

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA KAPSAYICI EĞİTİM

Inclusive Education With The Perspective Of Primary School Principals

Dr. Ayhan DİREK

Sosyolog, Akçakoca Bahaettin Güçlü Ortaokulu, Düzce/TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2450-5612>

Psikolojik Danışman Yaşar DİLBER

Bilim Uzmanı, Bursa BTSO Kâmil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa/TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7994-2786>

ÖZET

Bu araştırma ile ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi düzeylerinin, değerlendirme ve kurumlarındaki uygulamalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Bursa ili merkezindeki iki ilçeden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen ilkokullarda görev yapan 15 okul müdürü ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Verilerin betimsel analizi sonucunda; kurum müdürlerinin kapsayıcı eğitim konusunda farkındalıklarının kısa süre önce aldıkları hizmet içi eğitimden dolayı arttığı, alınan hizmet içi eğitimi nitelikli olarak değerlendirdikleri, kurumlarındaki uygulamaların MEB tarafından yürütülmesinin istendiği çalışmalar ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak kurum müdürlerinin dezavantajlı öğrenciler konusunda bilgi düzeylerinin artırılması, kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaştırılması ve bu amaçla kurumlarda yapılacak farklı uygulamalar için eğitimin tüm paydaşları ile fikir alışverişlerinde bulunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sosyolojisi, Kapsayıcı eğitim, Göç, Dezavantajlı çocuklar

ABSTRACT

With this research, it is targeted to reveal the knowledge levels of the school principals working in primary schools about their inclusive education, their evaluation and their applications in their institutions. It was obtained through interviews with 15 school principals. As a result of the descriptive analysis of the data; It has been determined that the awareness of the principals of the institutions on inclusive education has increased due to the in-service training they have received recently, they evaluated the in-service training as qualified, and the practices in their institutions are limited to the activities that are requested to be carried out by MEB. As a result, it is recommended to increase the level of knowledge of the principals of the institution about the disadvantaged students, to disseminate the inclusive education approach and to exchange ideas with all the stakeholders of the training for different applications to be carried out in the institutions..

Keywords: Educational sociology, Inclusive education, Migration, Disadvantaged children

1. GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulu'nda kabul edilerek taraf devletlerce yürürlüğe konulmuştur. Bu bildiri ile üye ülkeler çocukların diğer bireylerden farklı olarak korunması, onların din, dil, ırk, renk, cinsiyet, ulusal, etnik ve sosyal köken, siyasal ya da başka bir görüş, doğuştan ya da başka bir durumdan kaynaklanan ayrımlar dâhil, hiçbir ayırım gözetilmeksizin yararlanma hakkı olduğunu kabul etmişlerdir. BM Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi çocukların sahip olduğu birçok hakkın devletler nezdinde kabul edilmesi ile bu alanda yapılan ya da yapılacak çalışmaların temel dayanağını oluşturmaktadır.

2. KAPSAYICI EĞİTİM

21. yüzyılda yaşanan savaşlar, büyük göçler ve devletlerin yaşadığı sosyal, siyasi ve ekonomik çalkantılar çocuk haklarını bir kez daha gündeme getirmiş, konuya duyarlı tüm ülkeler ile Uluslararası kurum ve kuruluşlar, çocukların bu olumsuz durumlardan en az düzeyde etkilenmelerinin yollarını aramışlardır. Bu bağlamda UNESCO 2005 yılında "Kapsayıcı eğitim" kavramını tanımlamıştır. UNESCO'nun tanımına göre Kapsayıcı eğitim; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye

katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim denilince “kapsayıcı sınıf”, “kapsama”, “ekip öğretimi”, “engelli”, “özel eğitim”, “kaynaştırma eğitimi”, “bütünleştirilmiş eğitim” gibi birbirleriyle ilgili ancak birbirlerine karıştırılan kavramların kullanıldığı anlaşılmaktadır. Haug’a göre, birçok ülkede uygulamalı kapsayıcı eğitim durumu, ülkeler arasında, hatta okullar arasında bile büyük farklılıklar göstermektedir (Haug, 2017). Kapsayıcı eğitim sadece engelli olanları değil tüm öğrencileri, dezavantajlı ve marjinal grupları kapsamaktadır. Uygulamada ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amaca uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını toplumun tüm kesimi için gerçekleştirilmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin yapısı, yönetim ve finansman, öğretmenler, ders materyalleri, öğrenme ortamları ve süreçlerini içine alan bir kavramdır. Eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, din, dil, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum ve buna benzer özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir (ERG, 2016).

