bilgi sahibi olma durumuna göstermiş oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayanlara oranla sınıf içerisinde kaynaştırma eğitimi uygulamasındaki mesleki yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.8. Yurt Dışında Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Lin ve Azar (2019) yapmış oldukları çalışmada, Vietnam ve Malezya'daki kapsayıcı eğitim politikalarını karşılaştırmışlardır. Çalışmada özel gereksinime sahip engelli bireylere yönelik kapsayıcı eğitim programları analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, bu iki ülkenin kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir gelişimi doğrultusunda politika ve yasalar geliştirmeye odaklanmışlardır. Bu ülkeler engelli kişilerin hak ve çıkarlarını korumaya yönelik uluslararası sözleşmelere katılmışlardır. Vietnam ve Malezya'daki eğitim sistemlerinde

farklılıklar olmasına rağmen, “kimsenin geride kalmasına izin verme” ilkesini temel aldıkları görülmüştür. Kapsayıcı eğitim ile özel gereksinimli bireylerin toplum içinde kendilerine yer bulabilmeleri ve dünyayla bütünleşmelerinin sağlanmaya çalışıldığı belirlenmiştir.

Tahir, Doelger ve Hynes (2019) ABD’nin Long Island eyaletinde yürütmüş oldukları çalışma, genel eğitim okullarında kapsayıcı eğitimin uygulanmasını etkileyen ekolojik yönleri konu almışlardır. Her iki okulda da okulların, engelli ve engelsiz öğrencilere mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarını sağlamak için işbirlikçi uygulamalara ve olumlu bir iklime bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda öğretmenlere ve diğer destek personeline düzenli olarak iş birliği yapma fırsatı tanındığı belirlenmiştir. Bu süre zarfında derslerini birlikte planlayıp, öğrenci merkezli ders ve etkinlikler tasarlayabildikleri ileri sürülmüştür. Çalışmaya göre yönetim yardımcı öğretmenlerin, okul psikoloğunun, sosyal hizmet uzmanlarının, rehberlik danışmanlarının ve idarenin öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarını tartışmak için bir araya gelebilecekleri zamanı sağlamalıdır. Araştırmacılara göre tüm öğrenciler için veli katılımının okulun bir önceliği olması çok önemlidir. Okul yönetimi, bilgilendirici geceler, oyun geceleri düzenleyerek, velilerin Okul Aile Birliği'ne katılımını teşvik ederek ve velilere, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için evde kullanabilecekleri kaynaklar sağlayarak bunu teşvik edebilir.

Robiyansah ve Mudjito (2020) yapmış oldukları çalışmada, kapsayıcı eğitimin uygulanma koşullarını, sorunlarını ve ihtiyaçlarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Kapsayıcı eğitimin etkinliğini araştırmayı amaçlayan bu çalışma üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada, kapsayıcı eğitimin uygulanma koşullarını, sorunlarını ve ihtiyaçlarını araştırmak; ikincide, kapsayıcı eğitim öğrenme modeli oluşturmak; üçüncü olarak da oluşturulan modelin verimliliğini test etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; kapsayıcı eğitimin uygulanmasında en önemli engellerin öğrenci ve öğrenim kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan kapsayıcı eğitim modelinin uygulanmasında ise yönetim, öğrenci ve öğrenme nedenli engellerden söz edilmiştir. Çalışmada oluşturulan model girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamadan oluşmakta ve tüm öğrencileri kapsamaktadır. Bu modelin uygulanması aşamasında iş birliğinin öneminden bahsedilmiştir.

Ramberg ve Watkins (2020) yapmış oldukları çalışmada Avrupa'da kapsayıcı eğitimi konu almışlardır. 31 Avrupa ülkesinin kapsayıcı eğitim sistemleri ulusal veriler ışığında karşılaştırılmıştır. Özel gereksinime sahip birey olarak tanımlanan öğrencilerin kimlik oranlarında ülkeler arası önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. İncelenen tüm ülkelerde özel gereksinimli bireylerin eğitimi için sadece onlara ayrılan, özel alan oluşturulduğu belirlenmiştir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile bu bireylerine sayısına oranla oluşturulan özel eğitim merkezlerinin sayısı ülkeler arasında önemli farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Uluslar, uluslararası düzeyde meydana gelen toplumsal değişimlere tüm bireylerin ayak uydurabilmesi için kapsayıcı eğitime ve bu eğitimin gereksinimlere cevap verebilmesini sağlayacak şekilde uygulamalar yapmadan önce makro düzeyde veri toplamaya ihtiyaç duyacaklardır.

Irer, King'endo, Wangila, Thurania'nın (2020) Kenya'da yürüttükleri çalışmada, kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engelleyen fiziksel engellerin aşılmasında okul stratejilerinin etkisini konu almışlardır. Veriler özel gereksinimli bireylere eğitim veren 100 öğretmenin görüşleri alınarak toplanmıştır. 11 özel gereksinimli öğrencinin fiziksel engellerle ilişkili deneyimlerine yönelik görüşmeler yapılmış ve üzerine tartışılmıştır. Sonrasında özel gereksinimli öğrencilerle aynı ortamda eğitim gören özel gereksinime sahip olmayan öğrencilerle beş grup çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda; kapsayıcı eğitimin uygulanmasını engelleyen fiziksel engellerin aşılmasının, okul stratejilerinin etkinliğine katkı sağladığı saptanmıştır. Kapsayıcı eğitimin uygulanmasına engelleyen fiziksel engellerin aşılması için açık, net kapsayıcı eğitim vizyonu ve felsefesine dayalı okul dönüşümü, politikalar ve stratejilerin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Mouchritsa Romero, Garay & Kazanopoulos'un (2022) yapmış oldukları çalışmada; Yunan ortaokullarındaki özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenlerden etkilenme düzeyleri konu alınmıştır. Çalışma sonucunda; kapsayıcı eğitime yönelik tutumların, alınan özel eğitim türünün yanı sıra yaş ve genel eğitim öğretim deneyiminden etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca, olumlu tutumlar cinsiyetten etkilenirken, olumsuz duygu ve endişeler genel eğitim ve özel eğitim öğretim

deneyiminden etkilendiği belirlenmiştir. Son olarak, çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik düşük düzeyde olumsuz duygular, orta düzeyde endişeler ve yüksek düzeyde olumlu tutumlar ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Scanlon, Radeva, Pitsia, Maguire & Nikolaeva'nın (2022) yapmış oldukları çalışmada; Bulgaristan'daki anaokullarında görev yapan 922 öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını (bilişsel, duyuşsal, davranışsal), kaygıları ve bu bağlamda öz yeterliliklerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz duygusal tutumlara ve olumlu davranışsal tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin reformların taleplerini karşılaması için kritik olan kaynaştırma ile ilgili eğitim, her üç boyutta da öğretmenlerin tutumlarının olumlu ve güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, kapsayıcı eğitime ilişkin belirli branşlardaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algı, tutum ve uygulamalarına yönelik oldukları görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde başta kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmaların genel olarak dezavantajlı gruplara odaklandığı görülürken, zaman içerisinde sosyal, kültürel ve dil yönünden farklılıkları bulunan öğrenciler de dahil edilerek kapsamının genişletildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmalarda genellikle öğretmenlerin görüşüne başvurulduğu, kapsayıcı eğitime ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuş çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayla, okuldaki kapsayıcı eğitim uygulamalarında etkin rol oynayan okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak kapsayıcı eğitime geniş bir açıdan bakmak amaçlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma kısmına yönelik açıklamalar yer almaktadır. Buna göre araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını ve yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin iç içe karma desen benimsenmiştir. İç içe geçmiş desende birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak verilerin eş zamanlı olarak toplanmasını içermektedir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime tutumları ölçek kullanılarak toplanırken, kapsayıcı eğitime ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılarak nitel veriler de toplanmıştır. Karma yöntem araştırmaları pragmatik felsefeye dayanan, araştırılan problemin daha ayrıntılı incelenmesi adına nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir araştırma modelidir. Karma desen araştırmalarının en önemli özelliği hem nicel hem nitel yöntemlerle toplanan verilerin birbirlerini teyit etmekte kullanılabilmesi sebebiyle inandırıcılığını daha güçlü kılmasıdır (Şimşek, 2016). “İç içe geçmiş desende nicel veya nitel desenin yürütülmesi esnasında, öncesinde veya sonrasında diğer bir nitel veya nicel çalışmanın verilerinin toplanarak çözümlenebildiği görülmektedir” (Creswell, 2013; akt. Özdemir vd., 2021) Yapılan çalışmada da verileri çeşitlendirip karşılaştırabilmek ve bütünleştirebilmek adına nicel verilerden elde edilen bulguların derinlemesine incelenerek geliştirilebilmesi için nitel yöntemlerden elde edilen bulgulardan da yararlanılmaktadır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum ve çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği nicel yöntemler ile, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin

yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak nitel yöntem ile incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada nitel ve nicel araştırmalar için iki farklı örneklem grubu seçilmiştir. Nicel çalışma için Denizli ile Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan 608 okul yöneticilerinden çalışmaya katılmayı kabul edenlere ölçek soruları ulaştırılmıştır. “Betimsel araştırmalar için evrenin %10’unu oluşturan bir örneklem, olabilecek en az oran olarak dikkate alınır. Küçük evrenler için %20 gerekebilir” (Özen ve Gül, 2007). Buna göre evrenin temsil edilebilirliği için geri dönüş yapan 199 okul yöneticisi örneklem için uygun bulunmuştur. Bu okul yöneticilerine Pamukkale Üniversitesi eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencileri ve sendika grupları aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışmanın nicel kısmına katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3. 1. *Çalışmanın Nicel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım*