Kapsayıcı eğitimin genel eğitim sistemi içerisindeki okulların daha kapsayıcı olması ile sağlanabileceği yaklaşımı pek çok uluslararası kurum tarafından benimsenmiştir. Başka bir ifadeyle tüm çocukların genel eğitim sistemi içerisinde uygun koşulları yaratarak ve gerekli tedbirleri alarak kapsamak kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak kabul görmektedir. Bu yaklaşım, UNESCO tarafından üç farklı temelde gerekçelendirilmiştir. Eğitimsel gerekçe, kapsayıcı okulların bireysel çeşitliliklere yanıt veren öğretim yöntemleri geliştirmesi ve bunun öğrencilerin yararına olmasıdır. Sosyal gerekçe, kapsayıcı okulların bir tutum değişikliği yaratarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturacak olmasıdır. Ekonomik gerekçe ise, tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha karmaşık bir sisteme göre daha az maliyetli olmasıdır (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitimin temel amacı, her çocuğun kendi bireysel farklılıklarının ve özelliklerinin farkında olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalarını sağlamak, bireylerin yaşadıkları ayrımcılığı ortadan kaldırarak farklılıkların birer zenginlik olduğunun bilincinde olması olarak ifade edilebilir. Tüm olumsuzluklara rağmen her bireyin biricik olduğu ve bu nedenle de değerli olduğu anlayışını yaygınlaştırma serüveni olarak da tanımlayabiliriz. Bu anlamda kapsayıcı eğitim, çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik yapı, sosyal sınıf, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi nedenlerle kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009). Kapsayıcılıkta değerler ise; eşitlik, haklar, katılım, farklılığa saygı ve tolerans, umut, şiddetsizlik ve hoşgörü vb. sayılabilir. Özellikle bireylerin her türlü ayrımcılıktan uzak tutularak tüm eğitim olanaklarından eşit derecede faydalanması bu anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Dünya liderleri önümüzdeki 15 yıl içerisinde üç önemli işi başarmak için 17 küresel hedef üzerinde anlaştılar. Aşırı yoksulluğu sona erdirmek, eşitsizlik ve adaletsizlik ile mücadele ve iklim değişikliği ile mücadele şeklinde üç önemli başlık açılmıştır. 2015 yılında Birleşmiş Millet Genel Kurulu’nda 193 ülkenin imzası ile kabul edilen “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri”nin amacı dünyamızın karşı karşıya olduğu acil çevresel, siyasi ve ekonomik sorunları ele alan evrensel hedefler kümesi oluşturmaktır. Bu kalkınma hedeflerinin dördüncü maddesi “Nitelikli Eğitim” başlığı altında “kapsayıcı ve eşitlikçi, nitelikli eğitimin güvence altına alınması ve herkes için yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi” şeklinde açıklanmıştır. Alt hedeflerinde yer alan “2030’a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli bir ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının ve böylece ilgili ve etkili öğrenme çıktılarının elde edilmesinin sağlanması” ile “2030’a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve kırılğan durumdaki çocuklar dâhil, kırılğan insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması” ve “Çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması” maddeleri ile de kapsayıcı eğitime vurgu yapılmıştır (www.kureselhedefler.org.tr).

Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk tarafından 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri”nden biri olan nitelikli ve kapsayıcı eğitime yer vermiş fakat bu hedefi açık bir şekilde izah etmemiştir. Bu başlıkta daha çok nitelikli eğitime, nitelikli

okullara ve öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi üzerine dikkat çekmiş, bu eğitime herkesin nasıl ulaşılabilir hale getirileceği noktasında açıklamaların eksik kaldığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitimin temelinde *eğitimi herkes için erişilebilir kılma*; okulları, farklı alt yapı ve özelliklere sahip tüm bireylerin hizmet alabilecekleri ortamlar haline getirebilme yer almaktadır.

Kapsayıcı eğitim anlayışı ilk olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gündeme gelmiştir. 1980'lerde Kanada'nın bazı bölgelerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları zorunlu bir politika haline gelmiştir ve engelli olan bireyler genel eğitim sistemi içerisinde bireyselleştirilmiş eğitim planları çerçevesinde eğitim görmeye başlamışlardır (ERG,2016). Ülkemizde ise bu anlayışla paralel olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına önem verilmiş, bu anlayışın eğitim çalışanları arasında yaygınlaştırılması için yıllarca özel çaba sarf etmiştir. Bu politikadaki temel amaç engelli bireyleri normal eğitim süreçlerine dâhil ederek mümkün olduğu kadar akranlarıyla aynı eğitim ortamlarından faydalanmasını sağlamaktır. Daha sonra kapsayıcı eğitim anlayışı 2011 yılında Suriye'de yaşanan kargaşa ve savaş ortamından sonra göç etmek zorunda kalan mültecilerin ülkemize girmesi ise kapsamı genişletilerek mülteci öğrencileri de için alacak şekilde genişletilmiştir.

Günümüzde ise kapsayıcı eğitimin sınırları toplumda dezavantaja sahip tüm grupları içine alarak yeniden belirlendi. Bu grubun içerisinde kızlar, engelli bireyler, mülteci-göçmen ve sığınmacılar, dini-etnik ve kültürel azınlıklar (romanlar vb.), parçalanmış aile çocukları, öksüz-yetim öğrenciler, sosyoekonomik durumu düşük ailelerden gelen öğrenciler, davranış ve duygusal problemi olan çocuklar, öğrenme sorunları yaşayan öğrenciler, çalıştırılan çocuklar, suça itilmiş çocuklar, üstün yetenekli ve üstün zekâli öğrenciler, okulunda devam sorunu yaşayan öğrenciler, LGBTİ (lezbiyen, gay, biseksüel, trans ve interseks)'li öğrenciler ile devlet tarafından koruma altına alınan çocuklar gibi dezavantaja sahip bireyler yer almaktadır.