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	100	50,3
	Erkek	99	49,7
Medeni Durum	Evli	155	77,9
	Bekar	44	22,1
Eğitim Durumu	Lisans/Önlisans	112	56,3
	Yüksek lisans	87	43,7
Kıdem	0-10 yıl	42	21,1
	11-20 yıl	72	36,2
	21+ yıl	85	42,7
Okul Türü	İlkokul	77	38,7
	Ortaokul	56	28,1
	Lise	66	33,2

Tablo 3.1’e göre katılımcıların %50,3’ü kadınlardan %47,9’u da erkeklerden oluştuğu ve cinsiyet bakımından homojen bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Verilerden hareketle katılımcıların %77,9’unun evli olduğu, %56,3’ünün lisans/önlisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, %42,7’sinin 21 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu, %38,7’sinin ilkokul ve anaokulunda görev yaptığı sonucuna varılmaktadır.

Nitel çalışma için tipik durum örnekleme ile Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan 15 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Tipik durum örnekleme, “tipik, sıradan, normal veya ortalama durumları gösteren bir örneklem grubunun belirlenmesi” demektir (Baltacı, 2018). Görüşmeye katılan öğretmen seçiminde; ölçek çalışmasında yer almış ve ölçek çalışması sonrasında gönüllü olmuş öğretmenler araştırmacıya sağlayacağı ulaşım kolaylığı sebebiyle seçilmiştir. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3. 2. *Çalışmanın Nitel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılım*

Demografik Özellikler	n	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	5 K7, K8, K11, K12, K13
	Erkek	10 K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K14, K15
Kıdem	0-10	1 K15
	11-20 yıl	6 K2, K4, K5, K7, K9, K14
	21+	8 K1, K3, K6, K8, K10, K11, K12, K13
Okul Türü	İlkokul	7 K1, K2, K5, K6, K7, K8, K10,
	Anaokulu	2 K11, K13
	Ortaokul	4 K4, K12, K14, K15
	Lise	2 K3, K9

Tablo 3.2’ e göre katılımcıların 10’unun erkek 5’inin kadın olduğu, 8’inin 21 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu, 7’sinin ilkokullarda görev yaptığı görülmektedir.

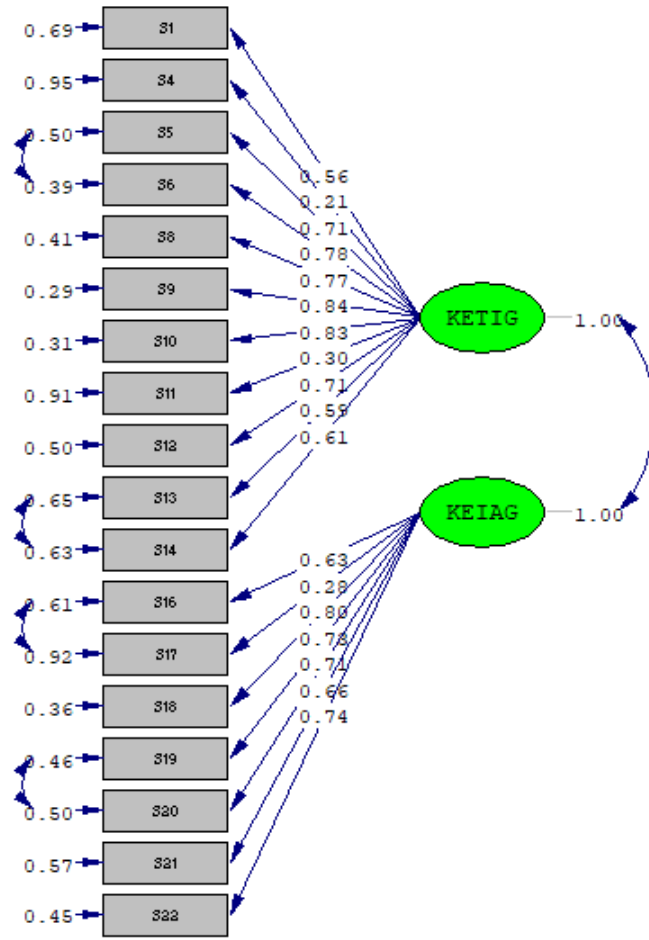
3.3. Veri Toplama Araçları

Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği, Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla öncelikle duyuş, düşünüş ve davranışları içeren taramalar gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelemesinin yanı sıra beş öğretmenden de kapsayıcı eğitime yönelik duyuş, düşünce ve davranışlarını açıklamaları istenmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddenin iki boyutta toplandığı belirlenmiştir. Birinci faktör “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” olarak, ikinci faktör ise “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci boyutundaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,71 arasında; ölçeğin ikinci boyutunda bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin ise 0,68 ile 0,80 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach

Alpha) sırasıyla 0,91 ve 0,89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cevaplandırması için ölçek maddeleri Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerini içeren 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir (Şimşek, 2019).

Ölçek öğretmenler için geliştirilmiştir. Ancak bu çalışmada okul yöneticileri üzerinde uygulandığı için ölçeğin iki boyutlu yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını ortaya koymak için Doğrulayıcı Faktör (DFA) analizi yapılmıştır. Yapılan ilk DFA sonucunda Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi^2= 558.76$; $p= 0.00$, $sd=208$, $\chi^2/sd = 2.68$) t değeri incelenmiş ve 2,3,7 ve 15. Maddelerin t değerleri 1.96’nın altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Tekrar yapılan DFA sonucunda Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi^2= 455.10$; $p= 0.00$, $sd=135$, $\chi^2/sd =3.37$) uyum indeksleri IFI= .94, RFI = .90, CFI = .94, NFI = .93, NNFI = .93, ve RMSEA = .127 olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda 13-14,5-6, 19-20 ve 16-17. Maddeler arasında modifikasyon önerisi incelenmiş ve ilgili maddeler arasında modifikasyon yapılarak analiz tekrar edilmiştir. Buna göre Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi^2= 278.12$; $p= 0.00$, $sd=130$, $\chi^2/sd = 2.14$) uyum indeksleri IFI= .97, RFI = .92, CFI = .97, NFI = .94, NNFI = .96, ve RMSEA = .087 olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde CFI ve IFI uyum indekslerinin mükemmel düzeyde, NFI, NNFI ve REMSEA değerlerinin kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret ettiği görülmektedir (Şimşek, 2007).

Ölçeğe ilişkin standardize edilmiş değerler Şekil 3.1’de verilmiştir.



Chi-Square=278.12, df=130, P-value=0.00000, RMSEA=0.087

Şekil 3. 1. Kapsayıcı Eğitime Tutum Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standardize Edilmiş Değerler).

Şekil 3.1 incelendiğinde faktör yük değerlerinin Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği (KETİG) boyutu için .21- .84, ve Kapsayıcı Eğitime İlgilinin Artırılması Gerekliliği (KEİAG) için .29- .80, arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı incelendiğinde sırasıyla KETİG için .87, KEİAG .81 ve tüm ölçek için .91 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara dayanarak ölçeğin araştırmada yer alan örneklem için yapısal ve istatistiksel olarak uygun bir ölçek olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları; kapsayıcı eğitim tutum ölçeği analizi sonuçlarına ve araştırma problemlerine göre araştırmacı tarafından hazırlanmış olup demografik özelliklerin dışında beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik

tutumlarını belirlemek amacıyla üç alan uzmanından görüş alınarak beş açık uçlu sorunun kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu sorular Ek 3’de verilmiştir. Çalışmada demografik değişkenlerden; cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim durumu ve okuldaki çalışma süresi olmak üzere beş değişken seçilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği seçilen okullara gönderilerek okul yöneticilerinin cevaplaması istenmiştir. Ölçeğin uygulanması elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubundaki okul yöneticileri ile görüşmeleri ve ölçeğin uygulamasını araştırmacı kendisi yapmıştır. Olası sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Görüşmeler pandemi koşulları sebebiyle online olarak yapılmış olup katılımcılardan izin alınarak kaydedilmiştir. Araştırmacı katılımcıları önceden arayıp randevu almıştır. Planlanan zamanlarda başlatılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme başlatıldığında öncelikle araştırmacı tarafından bilgilendirme ve kayıt izni alınmış, ardından demografik değişkenler öğrenilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından sırasıyla açık uçlu sorular sorulmuş ve katılımcıya herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 24.0 ile yapılmıştır. Çalışmada ölçek puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlemesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Tablo 3. 3. *Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlilik Katsayısı*

	n	Çarpıklık	Basıklık
Toplumsal İş Birliği	199	-0,858	1,129
İlginin Artırılması	199	-0,445	-0,365
Kapsayıcı Eğitim	199	-0,649	0,173

Değerler incelendiğinde her bir puanın basıklık ve çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Puanların normal dağılım göstermesi nedeni ile çalışmada parametrik test teknikleri kullanılmıştır. İki değişkenli demografik verilerle (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu) ölçek puanlarının karşılaştırmada t testi; ikiden daha fazla değişkeni olan demografik verilerle (kıdem, okul türü) ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır.

Görüşme sonucunda elde edilen veriler, nitel araştırma desenlerinde genel olarak takip edilen adımlar izlenerek verilerin işlenmesi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle deşifre adı verilen, kaydedilen görüşmelerin metne dönüştürülmesi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından tüm verileri tekrar tekrar okunmuş ve üzerine düşünülmüştür. Kodlama sürecinde, verilerin çeşitli yönleri belirlenmiş, küçük parçalar halinde işaretlenmiştir. Ulaşılan kodların ne sıklıkla geçtiği, yoğunluğu araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve dışarıdan bir araştırmacının da görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik yerine güven duyulabilirlik yer almakta ve bunun için inandırıcılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarabilirlik ölçütleri kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 2005). Araştırmacı, belgelerde olan verileri tarafsız bir şekilde ele almalı, yorumlamalı, analiz sürecinde de olabildiğince titiz ve şeffaf davranarak, bilimsel etik kurallara dikkat etmelidir (Merriam, 2009). Araştırmacı, bilimsel yayın etiğine karşı hassas ve duyarlı olmalı; etik sorumluluklarını titizlikle yerine getirmeli, akademik dürüstlükten taviz vermeden araştırmasını yürütmeli, sonlandırmalı ve yayımlamalıdır.

Bu çalışmada yapılan görüşmelerde görüşmecilerin, konuyu ve soruları doğru anladıklarından emin olunmuştur. Sorulara verilen yanıtların kodlanmasında kodlayıcılar arası güvenirlilik kontrolü sağlanmıştır. Bütün görüşmeler kayıt altına alınmış ve belgelendirilmiştir (Silverman, 2018).

Hammersley'ye (1992) göre güvenirlilik, belirli durumların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda yine aynı kategoriye atanmasındaki tutarlılık derecesidir. Bu çalışmada; görüşme kayıtları araştırmacı tarafından

farklı zamanlarda tekrar tekrar değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın inceleme ve yazım süreçlerinde danışman desteği alınmıştır.

Elde edilen veriler, resmi araştırma sitesinde elde edilmiştir. Araştırmacı, elde edilen verileri tarafsız bir şekilde değerlendirmiştir. Verilerin orijinalliği bozulmadan analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın dışında kullanılmamıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Çalışmanı bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak okul yöneticilerinin “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” başlığı altında yer alan değişkenler, sonrasında okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın probleminde okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanarak Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. *Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği’ne Dair Betimsel İstatistikler*

	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	S_x
Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar	199	3,00	5,00	4,36	0,45
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar	199	2,45	5,00	4,34	0,50
Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar	199	3,00	5,00	4,34	0,45

Analiz sonucuna göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının puan ortalaması 4,36 ($\pm 0,45$), Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının puan ortalaması 4,34 ($\pm 0,50$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının puan ortalaması 4,34 ($\pm 0,45$) olarak elde edilmiştir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Alt Problemler

Çerçevesinde Anlamlı Bir Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, mesleki kademlerine çalıştıkları okul türüne göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyetlerine Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplamalarının sonucu Tablo 4.2' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	S_x	Sd	t	p
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar	Kadın	100	4,39	0,45	197	1,548	0,123
	Erkek	99	4,28	0,54			
Kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliğine yönelik tutumlar	Kadın	100	4,43	0,44	197	2,234	0,027*
	Erkek	99	4,28	0,45			
Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar	Kadın	100	4,41	0,42	197	1,929	0,055
	Erkek	99	4,28	0,47			

*p<0.05

Tablo 4.2'e göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları [$t_{(197)}=1.548$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(197)}=1.929$; $p>.05$]. Buna göre kadın ve erkek yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasının gerekliliğine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmıştır [$t_{(197)}=2.234$; $p=0.027$]. Buna göre kadın okul yöneticilerinin erkeklere oranla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması görüşüne daha fazla katıldıkları görülmüştür.

4.2.2. Medeni Duruma Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplamalarının sonucu Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	S_x	Sd	t	p
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar	Evli	155	4,36	0,52	197	1,418	0,158
	Bekar	44	4,24	0,41			
Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar	Evli	155	4,35	0,45	197	-0,030	0,976
	Bekar	44	4,36	0,46			
Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar	Evli	155	4,36	0,46	197	0,950	0,343
	Bekar	44	4,29	0,39			

Tablo 4.3'e göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları [$t_{(197)}=1.418$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları [$t_{(197)}=-0.030$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(197)}=0.950$; $p>.05$]. Buna göre evli veya bekar olmaları fark etmeksizin okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2.3. Eğitim Durumuna Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplamalarının sonucu Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durum Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	S_x	Sd	t	p
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar	Lisans/Önlisans	112	4,37	0,45	197	0,914	0,362
	Yüksek lisans	87	4,30	0,56			
Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar	Lisans/Önlisans	112	4,40	0,45	197	1,471	0,143
	Yüksek lisans	87	4,30	0,45			
Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar	Lisans/Önlisans	112	4,38	0,42	197	1,198	0,232
	Yüksek lisans	87	4,30	0,48			

Tablo 4.4'e göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları [$t_{(197)}=0.914$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları [$t_{(197)}=1.471$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(197)}=1.198$; $p>.05$]. Buna göre farklı eğitim düzeylerindeki okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2.4. Mesleki Kıdeme Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış ardından yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre tutumlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonucu Tablo 4.5' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	S_x	Sd	F	p	Tukey Testi
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar	0-10 yıl	42	4,46	0,48				
	11-20 yıl	72	4,32	0,48	2,196	1,738	0,178	
	21+ yıl	85	4,29	0,52				
Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar	0-10 yıl	42	4,51	0,51				
	11-20 yıl	72	4,34	0,44	2,196	3,594	0,029	1>3
	21+ yıl	85	4,29	0,41				
Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar	0-10 yıl	42	4,48	0,46				
	11-20 yıl	72	4,13	0,37	2,196	2,693	0,070	
	21+ yıl	86	4,07	0,45				

*p<0,05

Tablo 4.5'e göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları [$F_{(2,196)}=1.738$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$F_{(2,196)}=2.693$; $p>.05$]. Buna göre farklı mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliğine yönelik tutumları kıdeme göre farklılaşmıştır [$F_{(2,196)}=3.594$; $p=0.027$]. Farklılığın 0-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri gruplar arasında olduğu ve 0-10 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara oranla kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerektiğine daha çok katıldıkları tespit edilmiştir.