Eğitim hakkı, temel insan haklarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışa karşın belirli toplumsal grupların eğitim hizmetlerine erişimde güçlükler yaşadığı açıktır (Pehlivan ve Acar, 2009). Kapsayıcı eğitim her şeyden önce bir felsefenin adıdır. Bu felsefeyi okullarımızda yaygınlaştırmak, öğretmen ve yöneticilerimizin samimi çabaları ile mümkün olacaktır. Özellikle bu felsefenin ilkokullarda öğrenciler arasında kabulünü sağlamak sonraki eğitim kademelerinde bu anlayışın yerleşmesini kolaylaştıracaktır. Bu felsefeyi toplumun geneline yaymak kültürel kodlarımızda yer alan dinamikler tarafından bazı durumlarda kolay bir geçişe sebep olurken bazı durumlarda da zorlukla ya da dirençle karşılaşacaktır. Örneğin öksüz-yetim öğrenciler için bu anlayışı sınıf bazında yaymak herhangi bir soruna neden olmazken LGBT'li bir öğrenci için bu geçiş kolay olmayabilir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili dört temel bileşenin varlığından söz edilmektedir (Ainscow, 2005). Bu bileşenler; "Kapsayıcı olma bir süreçtir.", "Kapsayıcı olma, engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasıyla ilgilidir.", "Kapsayıcı olma, bütün öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısı ile ilgilidir.", "Kapsayıcı olma, ötekileştirilen, dışlanma veya başarısızlık riski altında olabilecek öğrenci gruplarına özel bir vurgu içerir." şeklinde sıralanabilir. Pek çok çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kilit aktörleri olduğunu, öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Pijl ve Mejer (1997)'e göre, öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı bir eğitim ortamları sağlayabilmeleri için yöntem, materyal ve hizmet içi eğitim bakımından desteklenmeleri gerekmektedir (ERG, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin desteklenmeleri için kurum yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik bakış açılarının ve tutumlarının ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışma ile ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi düzeylerini, değerlendirmelerini ve kurumlarının uygulamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; İlkokul kurum yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ve kurumlarındaki uygulamaları nelerdir? şeklindedir.

Alt problemleri ise;

- ✓ Yöneticilerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgileri ne düzeydedir?
- ✓ Yöneticiler MEB'in kapsayıcı eğitim politikalarından haberdar mıdır? Bu politikaları nasıl değerlendirmektedirler?
- ✓ Yöneticiler kapsayıcı eğitim ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimi nasıl değerlendirmektedirler?

- ✓ Yöneticiler kapsayıcı eğitim bağlamında kurumlarında neler yapılmaktadır?
- ✓ Yöneticilere göre kapsayıcı eğitim kurum toplantı ve stratejik planlarında ne kadar yer almaktadır?
- ✓ Yöneticilere göre kapsayıcı eğitimde öğretmenin görev ve sorumlulukları nelerdir?
- ✓ Yöneticilere göre kapsayıcı eğitimde kendilerine düşen rol ve görevler nelerdir?

2.1. Sayıtlar

- ✓ Okul yöneticilerinin soruları içtenlikle ve doğru yanıtladıkları var sayılmaktadır.
- ✓ Okul yöneticilerine görüşme esnasında yöneltilen soruların araştırmanın amacına uygun olduğu var sayılmaktadır.

2.2. Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ve Gürsu ilçelerinde görev yapan ilkokul yöneticilerden ulaşılabilir örneklemin görüşleriyle sınırlıdır.
- ✓ Araştırma yöneticilere yöneltilen sorular ve verilen yanıtlarla sınırlıdır.

2.3. Tanımlar

Engelli öğrenciler: İlkokulda RAM tarafından değerlendirilmiş engelli öğrenciler.

Mülteci/göçmen öğrenciler: Yurtdışından veya yurt içinden göçle gelen öğrenciler

Üstün zekâli/yetenekli öğrenciler: İlkokulda RAM tarafından değerlendirilmiş öğrenciler.

Roman/azınlıklar: İlkokulda milliyet, dini özellikleri bakımından azınlık kapsamında değerlendirilen öğrenciler.

Farklı cinsel yönelimli öğrenciler: İlkokullarda toplumsal cinsiyet algısıyla örtüşmeyen öğrenciler

Düşük SED: İlkokulda sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler

Koruma altındaki çocuklar: Devlet korumasında olan çocuklar (yetiştirme yurdu vs.)

Parçalanmış aile çocukları: İlkokulda anne babası ayrılmış ya da ayrı yaşayan öğrenciler.

Suçla itilmiş çocuklar: Adli makamlarca değerlendirilmiş öğrenciler

Davranış ve duygusal problemi olan öğrenciler: İlkokul düzeyinde psikiyatrist ya da RAM'lar tarafından tanı almış öğrenciler

Eğitim ve öğrenim hakkı: Para ile satın alınamayan kişinin tam anlamıyla toplumda bir birey olmasını sağlayan, onun topluma yararlı bir birey olmasını sağlayacak haklardır.

Bütünleştirici ortamlar: Her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm öğrencilerin eşit düzeyde yararlanması.

Destek eğitim odaları: özel eğitim öğrencileri için (engelli ya da üstün zekâli) özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır.

Kaynaştırma: Kaynaştırma yoluyla eğitim özel eğitime muhtaç çocuklara örgün ve yaygın eğitim kurumları içerisinde, normal akranları arasında özür ve özelliklerine uygun olarak verilen eğitime denir.

Erişilebilirlik: Bir ürünün, hizmetin ya da ortamın engelliler ve yaşlılar dahil olmak üzere herkes tarafından ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasıdır.

İYEP: İlkokulların 3 ve 4'üncü sınıflarına devam eden, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen bir programdır.

PİCTES: İlkokulda Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

3. YÖNTEM

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmaları, nasıl ve niçin sorularını temel almakta, araştırmacıların kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Diğer türlerinden farklı olarak durum çalışmalarında genel sonuçlara varmak bir amaç değildir. Temel amaç durumu, kişiyi ya da olguyu özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır (Hays, 2004).

Bu çalışmada ele alınan durum, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ve Gürsu ilçelerinde ölçüt örnekleme yöntemine (yoğun olarak dezavantajlı öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar ile genel öğrenci sayılarına oranla % 0-20 arasında mülteci öğrenciye sahip okullar ölçüt alınarak) göre belirlenen 15 ilkokul müdürünün kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini ve kurumlarındaki uygulamalarını ortaya koymaktır.

3.1. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmada kullanılabilecek en uygun veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğuna karar verilmiştir. Çünkü görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkilidir (Briggs 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler bu araştırma kapsamında tek görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda toplam 10 soru bulunmaktadır. Oluşturulan sorulardan bir ilkokul müdürü ile deneme görüşmesi yapılarak elde edilen öneriler doğrultusunda forma son şekil verilerek uygulamaya geçilmiştir. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile yaklaşık 15-20 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplamda 174,37 dakikayı bulan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır, bir ilkokul müdürü ise ses kaydı istememiş, görüşmedeki cevaplar dikkatli bir şekilde not alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvurulmuş, izinler alındıktan sonra 2018 yılı aralık ayı itibari ile görüşmelere başlanmıştır. Toplamda 15 ilkokul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiş, veri doyumuna ulaşıldığına karar verildiğinden görüşmeler sonlandırılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan yöneticilerin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Mesleki Deneyimi	Yöneticilik Deneyimi
Y1	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	20 yıl	14 yıl
Y2	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	29 yıl	7 yıl
Y3	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	29 yıl	24 yıl
Y4	Erkek	Ön Lisans	Sınıf Öğrt.	33 yıl	18 yıl
Y5	Erkek	Y. Lisans	Sınıf Öğrt.	15 yıl	8 yıl
Y6	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	18 yıl	10 yıl
Y7	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	30 yıl	18 yıl
Y8	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	33 yıl	20 yıl
Y9	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	12 yıl	5 yıl
Y10	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	31 yıl	31 yıl
Y11	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	23 yıl	7 yıl
Y12	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	23 yıl	9 yıl
Y13	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	16 yıl	14 yıl
Y14	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	16 yıl	5 yıl
Y15	Erkek	Lisans	Sınıf Öğrt.	36 yıl	14 yıl

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan okul müdürlerinin biri kadın diğerleri erkektir. Eğitim düzeylerine göre bir müdür ön lisans, bir müdür yüksek lisans mezunu iken diğer müdürler lisans mezunudur. Mesleki kademelerine göre 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip müdür sayısı iki, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip müdür sayısı üç, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip müdür sayısı üç, 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip müdür sayısı üç, 31-35 yıl mesleki kıdeme sahip müdür sayısı üç ve 36-40 yıl mesleki kıdeme sahip müdür sayısı birdir. Yöneticilik kademelerine bakıldığında 0-5 yıl yöneticilik kıdemine sahip müdür sayısı iki, 6-10 yıl

yöneticilik kıdemine sahip müdür sayısı beş, 11-15yıl yöneticilik kıdemine sahip müdür sayısı üç, 16-20 yöneticilik kıdemine sahip müdür sayısı üç ve 31-35 yıl yöneticilik kıdemine sahip müdür sayısı ise birdir.

3.3. Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşmede yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşmeye katılanların görüşleri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elektronik ortama aktarılan veriler dikkatli bir şekilde okunarak kodlar ve temalar çıkarılmıştır.

3.4. Bulgular

Bu bölümde ilkokul kurum müdürlerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular görüşme soruları doğrultusunda altı ana temada toplanarak sunulmuştur.

3.4.1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ile İlgili Bulgular

İlkokul müdürlerine “Kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna kurum yöneticilerinin verdikleri yanıtlar çerçevesinde kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitim ortamları ve kapsayıcı okul ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitim ve Tanımı ile İlgili Bulgular

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Tanımlar	Hizmet öncesi	Ders	-	
	Hizmet içi	Seminer, konferans vb.	15	
	Kapsayıcı eğitim		Dezavantajlı çocukların hayata hazırlanması	5
			Uygun eğitim ortamları	8
			Eşit erişim	6
			Eğitim fırsatı	2
		Empati	1	
Eğitim almamış			-	

Kapsayıcı eğitim ile ilgili tanımlara bakıldığında; herkese uygun eğitim ortamları oluşturulması (n=8), eğitime eşit erişim (n=6) dezavantajlı çocukların hayata hazırlanması (n=5), eğitimin dışında kalmış ya da dışında kalmasa da bu fırsattan faydalanamamış öğrenciler (n=2), tüm öğrencilere empati kazandırmayı amaçlayan (n=1) şeklinde ifadeler üzerine yoğunlaşmıştır.

“Dezavantajlı durumdaki tüm öğrencileri kapsar, yani yabancı uyruklu öğrenciler özellikle, Suriyelileri kapsadığını biliyorum. Veya işte eğitimin dışında kalmış veya içine girmiş ama faydalanamamış öğrencileri kapsadığını biliyorum, eğitime eşit ulaşım gibi bir kavram olarak algılıyorum (Y12).”