4.2.5. Çalışılan Okul Türüne Göre Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla öncelikle betimsel

istatistikler hesaplanmış ardından yöneticilerin çalıştıkları okul türüne göre tutumlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmış, sonucu Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	S_x	Sd	F	p	Tukey Testi
Kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlar	İlkokul	77	4,33	0,45				
	Ortaokul	56	4,30	0,54	2,196	0,340	0,712	-
	Lise	66	4,37	0,53				
Kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlar	İlkokul	77	4,36	0,44				
	Ortaokul	56	4,30	0,40	2,196	0,632	0,533	-
	Lise	66	4,39	0,51				
Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar	İlkokul	77	4,34	0,41				
	Ortaokul	56	4,30	0,44	2,196	0,490	0,613	-
	Lise	66	4,38	0,50				

Tablo 4.6'a göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları [$F_{(2,196)}=0.340$; $p>.05$], kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları [$F_{(2,196)}=0.632$; $p>.05$] ve kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumları okul türü değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$F_{(2,196)}=0.490$; $p>.05$]. Buna göre farklı okul türlerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu belirlenmiştir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin; kapsayıcı eğitimi nasıl tanımladıkları, kapsayıcı eğitimin gerekliliği hakkındaki düşünceleri, okullarda kapsayıcı eğitime yönelik yaşanan sorunlar ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri ile kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevler hakkındaki görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı tarafından sorulan açık uçlu

sorulara verilen yanıtlar oluşturulan temalar altında kategorize edilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.3.1. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimin Tanıma İlişkin Görüşleri

Kapsayıcı eğitimi nasıl tanımladıkları sorusuna katılımcı okul yöneticilerinin vermiş olduğu yanıtlar içerik analizine tabi tutularak belirli temalar altında kategorize edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşleri*

Kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlarsınız?	Tema	f	Katılımcılar
Kapsayıcı eğitimin tanımı	Dezavantajlı grupların kaynaştırılması süreci	5	K3, K8, K9, K13, K15
	Bireysel özelliklere ve gereksinimlere yönelik eğitim	3	K1, K5, K14
	Fırsat eşitliği	3	K4, K7, K11
	Mülteci ve göçmenlere yönelik eğitim	2	K6, K12
	Tüm etkinliklerin bir arada yürütülmesi süreci	2	K2, K10

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin verdikleri yanıtlar; dezavantajlı grupların kaynaştırılması süreci, bireysel özelliklere ve gereksinimlere yönelik eğitim, fırsat eşitliği, mülteci ve göçmenlere yönelik eğitim ve tüm etkinliklerin bir arada yürütülmesi süreci olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Katılımcıların beşi kapsayıcı eğitimi dezavantajlı grupların eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi olarak tanımlamaktadır. Örneğin katılımcılardan biri görüşünü,

Herhangi bir konuda dezavantajlı durumda olan grupların farklılıklarını en aza indirerek eğitimden en çok fayda sağlamaları sürecidir (K9)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların üçü kapsayıcı eğitimi bireysel özelliklere ve gereksinimlere yönelik eğitim olarak tanımlamakta olup üçü kapsayıcı eğitimi fırsat eşitliği ile ilişkilendirmektedir. Katılımcılardan biri görüşlerini,

Eğitime ulaşamayan bireyleri eğitime dahil etmediğimiz sürece fırsat eşitliğinden de kapsayıcılıktan da söz edemeyiz (K4)”

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katıldıklarını ve kapsayıcı eğitimin mülteci ve göçmen çocukların eğitime dahil edilme

süreci olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitimi tüm etkinliklerin bir arada yürütülmesi süreci olarak tanımlayan iki katılımcıdan biri görüşlerini,

Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin en iyi şekilde eğitim alması için bütün ders ve etkinliklerin bir arada yürütülmesidir. Öğrenciler akademik dersler dışında sanat derslerine de yoğunlaşabilmeli ve sosyal faaliyetlere katılabilmelidir (K10)

şeklinde ifade etmekte olup daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Tablo 4.8’de görüldüğü üzere katılımcıların yarısına yakını kapsayıcı eğitimi dezavantajlı grupların kaynaştırılması süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldığını belirten iki katılımcı da kapsayıcı eğitimi mülteci ve göçmenlerin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi süreci olarak ifade etmektedir. Katılımcılardan sadece bir tanesi kapsayıcı eğitimin tanımını derslerin ve etkinliklerin bütünleştirilmesi süreci olarak ifade etmiş ve kapsayıcı eğitim yaklaşımına uzak bir tanımlama yapmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan okul yöneticilerinin tamamına yakınının kapsayıcı eğitim hakkında konuya uygun yanıtlar verdiği ancak alanyazın taramasında da belirtildiği gibi genellikle belirli gruplara odaklanıldığı ve tam kapsayıcılıktan bahsedilmediği söylenebilir.

4.3.2. Okul Yöneticileri Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi gerekli bulma durumları ve neden gerekli bulduklarına ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutularak belirli temalar altında kategorize edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri*

Sizce kapsayıcı eğitim gerekli midir?	Tema	f	Katılımcılar
Kapsayıcı eğitimin gerekliliği	Gereklidir	14	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15
	Kararsız	1	K12
	Farklı gereksinimlere uygun eğitim	8	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K14
Kapsayıcı eğitimin gerekliliğinin sebebi	Eğitim hakkı	4	K6, K9, K13, K15
	Eşitlik	2	K4, K11,
	Uyum problemleri	1	K12

Tablo 4.8 incelendiğinde çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 14'ü kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu ifade ederken katılımcılardan biri olan K12 kararsız olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı kararsızlığının sebebini,

Mülteci çocuklar yerleştirildikleri okulun kültürüne ve ortamına uyum sağlayamadığı zaman kapsayıcılık havada kalıyor. Bazı durumlar hem öğrencileri hem öğretmenleri hem de velileri zor şartlara sürükleyebiliyor (K12)

şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.9'da verilen bilgilere göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin verdikleri yanıtlar farklı gereksinimlere uygun eğitim, eğitim hakkı, eşitlik ve uyum problemleri olmak üzere dört tema altında incelenmiştir. Katılımcıların sekizi kapsayıcı eğitimin gerekliliğini farklı gereksinimlere uygun eğitim ile ilişkilendirmiş olup katılımcılardan biri görüşlerini,

Her çocuğun gereksinimi farklı, bireysel özellikleri farklı, öğrenme biçimi de sevgi dili de farklı. Biz öğrencileri tanıyabilmek, bireysel farklılıklarını ayırt edebilmek ve gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim verebilmek için kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelmek zorundayız (K8)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların dördü kapsayıcı eğitimin gerekliliğini eğitim hakkı ile ilişkilendirmiş olup katılımcılardan biri görüşlerini,

Eğitim hakkı her bireyin en doğal ve temel hakkıdır. İster dezavantajlı olsun ister mülteci olsun fark etmeksizin her çocuk akranları ile bir arada eğitim alabilmelidir (K15)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların ikisi ise kapsayıcı eğitimin gerekliliğini eşitlik ile ilişkilendirmiş olup katılımcılardan biri görüşlerini,

Kapsayıcı eğitim gerekli olmanın ötesinde şarttır. Eşitliğin sağlanabilmesi adına herkes eğitim sisteminin sunduğu tüm imkanlardan faydalanabilmelidir (K11)

şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların tamamına yakının kapsayıcı eğitimi gerekli bulduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin gerekliliğinin sebepleri çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yarısı tarafından farklı gereksinimlere uygun eğitim imkanlarının sağlanması ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin farklı gereksinimlere hitap ederek öğrencilerin tümünün eğitim öğretim süreçlerinden azami düzeyde faydalanabilmesi açısından gerekli bulunduğu söylenebilir.

4.3.3. Okullarda Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin ifadeleri içerik analizine tabi tutularak belirli temalar altında kategorize edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. *Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlar*

Kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin ne tür sorunlar vardır?	Tema	f	Katılımcılar
Kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlar	Öğretmen kaynaklı sorunlar	6	K2, K4, K5, K10, K13, K14
	Uygulama sınırlılıkları	3	K1, K6, K9,
	Fiziksel yetersizlikler	2	K3, K15
	Önyargı	2	K7, K8,
	Uyumsuzluk	1	K12
	Sorun Yaşanmıyor	1	K11

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara verdikleri yanıtlar öğretmen kaynaklı sorunlar, uygulama sınırlılıkları, fiziksel yetersizlikler, ön yargı, uyumsuzluk ve sorun yaşanmıyor olmak üzere altı farklı temada incelenmiştir. Katılımcıların altısı kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunları öğretmen kaynaklı sorunlar ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan biri görüşlerini,

Kapsayıcı eğitim süreci öğretmenler için yorucu, zaman ve emek istiyor. Hali hazırda bilgisiz olan öğretmen BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamaktan korkuyor (K2)

şeklinde ifade ederken diğeri görüşlerini,

Öğretmenler bilgisiz. Daha önce sorun yaşamış öğretmen daha dezavantajlı çocuğu görmeden tepki geliştiriyor (K5)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların üçü kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunları uygulama sınırlılıkları ile ilişkilendirmiş ve katılımcılardan biri görüşlerini,

Uygulamalar sınırlı hatta yetersiz. Kimi zaman sığınmacı çocuk ayrıcalıklı tutuluyor ve diğer çocuklar ihmal ediliyor. Çocukların bireysel yeteneklerini destekleyen bir uygulama ile karşılaşmadım mesela bugüne kadar (K1)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların ikisi fiziksel yetersizliklerin sorun yarattığını belirtmiş olup katılımcı görüşlerini,

Örneğin engelli öğrencilerin okullarda neye erişimi var? En alt kata sınıf koyup girişe bir rampa inşa edince bütün sorunlar çözülüyor mu? Engelli çocuk kantine çıkabiliyor mu? Fiziksel olanakları düzenlemeden çocuğu neye nasıl ulaştırabiliriz ki? (K15)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların ikisi kapsayıcı eğitime yönelik okullarda yaşanan sorunları önyargı teması ile ilişkilendirmiş olup katılımcı görüşlerini,