“Aslına sınıfta uyguladığımız fakat ismini tam kapsayıcı eğitim olarak dile getirmedığımız birçok mevzu bu tanımın içinde, öncelikle her gruptan her tarzdan öğrenci ile çalışma yapma, bunun yanı sıra öğretmen-öğrenci-veli her tarz insanla işte bu maddi-manevi, zihinsel aktivite bakımında değerlendirilebilecek her tarz insanla farklı birebir veya grup olarak etkinlikler yapma anlamında çalışmalar olarak görüyorum (Y14).”

“Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin ekranları ile aynı eğitim imkânlarından faydalanması diye düşünüyorum (Y3).”

Kapsayıcı eğitim ortamları ve kapsayıcı okul ifadelerinden ne anlıyorsunuz sorusuna kurum müdürlerinin verdikleri yanıtlar dezavantajlı öğrencilerin rahat bir şekilde eğitim alabileceği ortamların oluşturulması ve kapsayıcı okulda bu tür eğitim ortamlarının olduğunu okullar şeklinde ifade edilmiştir (n=11).

“Kapsayıcı eğitim ortamları, herkesin kendi fiziksel özelliklerinden kendi düşünsel, duygusal, kişilik özelliklerini gösterebilecekleri, kullanabilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması, bu ortamların olduğu okullara da kapsayıcı okullar denir (Y2).”

Temel gerekçesi ayrımcılığı önlemek olan kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından “öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlanmaktadır. (Aktekin, 2017: 7-16).

3.4.2. Dezavantajlı Öğrenciler ile İlgili Bulgular

İlkokul kurum müdürleri “Kapsayıcı eğitimi tanımında yer alan dezavantajlı gruplar hangileridir?” sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 3. Dezavantajlı Öğrenciler ile İlgili Bulgular

Tema	Kodlar	f
Dezavantajlı Öğrenciler	Engelli bireyler	14
	Mülteci/göçmen öğrenciler	12
	SED düşük öğrenciler	11
	Parçalanmış aileden gelen öğrenciler	4
	Romanlar	8
	Suçta itilmiş çocuklar	1
	Şiddet mağduru çocuklar	1
	Devlet korumasındaki çocuklar	1
	Suçta itilmiş çocuklar	1
	Çalıştırılan çocuklar	1
	Üstün yetenek/zekâlılar	1

İlkokul kurum müdürleri “Kapsayıcı eğitimi tanımında yer alan dezavantajlı gruplar hangileridir?” sorusuna verdikleri yanıtlara göre; engelli öğrenciler (n=14), mülteci/göçmen öğrenciler (n=12), sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler (n=11), romanlar (n=8), parçalanmış aileden gelen çocuklar ile öksüz-yetim öğrenciler (n=4), suçta itilmiş çocuklar (n=1), şiddet mağduru çocuklar (n=1), devlet tarafından koruma altında olan çocuklar (n=1) çalıştırılan çocuklar (n=1) ve üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler (n=1) şeklinde sıralanmıştır.

“Parçalanmış aileler, ebeveynlerinden özellikle birisini kaybetmiş, ayrılmış bunlar sıklıkla karşılaştığımız gruplar, yine şiddete maruz kalan çocuklar bu grupların içinde, mülteci öğrenciler, Suriyeli öğrenciler, göç mağduru çocuklar, roman vatandaşlar, engelliler yelpazesi çok fazla (Y5).”

“Engelli öğrenciler, yabancı uyruklu öğrenciler, roman öğrenciler bu grubun içerisinde olanlar (Y13).”

3.4.3. Devlet Politikaları ile İlgili Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Kapsayıcı eğitim politikaları hakkında neler biliyorsunuz ve bu politikaları nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna kurum müdürlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Devlet Politikaları ile İlgili Bulgular

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Devlet Politikaları	Yararlılık	Yararlı	13
		Yararsız	-
		Daha iyileştirilmeli/geliştirilmeli	2
	Uygulamalar	Kaynaştırma/Bütünleştirme	11
		Kapsayıcı eğitim hizmet içi	12
		PICTES	6
		İYEP	6
		Çadır kentlerde eğitim	1

Milli Eğitim Bakanlığı’nın kapsayıcı eğitim politikaları hakkında neler biliyorsunuz ve bu politikaları nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna kurum müdürlerinin verdikleri yanıtlar öğretmen ve idareciler yönelik kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimler (n=12) şeklinde ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okul müdürleri PICTES (n=6), İYEP (n=6) kaynaştırma/bütünleştirme politikaları (n=11), çadır kentlerdeki eğitimler (n=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kurum müdürlerinin büyük çoğunluğu bu politikaları faydalı bulmaktadırlar (n=13) diğer okul müdürleri ile politikaların diğer dezavantajlı bireyleri de içine alacak şekilde genişletilmesi gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir (n=2).

“Bütün öğretmenlerden, yöneticilerden başlanarak hizmet içi eğitimlere alındılar. Bu politikaları da faydalı görüyorum (Y9).”

“Suriyeli mülteci çocukların entegrasyonuna yönelik bir kapsayıcı eğitim verildi bunun dışında verilmedi, hâlbuki bu kavram sadece mülteci öğrenciler için geçerli değil,

kaynaştırma öğrencilerimiz, engelli öğrencilerimize yönelik bir kapsayıcı eğitim verilmedi. Bu politikalar genişletilmelidir (Y7)."

Devlet politikaları teması altında diğer bir soru ise yöneticilerin hizmet içi eğitim alıp almadıkları, aldılar ise bu eğitimin niteliği hakkında görüşlerini almak için yöneltilen soruda, yöneticilerin hepsi bu eğitimden geçtiklerini ifade etmişlerdir. Alınan hizmet içi eğitimin niteliği hakkında yöneltilen soruya katılımcıların büyük çoğunluğu verilen hizmet içi eğitimi nitelikli olarak bulduğunu (n=10) ifade ederken, diğer yöneticilerin ise eğitimin zamanlaması, yoğunluğu ve eğitimi veren eğitimcinin konuya hâkim olmadığı şeklinde bir eleştiri getirmişlerdir (n=5).

"Kasım ayında aldık eğitimi, biz odalarımızdan çıkamıyoruz okullarımızda, en azından odamızdan çıktık o ortamda arkadaşlarımızla etkileşim kurduk, arkadaşlarımızla zaman geçirdik yeni insanlar tanımış olduk. İdareciler o eğitimde gizli kabiliyetleri olduğunu öğrendiler, eğitim içeriği de güzeldi, sıkıcı değildi, sürekli etkinlikler vardı, ben her gün katıldım o eğitimlere (Y10)."

"5 günlük bir eğitimdi müdürlere değil de öğretmene anlatır gibi anlatıldı, faydalı mıydı dersiniz yarı yarıya, eğitimin içeriği değil de zamanlaması ile ilgili bir sıkıntı yaşadık, işlerin yoğun olduğu bir zamana denk geldi, bir oldubittiye getirilmiş gibi bir şey oldu (Y6)."

"Eğitim faydalıydı, anlatım ve uygulama şekli başarılıydı. Bu eğitimlerde rol alan eğitimcilerinin de başarılı olması gerekiyor. Onların yaklaşımı da bilgi düzeyleri de çok önemlidir. Kapsayıcı eğitim politikalarını önemsiyorum fakat böyle politikalar geliştirilirken okullarının fiziki yapılarının da düzenlenmesi, düzeltilmesi gerekiyor (Y2)."

Çelik'e göre, kapsayıcı eğitim, bireysel ya da toplumsal herhangi bir engel durumu gerekçe gösterilmeksizin tüm bireylerin eğitim olanaklarından yararlanmasını ve eğitimde kapsanmasını zorunlu kılmaktadır. Gelişmekte olan demokrasilerde adil bir toplumsal düzen seviyesini yakalamak amacıyla engelliler, kadınlar ya da benzeri dezavantajlı grupları oluşturan bireylerin böyle bir minimum eşitlik seviyesine ulaştırılması yolunda toplumsal kaynakların dağıtımında hakkaniyet olarak adalet anlayışına dayanan bir yaklaşım izlenmesinin gerekliliği adalet ve eşitlik değerleri üzerinden ortaya koyulabileceğini belirten Çelik, amacın gerçekleştirilebilmesi yolunda en temel ve öncelikli düzenleme ise, yukarıda tartışıldığı gibi felsefi dayanakları olan bir eğitim yaklaşımının uygulamaya koyulmasında kendini göstermek zorundadır (Çelik: 2017).

3.4.4. Okul Uygulamaları ile İlgili Bulgular

İlkokul kurum müdürleri "Kapsayıcı eğitimi okul uygulamaları ile ilgili görüş ve düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıya çıkarılmıştır.

Kurum müdürlerine kapsayıcı eğitimle ilgili sorulara okul yöneticilerinin verdiği yanıtlar Tablo 5'te verilmektedir. Kurum müdürlerine kapsayıcı eğitimle ilgili kurumlarınızda hangi uygulamalar yapılmaktadır sorusuna, PICTES (n=11), İYEP (n=11), destek eğitim odaları (n=7), özel eğitim sınıfları (n=6), kaynaştırma (n=3), sosyal aktiviteler (n=2), sosyal yardımlar (n=2), kurslar (n=1), psikolojik danışma desteği /psiko-sosyal destek (n=2), öğrenciler arası işbirliği/ortak çalışma (n=1), fiziki mekânlarda erişilebilirlik (n=1) ve öğrenme ortamlarında çeşitlilik (n=1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 5. Okul Uygulamaları ile İlgili Bulgular

Tema	Kodlar	f
Okul Uygulamaları	Kurum toplantıları	12
	Stratejik plan	5
	PICTES	11
	İYEP	11
	Kaynaştırma/BEP	3
	Destek eğitim odaları	7
	Özel eğitim sınıfları	6
	Sosyal aktiviteler	2
	Sosyal yardımlar	2
	Kurslar	1
	Psiko/sosyal destek	2
Öğrenme ortamlarında çeşitlilik	1	

“2 rehber öğretmenimiz var mümkün olduğunda birebir görüşme ve ilgilenme, bunun yanında grup halinde sınıflarda bu çocuklarla yapılması gereken çalışmaları, etkinlikleri öğretmenler yapmaya çalışıyorlar. PICTES’i tam anlamıyla uygulamaya çalışıyoruz, kurslar açıyoruz, telaflı eğitimi olsun, destek eğitimi olsun bunların hepsine fazlasıyla yer veriyoruz. Özel eğitim sınıfımız var hem hafif hem de orta-ağır düzeyde olmak üzere 20 çocuğa eğitim veriyoruz. Destek eğitim odalarımız da var 40’ın üzerinde çocuk destek eğitimi odalarında eğitim almaktadırlar. Kapsayıcı eğitimin yoğun bir şekilde yapıldığı okullardan biriyiz. 250’nin üzerinde de İYEP öğrencimiz var (Y14).”