Dezavantajlı gruplara yönelik sadece okulda öğretmende değil velilerde ve öğrencilerde de bir ön yargı var. Çocuk daha okula girmeden diğer veliler ben sınıfta istemem diye ayaklanıyor (K7)

şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan biri okullarında kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmiş olup görüşlerini,

Okul yöneticileri olarak kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandığımız için sorun yaşamıyoruz. Eğitimcilerin bilinçli olduğunu düşünüyorum (K11)

şeklinde ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunları uyumsuzluk teması altında ifade eden katılımcı görüşlerini,

Ekonomik yetersizlikler sebebiyle mülteciler kılık kıyafetleri ile bile okula o kadar ayrı hissediyorlar ki uyumsuzluğu engellemek mümkün olmuyor. Okul sonrasında zorlu iş şartlarında çalışan çocuk kendini okula ait hissetmiyor. Tükenmeyen endişeleri kurallara uymalarını engelliyor ve kaos ortamı oluşuyor (K12)

şeklinde ifade etmiş olup sözlerini desteklemek amacıyla kendi çalıştığı kurumda yaşanan sorunlara örnek vermek istediğini belirterek,

Kapsayıcı eğitim uygulayacağız diye mültecilere özel ilgi gösteriyoruz ve bu da ayrımcılık yaratıyor. Yaş grubuna bakılmaksızın dil bilmeyen ergen öğrenciler ilkökul seviyesinde sınıflara yerleştirildiğinde riskler artıyor ve kendi kız çocuklarımızı korumamızı gerektiren durumlar oluşuyor. Şiddet eğilimlerine engel olamıyoruz (K12)

ifadelerini kullanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi daha çok mültecilere yönelik eğitim olarak tanımlamalarının, yaşanan sorunları da kapsayıcı eğitim süreci sorunlarından ziyade mülteci çocukların uyum sürecinde yaşanan zorluklarla ilişkilendirmesine sebep olduğu söylenebilir.

4.3.4. Okul Yöneticilerine Göre Okullarda Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul yöneticilerinin, kapsayıcı eğitim uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin ileri sürülen çözüm önerileri içerik analizine tabi tutularak belirli temalar altında kategorize edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitim Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?	Tema	f	Katılımcılar
Kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Öğretmen eğitimi	6	K4, K5, K6, K10, K13, K14
	Okul dışı desteklemeler	3	K1, K3, K12
	Yasal düzenlemeler	2	K2, K9,
	Veli ve öğrenci eğitimi	2	K7, K8
	Geleceğe yönelik hazırlıklar	1	K15

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine verdikleri yanıtlar öğretmen eğitimi, okul dışı desteklemeler, yasal düzenlemeler, veli ve öğrenci eğitimi ve geleceğe yönelik hazırlıklar olmak üzere beş farklı temada incelenmiştir. Katılımcıların altısı kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmenlerin eğitilmesi ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan biri görüşlerini,

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin gerekliliğini fark etmesi gerekiyor. Evrak yükünü azaltıp uygulamaya yönelik destekleyici eğitimler verilirse bilgili öğretmenler daha işlevsel uygulamalar yapabilir. Öğretmen bilgisini öğrenci için kullanır (K4)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların üçü kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini okul dışı desteklemeler ile ilişkilendirmiş olup katılımcılardan biri görüşlerini,

Mülteciler okula yerleştirilmeden önce dil eğitimi ve psikolojik destek almalı ve ekonomik olarak desteklenmeli. Halk eğitim merkezleri dil kursları açabilir (K12)

şeklinde ifade ederken katılımcı görüşlerini,

dezavantajlı öğrenciler okul dışında da öğretmen kontrolünde uzman kişilerce desteklenmeli. Bu konuda yerel yönetimlerle ya da halk eğitim merkezleri ile öğrenciyi destekleyecek kurslar açılabilir, etkinlik seçenekleri sunulabilir (K1)

şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların ikisi kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini yasal düzenlemeler ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan görüşlerini,

Öncelikle eğitim politikaları iyileştirilmeli. Bakanlık okulları desteklemeli. Kamu ve özel sektör iş birliği içinde çalışabilmeli. Yasal düzenlemeler ile öğrencilerin eğitim hakları kesin güvence altında tutulmalı (K9)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini veli ve öğrenci eğitimleri ile ilişkilendirmiş olup katılımcılardan biri görüşlerini,

Önce veliler ve toplum eğitilmeli. Öğrenciler de veliler de gerekliliği fark etmeli ve ikna edilmeli (K8)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan biri kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini geleceğe yönelik hazırlıklarla ilişkilendirmiş ve görüşlerini,

Okullar ileriye dönük hazırlıklar yapmalı. Olası dezavantajlı grup gelmesine okul önceden hazır olmalı. Öğretmen de öğrenci de okulun fiziksel şartları da önceden geleceğe yönelik hazırlıklarını tamamlamalı (K15)

şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunları en çok öğretmen kaynaklı bulduğu dolayısıyla çözüm önerilerinde de beklentilerinin öğretmenlerin eğitimi üzerine olduğu söylenebilir.

4.3.5. Okul Yöneticilerine Göre Kapsayıcı Eğitimde Okul Yöneticisine Düşen Görevler

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde kendilerine düşen görevlere ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutularak belirli temalar altında kategorize edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. *Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Kapsayıcı Eğitimde Okul Yöneticisine Düşen Görevler*

Kapsayıcı eğitim sürecinde okul yöneticilerine düşen görevler nelerdir?	Tema	f	Katılımcılar
Kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevler	İş birliği ve yönlendirme	8	K4, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K15
	Materyal ve ortam desteği	5	K1, K2, K5, K9, K14
	Adalet	2	K3, K13

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevlere verdikleri yanıtlar iş birliği ve yönlendirme, materyal ve ortam desteği ve adalet olmak üzere üç farklı temada incelenmiştir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin sekizi kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevleri iş birliği ve yönlendirme ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan biri görüşlerini,

okulda yöneticinin konumu çok kritik. Yönetici kapsayıcı eğitime olumlu bakıyorsa kurumunu da sürükleyecektir. Yönetici her konuda öğretmenle iş birliği içinde olmakla beraber çözüm odaklı olmalıdır (K7)”

şeklinde ifade ederken diğer bir katılımcı görüşlerini,

Yönetici destekleyici olmalı. Kapsayıcı eğitime inanan yönetici öğretmenini yönlendirir ve motive eder (8) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların beşi kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevleri materyal ve ortam desteği ile ilişkilendirmiş olup katılımcılardan biri görüşlerini,

Sınıflarda sorumluluk öğretmendedir. Okul yöneticisi elindeki olanakları koordine eder, gerekli ortamı hazırlar, istenen materyalleri sağlar, fiziksel koşulları hazırlar (K5)

şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların ikisi ise kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevleri adalet ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan biri görüşlerini; “Okul yöneticisi kararlı olup öğretmenini teşvik etmeli ama adil olmalı. Örneğin her sınıfa eşit sayıda dezavantajlı birey yerleştirmeli, sınırı aşmamalı. Yönetici adil olurken dengeyi çok iyi gözetmeli (K13)” şeklinde ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerine yönelik kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde hem kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumların hem de kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumların olumlu (yüksek) olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu (yüksek) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Şimşek (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu, Desombre, Lamotte ve Jury (2019) araştırmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019) Finlandiya ve Suudi Arabistan çalışmasına katılan katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu bulunması bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Haitembu (2014) Namibya'da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu, bu durumunun kapsayıcı eğitimin gelişimini engellediğini belirtmektedir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Ulaşılan bu sonuç ve alanyazındaki çalışma sonuçlarına da bağlı olarak okullardaki uygulamalarda etkin rol oynayan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sisteminin okullarda uygulanma başarısını doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; hem toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarda, kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarda cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş olup her üç boyutta da kadınların tutumlarının erkeklere kıyasla daha olumlu (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saloviita ve Schaffus (2016), Priyadarshini ve Thangarajathi (2017) ve Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019)

araştırmalarında da kadın katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin tutum düzeyleri erkek katılımcıların düzeylerinden yüksek çıkmıştır ve bu durum araştırma ile örtüşmektedir. Bu durum kadınların özel yaşamlarından çok fazla role sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir. Kadın özel yaşamında çocukları, eşi, eşinin ailesi, kendi ailesi ile farklı düzeylerde ilişki kurabilmesi nedeniyle farklı bireylerin bir arada uyum içinde öğrenim görebilmesi fikrine daha iyi uyum sağlamalarına olanak sağlamış olabilir.

Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup; kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının, kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının medeni durum bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle evli ve bekar okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarını, kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle lisans, ön lisans ya da yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Kazu ve Deniz'in (2019) çalışmalarında lisans ve yüksek lisans düzeyi eğitim almış olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ulaşılan sonuçlar alanyazınla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ancak 0-10 yıldır görev yapmakta olan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının 21 yıldan uzun süredir görev yapmakta olan yöneticilere kıyasla daha olumlu (yüksek) tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeni bir

kavram olan kapsayıcı eğitim, uzun süredir bu görevde olan öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin yeni uygulamalara adapte olmada zorluk yaşayabilmeleriyle açıklanabilir. Kazu ve Deniz'in (2019) çalışmalarında kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının çalışılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumlarını, kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının çalışılan okul türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi nasıl tanımladıkları incelendiğinde kapsayıcı eğitimin dezavantajlı gruplar, mülteciler, bireysel farklılıkları olanlar gibi belirli gruplar üzerinden tanımlandığı gözlemlenmiştir. Kapsayıcı eğitimin tarihçesi bölümünde de ele alındığı üzere kapsayıcı eğitim tanımı alanyazına girdiğinde engelli bireylerin genel eğitim ortamlarında eğitim alabilmesi süreci olarak algılanmış olmakla beraber günümüzde çok daha geniş bir perspektifte ele alınarak herhangi bir sebeple dezavantajlı durumda bulunan tüm çocukların eğitim sürecine dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2009). Yapılan çalışmada katılımcıların tanımları değerlendirilirken kapsayıcı eğitim kavramının güncel tanımı esas alınmıştır. Kapsayıcı eğitimin mülteci ve göçmenlere yönelik olduğunu ifade eden katılımcıların aynı zamanda kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime katıldıklarını ve konuya bu sebeple hâkim olduklarını belirttikleri gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerine yönelik bahsedilen hizmet içi eğitimin içeriği bilinmemekle birlikte katılımcıların tanımlamalarında mülteci ve göçmen çocuklara odaklanmalarında bahsedilen eğitimin içeriği yönlendirici olduğu söylenebilir. Kapsayıcı eğitimi tanımlarken; dezavantajlı grupların kaynaştırılması süreci, bireysel özelliklere ve gereksinimlere yönelik eğitim, fırsat eşitliği temalarına odaklanan 11 katılımcının dokuzu eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi aldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda eğitim yönetimi yüksek lisans programlarına dahil edilen kapsayıcı eğitim ile ilgili

konuların ya da derslerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi daha doğru tanımlamasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinden sadece biri kapsayıcı eğitiminin gerekliliğine kararsız kaldığını belirtirken diğer katılımcılar kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bulgularda da belirtildiği üzere kararsız kalan katılımcının görüşme süresince verdiği örnekler incelendiğinde katılımcının çalıştığı okulda mültecilerin yoğun olduğu ve bu çocukların uyum sürecinde yaşadığı zorlukların okul ortamında yaşattığı sorunların katılımcının kararsız yanıtını vermesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum Özdemir'in (2016) çalışmasında bulunan okul yöneticilerin; sığınmacı öğrencilerin geçmişlerinde yaşadığı olumsuz yaşantılar sebebiyle onları anladıklarını, sığınmacı öğrencilere olumsuz davranışlarda bulunmadıklarını ve her öğrenciye eşit mesafede durdukları sonucu ile örtüşmemektedir. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğu kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirterek bu gerekliliği farklı gereksinimlere uygun eğitim, eğitim hakkı ve eşitlik temaları ile ilişkilendirmektedir. Bu sonuç Asar (2020) tarafından yapılan çalışmada belirtilen okul yöneticilerinin eğitimde fırsat ve imkân eşitliği için kapsayıcı eğitimin gerekli olduğu sonucu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunları nasıl tanımladıkları incelendiğinde katılımcıların yarısına yakınının öğretmen kaynaklı sorunlara odaklandığı görülmektedir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı kendilerinin yönetmek ve iş birliği sağlamaktan sorumlu olduğunu, uygulama sürecinin öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda çalışmaya katılan okul yöneticilerinin yanıtlarında bahsettikleri uygulamada yaşanan sorunların da öğretmenlerden kaynaklı sınırlılıklarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu Kırılmaz'ın (2019) çalışmasında belirtilen yöneticilerin yönetmeliklere dayalı iş ve işlemler yaptığı ve kapsayıcı eğitime yönelik bir sorumluluk ve liderlik rolü üstlenmedikleri bulgusu ile paralellik göstermektedir. Katılımcılar sorunların dezavantajlı bireylere yönelik ön yargılar, dezavantajlı bireylerin uyum sorunları ve okullardaki fiziksel yetersizliklerle de ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yıldırım (2017) çalışmasında mülteci öğrencilerin başarılarının ve etkinliklere katılımlarının kendilerine sağlanan fiziksel imkanlar ve destekleyici kurallar ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir ve bu durum

çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak Lewis (2016) araştırmasında, okullardaki kapsayıcı öğrenme ortamlarının kapsayıcı anlayışı benimseyen okul yöneticileri ile mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim başta olmak üzere okullardaki pek çok uygulamanın kararlaştırılması ve uygulanması sürecinde aktif rolü olan okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları kendi sorumlulukları ile ilişkilendirmemesi dikkat çekmektedir.

Kapsayıcı eğitime ilişkin yaşanan sorunları öğretmen kaynaklı sorunlarla ilişkilendiren okul yöneticilerinin çözüm önerisi olarak öğretmen eğitimini önerdikleri gözlemlenmektedir. Eren (2019) de araştırmasına katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin %69'unun dezavantajlı bireylerin eğitimi konusunda öncelikle öğretmenlere eğitim verilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin dezavantajlı bireylerin okul dışında da desteklenmesi gerektiğini belirtmeleri dikkat çekmekte olup bahsedilen desteğin sosyal kültürel faaliyetlerin yanında dil desteğine odaklandıkları gözlemlenmiştir. Aykırı (2017) de mülteci çocukların okulda yaşadığı problemlerin dil sorunlarından kaynaklandığını belirtmektedir. Çalışmaya katılan okul yöneticileri sorunların çözümünün yasal düzenlemelerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiş olup öğretim programlarında uygulanan müfredatta kapsayıcı eğitime daha çok yer verilmesini önerdiği görülmektedir. Bu bulgu Demirel Kaya'nın (2019) var olan politika ve uygulamaların yetersiz olduğu, Tonbuloğlu ve diğerlerinin (2014) yeni müfredat, yöntem ve modellerin uygulanarak insan hakları ile ilgili konuların eğitim sisteminde zorunlu olması gerekliliği bulguları ile örtüşmektedir. Yaşanan sorunları dezavantajlı bireylere yönelik ön yargılar ile ilişkilendiren okul yöneticileri çözüm önerisi olarak velilerin ve öğrencilerin eğitilmesi gerekliliğini sunmuşlar ve toplumsal boyutta olumlu tutumların artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Kaya (2019) da araştırmasında kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için öncelikle toplumsal farkındalığın artırılması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmaya katılan bir okul yöneticisinin okulların hazır bulunuşluk düzeylerini artırmalarını ve her an dezavantajlı grupların okula kaydolabilme ihtimaline hazırlıklı olmaları gerektiğini belirtmesi dikkat çekmiştir. Okulların her an farklı gereksinimleri olan öğrencilere hazır olacak bir vizyon belirlemesinin okul kapsayıcılığına temel oluşturabileceği söylenebilir.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin çoğu, kapsayıcı eğitimde okul yöneticilerine düşen görevleri iş birliği ve yönlendirme ile ilişkilendirmiştir. Özokçu (2018) da çalışmasında öğretmenlerin hem kendi aralarında hem velilerle iş birliği yapmalarının kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Çalışmaya katılan okul yöneticileri kendilerine düşen görevler arasında kapsayıcı eğitim sürecinde gerekli olan materyalleri ve ortamları hazırlamayı belirtmektedir. Bulgu İra'nın (2018) belirttiği öğrencilerin eğitimlerinin en iyi olanaklarla sağlanması için gerekli kaynakların hazırlanması gerekliliği bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde kendilerine düşen görevler arasında adil olma gerekliliğini belirtmesi dikkat çekmektedir. Radivojevic (2009) çalışmasında kapsayıcı okullarda her çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyulduğunu, eşit fırsatlar sağlandığını ve farklılıkların desteklenerek iş birliğinin teşvik edildiğini belirtmektedir. Eroğlu ve Gülcan (2016) da yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere fırsat eşitliğini sağladıkları, herhangi bir ayrımcılık ya da dışlamadan kaçındıkları sonucuna ulaşmışlardır. Her çocuğa eşit eğitim fırsatı sunmanın ve okul genelinde adaletli davranmanın kapsayıcı eğitimin temel koşullarından biri olduğu söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticilerine yönelik kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde hem kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine yönelik tutumların hem de kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumların olumlu (yüksek) olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliğine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin erkeklere oranla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması görüşüne daha fazla katıldıkları görülmüştür.

- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve alt boyutlarına yönelik tutumları medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve alt boyutlarına yönelik tutumları eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumları kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerekliliğine yönelik tutumları kıdeme göre farklılaşmıştır. 0-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla kapsayıcı eğitime ilginin arttırılmasının gerektiğine daha çok katıldıkları tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve alt boyutlarına yönelik tutumları okul türü değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin tanımına ilişkin verdikleri yanıtlardan; dezavantajlı grupların kaynaştırılması süreci, bireysel özelliklere ve gereksinimlere yönelik eğitim, fırsat eşitliği, mülteci ve göçmenlere yönelik eğitim ve tüm etkinliklerin bir arada yürütülmesi süreci olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır.
- Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 14'ü kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu ifade ederken katılımcılardan biri olan K12 kararsız olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı K12 kararsızlığının sebebini “Mülteci çocuklar yerleştirildikleri okulun kültürüne ve ortamına uyum sağlayamadığı zaman kapsayıcılık havada kalıyor. Bazı durumlar hem öğrencileri hem öğretmenleri hem de velileri zor şartlara sürükleyebiliyor” şeklinde ifade etmiştir.
- Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin verdikleri yanıtlar farklı; gereksinimlere uygun eğitim, eğitim hakkı, eşitlik ve uyum problemleri olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara verdikleri yanıtlar öğretmen kaynaklı sorunlar, uygulama sınırlılıkları, fiziksel yetersizlikler, ön yargı, uyumsuzluk ve sorun yaşanmıyor olmak üzere altı farklı temada toplanmıştır.
- Katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine verdikleri yanıtlar öğretmen eğitimi, okul dışı desteklemeler, yasal düzenlemeler, veli ve öğrenci eğitimi ve geleceğe yönelik hazırlıklar olmak üzere beş farklı temada toplanmıştır.
- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevlere verdikleri yanıtlar iş birliği ve yönlendirme, materyal ve ortam desteği ve adalet olmak üzere üç farklı temada toplanmıştır.

5.2. Öneriler

Yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi daha doğru tanımladığı göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin lisans üstü programlara devam edebilmeleri için gerekli imkanların sağlanması ve okul yöneticilerinin lisans üstü programlara teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin lisans ve lisans üstü programlarına kapsayıcı eğitim ile ilgili derslerin eklenmesi kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumları artıracığından önemli görünmektedir.

Çalışmada kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik okul yöneticilerine düşen görevler arasında materyal ve ortam desteğinin sağlanmasına değinilmiştir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim uygulamalarının amacına uygun şekilde gerçekleştirilmesinde ihtiyaç duyulan ortamın ve materyalin teminini sağlamalıdır. Bu konuda ilgili kurumla da irtibata geçilebilir. Okulların olası dezavantajlı gruplara hazır bulunuşluklarını artırması adına vizyonlarını geliştirmeleri, gerekli fiziksel düzenlemeleri ve materyal desteğini hazır bulundurmaları önerilmektedir. Ayrıca Milli eğitim bakanlığının kapsayıcı eğitimin uygulanması süreçlerine ilişkin yasal düzenlemeler ve teşvik edici çalışmalarda bulunması önerilmektedir.

Çalışmada okul yöneticileri kapsayıcı eğitim uygulamalarında okul yöneticilerine düşen rollerde eğitim ortamında iş birliğinin sağlanmasına dikkat çekmişlerdir. Okullarda hem okul

yöneticileri ve öğretmenler arasında hem de diğer paydaşlarla iş birliğinin artırılmasının kapsayıcı eğitime yönelik yaşanan sorunların daha hızlı tespiti ve çözümü açısından önemli olduğu söylenebilir.

Dezavantajlı bireylerin okul dışında da desteklenmesinde Halk Eğitim merkezleri ve yerel yönetimlerin desteğiyle çeşitli kurslar ve projeler altında etkinlikler yapılması önerilmektedir. Hem okulda hem toplumda dezavantajlı bireylere karşı olumlu tutumların desteklenmesinin kapsayıcı eğitim süreçlerine sağlayacağı fayda göz önünde bulundurularak çeşitli farkındalık etkinliklerinin planlanması ve uygulanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra dezavantajlı bireylerin yakınlarına da ihtiyaç duydukları desteklerin (psikolojik, sosyal, ekonomik vb.) sağlanması önerilmektedir.

Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine verdikleri yanıtların; öğretmen eğitimi, okul dışı desteklemeler, yasal düzenlemeler, veli ve öğrenci eğitimi ve geleceğe yönelik hazırlıklar olduğu görülmüştür. Buna göre okulda çalışan tüm personele yönelik kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Kapsayıcı eğitim süreçleri ile ilgili okullarda yaşanan sorunların ve çözümlerinin araştırılabilmesi ve örneklendirilebilmesi adına raporlanıp milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğrenim Kurumları ile paylaşılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bir iş birliği platformu oluşturulması önerilmektedir.

Hem bu çalışma sonuçları hem de alanyazındaki çalışma sonuçlarında; kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar arasında dil problemi nedeniyle uyumsuzluklar yaşanabildiği görülmüştür. Buna bağlı olarak; mülteci ve göçmen çocukların okullara yerleştirilmesinden önce nitelikli dil desteğinin verilmesi ve eğitsel tanılama süreçlerinde daha ayrıntılı incelemeler yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support For Learning*, 13(2), 70–75.
- Akçamete, A.G. (2009). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar. A.G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 29-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aktekin, S. (Ed.) (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T. & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support For Learning* 34(1), 71-85.
- Amaç, Z. (2021) Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Arslan, A. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ve evrensel olarak tasarlanmış eğitim programları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 328-334.
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.
- Baykara Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. P. Taneri (Ed.). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde* (s. 9). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Birleşmiş Milletler (BM) (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 9 Mayıs 2021 tarihinde http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmis_milletler.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Birleşmiş Milletler (BM) (1966). Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin uluslararası sözleşme. 9 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0148.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1972). Her türlü ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına ilişkin uluslararası sözleşme. 9 Mayıs 2021 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc086/kanuntbmmc086/kanuntbmmc08604750.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayınevi.
- CEDAW, (1979). (Declaration on the Elimination of Discrimination against Women). The convention on the elimination of all forms of discrimination against women. 10 Mayıs 2021 tarihinde <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Convention of the Rights of the Child (1989). United Nations. 5 Şubat 2021 tarihinde <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, sayfasından erişilmiştir.
- De Carlo, L.T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91- 94.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Desombre, C., Lamotte, M. & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Diken, İ.H. (2012). *Engellilere yönelik tutumlar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 84-90.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 84-90.
- Düşkün, Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretim de kapsayıcı eğitim durum analizi. ERG (Eğitim reformu girişimi). <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/>

2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf adresinden 8.5.2022 tarihinde erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. s.10-11, 14 Mart 2021 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/dosyalar/faaliyet/2009.pdf>, sayfasından erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. s.10-11, 22 Mart 2021 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/dosyalar/faaliyet/2014.pdf>, sayfasından erişilmiştir.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.

Eren, E. (2021). *Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERG. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi

Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik mesleki yeterlilikleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Eroğlu, Ö.B., Gülcan, M. G. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocukların eğitim sorunları (Mersin ili örneği). Beycioğlu, K., Özer, N., Koşar, D., Şahin, İ. (Ed.) *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 218-238). Ankara: Pegem Akademi.

Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Genç, Y. ve Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-394.

Gil, F. G., Pastor, E. M., Flores N., Jenaro C., Poy, R. & Vela M. G. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers’ training for inclusion, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership – WCLTA 2012, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.279 adresinden 8.5.2022 tarihinde erişilmiştir.

Groeneveld, R.A. & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33, 391-399.

- Guba, E.J. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. In *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., ed. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, 191–215. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö. ve Şahsuvaroğlu, T. E. (2013). Eğitim. E. Menda, N. Balkan ve N. Berktaş (Ed.), *Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler içinde* (s. 174-227). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Haitembu, R. K. (2014). *Assessing the provision of inclusive Education in Omusati region*. Masters' Thesis. Windhoek: University of Namibia
- Hallahan, C. (1998). *Inclusive further education in a market economy*. 1998. PhD Thesis. London: University of East London.
- Hammersley, M. (1992). *Research and Policy*. Lewes: Falmer Press.
- Hayton, A. (2013). *Tackling disaffection and social exclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042190>
- Historic England (2018). *Disability history*. 3 Aralık 2021 tarihinde https://infidels.org/library/modern/michael_moore/disabled.html, sayfasından erişilmiştir.
- Hopkins, K.D. & Weeks, D.L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.
- Irer, B. R., King'endo, M., Wangila, E., & Thurair, S. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28-42.
- Inclusion International. (2009). *Better education for all: A global report*. Salamanca: INICO. 10 Mayıs 2021 tarihinde http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İnce. (2017). Dezavantajlı Grupların Bilgi ve Beceriye Erişimi. 15 Aralık 2021 tarihinde file:///C:/Users/Pc/Desktop/ugulama%20dosyas%C4%B1/MSL3_DeZavavntajliGruplar_I_mce_0217.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu.
- İra, N. (2018). Eğitim fakültesi Öğretim Üyelerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri, *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, ISSN: 1300 – 7432.

- Jelas, Z. M. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia. *International Conference on Learner Diversity, Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7 (C), 201-204, Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.10.028
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Khamisy, D. A. (2015). Inclusive education as complex process and challenge for school system, *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(3), 265-268, <https://doi.org/10.1515/ptse-2015-0024>
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 29 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 6/6/1997 tarihli ve 23011 sayılı Resmî Gazete. 13 Haziran 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2013). Engelsiz Okul Modeli: Standartlar ve Performans Göstergeleri, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. 24 Temmuz 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115200_engelsizokulmodeliyolharitas.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2017); Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 4 Ekim 2021 tarihinde, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40, 283-284.

- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. & Kazanopoulos, S. (2022). Yunan Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları. *Eğitim Bilimleri*, 12 (6), 404.
- Nar, S. ve Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 929-953.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*. London: Continuum.
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Özdemir, A., Tanoba, T., Akdağ, Ş. K., Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 23-54.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas İlinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Birimleri Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 394-422.
- Özkan, Ş.Y., Kırkgöz, S. ve Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.) *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 19-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Robiyanşah, IE, Mudjito M (2020). Kapsayıcı eğitim yönetim modelinin geliştirilmesi: Kapsayıcı okulda öğrenmeye yönelik pratik yönergeler. *Eğitim ve Öğrenme Dergisi (Edu Learn)*, 14(1), 80-86.
- Priyadarshini, S. S. & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.
- Radivojevic, Darinka, Milena Jerotijevic, Tatjana Stojic, Dusanka Cirovic, Ljiljana Radovanovic-Tosic, Danica Koccevksa, Sonja Paripovic, Gordana Josimov, Ivana Vasiljevic, Ljiljana Stojanovic, Vesna Stanacev, Dragan Kuveljic, Vladan Seizovic

- (2009); *A Guide For Advancing Inclusive Education Practice* (Ed.: Tatjana Stojic), Fund For An Open Society, Belgrade.
- Resmî Gazete, (1973). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. S. 14574. 9 Mayıs 2021 tarihinde
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.1739&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=1739> sayfasından erişilmiştir.
- Resmî Gazete, (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 09.11.1982. 5(22), S. 17863, s.3. 5 Temmuz 2021 tarihinde, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65 – 81.
- Sanjeev, K. ve Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 1-15.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Teaching All Students*, 61(2), 25–28.
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Bulgar anaokullarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 112, 103650.
- Serttaş, B. (2020). *İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dair görüşleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Çev. E. Dinç). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2012).
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M. & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organization. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570.
- Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in mathematics*. Unpublished master's thesis. Caldwell College, New Jersey
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: Atlas Alliance.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, S. (2003). Özel Eğitimin Tarihçesi. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitime giriş* içinde (ss. 41-57). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G. D., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, K. Y. (2016). Quality perception of the 2012 world indoor athletics championships. *Journal of Human Kinetics*, 54(1), 181-194.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A case study on the ecology of inclusive education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 17-24.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 479-493.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Aydın, H. (2014). Türk eğitim sisteminin çok kültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 10(29), 67-72.
- Ulukan, H. (Ed.) (2020) Research in Education and Social Sciences, Polat, M., *Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi*. Chapter 17, 323-334, Ankara: Duvar Yayınları.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all. 30 Ocak 2021 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_eng, sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. 7 Aralık 2021 tarihinde, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2000). The dakar framework for action education for all meeting our collective commitments. 3 Şubat tarihinde, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240>, sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. 21 Aralık 2020 tarihinde, http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education/, sayfasından erişilmiştir.

- UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education, http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf adresinden 8.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF. (2012). School readiness: A conceptual framework, New York: United Nations Children's Fund, [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) adresinden 5.8.2022 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations General Assembly. (1993). The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. 8 Aralık 2021 tarihinde, [https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html#:~:text=Persons%20with%20Disabilities-,Standard%20Rules%20on%20the%20Equalization%20of%20Opportunities%20for%20Persons%20with,resolution%2048%2F96%20annex\),](https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html#:~:text=Persons%20with%20Disabilities-,Standard%20Rules%20on%20the%20Equalization%20of%20Opportunities%20for%20Persons%20with,resolution%2048%2F96%20annex),) sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The warnock report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667-668.
- Yakar, G. ve Tepecik, A. (2017). Eğitim kurumlarında evrensel tasarım eksenli bilgilendirici donatılar. *Ulakbilge*, 5 (16), 1715-1729.
- Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2019) Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen, Aile ve Yöneticilerin Roller. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.) *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde Bütünleştirme içinde* (s. 115-116). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Elinizdeki bilgi formu, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin araştırılması amacıyla hazırlanmıştır. **Kapsayıcı eğitim; nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eden yaklaşımdır. Dezavantajlı bireyler; toplumdaki temel kaynaklara ve hizmetlere erişimde sorun yaşayan ya da bu fırsatlardan eşit oranda yararlanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır.** Araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından vereceğiniz bilgiler önemlidir. Çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel çalışmanın dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. **Lütfen her soruyu size uygun şekilde işaretleyiniz.** Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Saniye AKSUNGUR

Kişisel Bilgi Formu Değişkenleri

1. Cinsiyetiniz: Kadın (1) Erkek (2)

2. Medeni Durumunuz: Evli (1) Bekar (2)

3. Eğitim Durumunuz:

Ön Lisans (1) Lisans (2) Lisans Üstü (3)

4. Mesleki Kıdeminiz: () Yıl

5. Çalıştığınız Okul Türü:

Anaokulu (1) İlkokul (2) Ortaokul (3) Lise (4)

EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler					
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
	4	Okulda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6	Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum.					
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.					
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
	14	Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünüyorum.					
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					

Kap	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki					
-----	----	--	--	--	--	--	--

		akranlarından geri kalmasını istemem.						
17		Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunduğu okulda yöneticilik yapmaktan keyif alırım.						
18		Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.						
19		Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.						
20		Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.						
21		Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.						
22		Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.						

EK 3. Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Görüşme Soruları

Değerli katılımcı,

Elinizdeki bilgi formu, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin araştırılması amacıyla hazırlanmıştır. **Kapsayıcı eğitim; nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eden yaklaşımdır. Dezavantajlı bireyler; toplumdaki temel kaynaklara ve hizmetlere erişimde sorun yaşayan ya da bu fırsatlardan eşit oranda yararlanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır.** Araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından vereceğiniz bilgiler önemlidir. Çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel çalışmanın dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. **Lütfen her soruyu size uygun şekilde işaretleyiniz.** Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Görüşmemiz sürecinde ses ve görüntü kaydı yapılmasına izin veriyor musunuz?

☐Evet ☐Hayır

Saniye AKSUNGUR

Tarih:_____

Demografik Değişkenler

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Kıdeminiz (Yıl):

Bulunduğunuz okul türü: ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1. Kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlarsınız?
Soru 2. Kapsayıcı eğitim gerekli midir? Neden?
Soru 3. Okullarda kapsayıcı eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?
Soru 4. Yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
Soru 5. Kapsayıcı eğitimde okul yöneticisine düşen görevler nelerdir?
KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

EK 4. İzinler

28.02.2022 00:09

Gmail - Kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeği kullanım izni



Saniye Aksungur <[redacted]>

Kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeği kullanım izni

Ünal Şimşek <[redacted]>
Alıcı: Saniye Aksungur <[redacted]>

27 Şubat 2022 20:06

Merhabalar Saniye Hocam
Ölçeği kullanabilirsiniz. Ayrıca konuya ilişkin farklı makale/kitap bölümü çalışmalarım yer almaktadır. Onlardan da faydalanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum. İyi çalışmalar
Dr. Öğr. Üyesi Ünal ŞİMŞEK
Aksaray Üniversitesi

Kimden: "Saniye Aksungur" <[redacted]>
Kime: <[redacted]>
Gönderilenler: 26 Şubat Cumartesi 2022 14:22:13
Konu: Kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeği kullanım izni
[Alıntılanan metin gizlendi]

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.04.2022-196899



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-47908606
Konu : Anket Uygulama İzni

15/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 01.04.2022 tarihli ve 190761 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Saniye AKSUNGUR, Doç. Dr. Fırat NAYIR danışmanlığında "Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapan yöneticilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/04/2022
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 343b-5497-33fb-b0f1-d92c kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSN843DS2H&eS=196899> adresinden yapılabilir.