“Destek eğitim odası ile ilgili yapılan çalışmalar da o çocuklarla birebir ilgileniyorlar. Bunun dışında İYEP, PICTES bu çalışmaları yapıyoruz (Y8).”

“Kapsayıcı eğitimde ilk başta bu öğrencileri tespit etmek çok önemli, psikososyal desteği sağlıyoruz. Ondan sonraki aşamalarda da bu kapsayıcı ortamlarını hazırlamaya, oluşturmaya çalışıyoruz. Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmek bizim birinci tercihimizdi. Okula girdiğinizde görmüşsünüzdür, hem zemin katta hem üst katta değişik odalarda bir drama odası, bir masal odası, bir mühendislik odası, bir akıl oyunları sınıfı bir değerler odasını bunların hepsi farkındalık yaratmak en azından bilinçaltına bazı şeyleri empoze etmek için planlı çalışmalardır. Zemin katta uyguladığımız doğal ortam, bir orman ortamı yaratmaya çalıştık, bir hayvanlarla bir arada olsun çocuk, ulaşamıyordur doğaya ama biz doğayı çocuğun ayağına getirelim. Bunlarla bu çocuklarla akranlarının aynı ortamı teneffüs etmesine neden oluyoruz (Y5).”

Okul uygulamaları ile ilgili diğer soru ise kurum toplantılarınızda kapsayıcı eğitim ne kadar yer almaktadır sorusuna kurum müdürlerinin büyük çoğunluğu kurum toplantılarında özellikle kapsayıcı eğitim ile ilgili bir maddenin olmadığını, özelde ise engelli öğrenciler, mülteci öğrenciler, sosyoekonomik durumu düşük, öğrenme problemi yaşayan çocuklarla ilgili maddelerin tüm toplantılarda yer aldığını (n=12), diğer okul müdürleri (n=3) ise yakın zamanda öğretmenlerle yaptığı kurum toplantısında kapsayıcı eğitim konusunun görüşüldüğünü ifade etmiştir.

“2 hafta da bir genel değerlendirme toplantıları yapıyoruz öğretmenlerle, o toplantılarda kapsayıcı eğitim başlığı altında bu gruba giren öğrenciler hakkında fikir alışverişinde bulunuyoruz. Ne yaptık şimdiye kadar, daha iyi neler yapabiliriz diye sohbet havasında bir toplantı gerçekleştiriyoruz (Y7).”

“Yani birinci kurulumuza yetişmedi ama bundan sonraki kurul toplantılarında mutlaka yer alacak ayrı bir madde olarak. Aslında kapsayıcı eğitim olarak geçmedi ama bu gruba giren öğrenciler, her toplantılarımızın ana gündem maddelerini oluşturuyor (Y3).”

Okul uygulamaları ile ilgili bir diğer soru ise kurumlarınızın stratejik planlarında kapsayıcı eğitim yer almakta mıdır sorusuna kurum müdürleri ağırlıklı olarak bundan önceki stratejik planda kapsayıcı eğitimin yer olmadığını (n=10), bir diğer kurum müdürleri ise geçmiş stratejik planlarında yer olmadığını fakat bu öğrencilere yönelik başlıklar altında, sorun olarak geçtiği (n=5) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kurum müdürlerinin tamamı ise yeni hazırlanan 2019-2023 yılı kurumlarına ait stratejik planlarında kesinlikle yer alacağını ifade etmişlerdir.

“Geçmişte kapsayıcı eğitim olarak geçmiyordu ama sorun olarak problem olarak yer alıyordu yeni planımızda kapsayıcı eğitim yer alacak (Y11).”

“Bir önceki planımızda yoktu ama bundan sonraki planda mutlaka yer alacaktır (Y15).”

“Kapsayıcı eğitim kavramı son zamanda literatüre girdi, bundan önce kimse bilmiyordu. Şimdi herkes bu eğitimden geçti, kapsayıcı eğitimin ne olduğunu anladık. Bundan öncekinden yer almıyordu, yeni planı henüz tamamlamadık ama bu konuya o planda yer vereceğiz muhakkak (Y1).”

Mavi Kalem Derneği’nin yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin %43,7’si eğitimin kalitesini “orta”, %34,1’i “iyi”, %12,7’si “zayıf”, %7,9’u “çok iyi”, %1,6’sı ise “çok zayıf” olarak değerlendirmektedir. Kurumlardaki eğitim kalitesini Suriyeli çocuklar açısından arttırmak için neler yapılabileceğine dair öğretmenlerin %47,3’ünün “dersliklerin desteklenmesi” şeklinde öneri sunduğu görülmektedir. Öğretmenler bu konuyla ilgili olarak dersliklerin çocuklar için daha uygun bir ortama dönüştürülmesine ve öğretimi

destekleyici materyallerle donatılmasına vurgu yapmışlardır. Bilgisayar, internet, akıllı tahta, spor malzemesi, oyun seti, laboratuvar malzemeleri gibi sınıf içi öğrenimi destekleyici araçlarla dersliklerin geliştirilebileceğini dile getirmişlerdir.

Kurumlardaki eğitim kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerileriyle ilgili ifade edilen bir diğer konu, öğretmenlerin %24,3'ünün vurguladığı “öğrencilerin Türkçe dil bilgilerinin geliştirilmesidir”. Burada dikkat çeken nokta, Suriyeli öğretmenlerin sadece %1'inin, Türk öğretmenlerinse %41,4'ü bu konudaki ihtiyaçtan bahsetmesidir. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil bilgilerini geliştirmeleri için kurumda yapılabilecek çözüm önerileri arasında sıraladıkları; “ek Türkçe dersleri”, “ek Türkçe kursları” ve “okuma-yazma dersi ve kursları” önemli bir yer tutmaktadır.

Aynı araştırmada, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önerilerden biri olan “psikososyal destek” öğretmenlerin %18,9'u tarafından dile getirilmiştir. Bu başlık altında öğrencilere yönelik kültürel-egitimsel sosyal uyum çalışmaları, sosyal etkinlikler, rehberlik çalışmaları ve psikolojik destek ihtiyacından bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim müfredatının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%67,1) eğitim müfredatının Suriyeli çocuklar açısından geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler bu başlık altında kitapların ve eğitim materyallerinin içerik ve çeşitliliğine vurgu yapmışlardır.

3.4.5. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Bulgular

İlkokul müdürlerinin “Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenin rol ve sorumlulukları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar çerçevesinde kapsayıcı eğitimde öğretmenin rol ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Bulgular

Tema	Kodlar	f
Öğretmenin Rol ve Sorumluluğu	Öğretmenin inanması	15
	Öğretmen merkezli	15
	Katalizör görevi	15

“Kapsayıcı eğitimde öğretmenin rol ve sorumlulukları nedir?” sorusuna kurum müdürlerinin verdiği yanıtlar incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerinin tamamı öğretmenin bu işin merkezinde olduğunu, asıl yürütücünün öğretmen olduğunu, öğretmenin katalizör görevi gördüğünü, yol gösteren, rehber olan kişi olduğu, öğretmenin buna inanması ile istenen verimin elde edileceğini ifade etmişlerdir (n=15).

“Öğretmen bu işin koordinatörüdür, merkezindedir. Ama zaman zaman liderliği başka arkadaşlarına veya öğrencilere devretmesini bilmelidir. Her konuda lider değiliz, bazı konularda bilgimiz yoksa bilen adama liderliği devretmelidir. Uygulama aşamasındadırlar (Y4).”

“Öğretmen yol gösteren, rehber olan, çocuğun kendini ifade etmesine vesile olan, rol model olan, öğrencileri aktif hale getirendir (Y6).”

“Öğretmen bu işin her şeyidir. Öğretmen olmadan hiçbir şeyi başaramayız. Öğretmen bu işin %85-90'ında var o nedenle işin merkezindedir. Ama öğretmenin buna inanması gerekir. İnanırsa o zaman istenilen başarı elde edilir (Y15).”

Mavi Kalem Derneği'nin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %24,5'inin “mesleki alanda gelişim eğitimleri” e ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenler; etkili öğretim teknikleri eğitimi (%44), travma yaşamış/ayrımcılığa uğramış çocuklarla çalışma konusunda eğitim (%29), iletişim eğitimi (%15) ve çocuk/ergenlik psikolojisi eğitiminden (%13) bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin %22,4'ünün belirttiği bir diğer ihtiyaç ise “dil eğitimidir”. Öğretmenler bu başlık altında Türkçe eğitimi (%55), Arapça eğitimi (%35), İngilizce eğitimi (%5) ve isteyen öğretmenler için Kürtçe, Lazca vb. dil eğitimlerinden (%5) bahsetmişlerdir. Bu ihtiyacı %74,4 oranla Türk öğretmenler belirtmiştir.

Bu bağlamda dil eğitimi, sosyal uyum açısından önemli bir role sahip olmasından dolayı, öncelikle çözülmesi gereken sorunlardan biri olarak görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları bir diğer zorluk, %28,8'inin dile getirdiği “sınıfta düzenli çalışmayı zorlaştıran öğrenci davranışları ve uyum sorunundan kaynaklı zorluklar”dır. Öğretmenler bu başlık altında, öğrencilerin derste

çaba göstermemeleri, öğrenciler arasında gerginlik olması, öğrencilerin saygısız davranışları (küfretmesi, cam kırması, öğretmeni dinlememesi, utanmama vb.), öğrencilerin okula/ ders içi çalışmaya önem vermemeleri ve okul materyallerini getirmemeleri gibi konulara işaret etmişlerdir. Özellikle Suriyeli öğrencilerin de eğitim gördüğü resmi okullardaki öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki uyum sorununa dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmenler bu başlık altında; ırkçı söylem, dışlayıcı/soyutlayıcı davranış, kutuplaşma, gruplaşma, fiziksel şiddet, dalga geçme ve kültürel anlaşmazlık gibi uyum sorunlarından bahsetmişlerdir. Uyum sorunu olarak dile getirilen bu başlık yaş, seviye, uyruk, kültür vb. farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunlarının tamamını kapsamaktadır.

Dağlıoğlu, Doğan ve Basit'in "Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor?" adlı çalışmasına (2017) göre Türkiye'de öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerinin %25.5'i çocukların gelişimini gözleme, tanılama prosedürleri ve yetenek testleri yoluyla gelişimlerini izleme ve değerlendirme ile ilgiliyken %23.4'ü farklı yöntemler kullanma, grup çalışması, akran eğitimi, araştırma yapma gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak yoluyla çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirledikleri yönündedir.

Öğretmenler, çocukların bireysel yeteneklerini belirlemekle ilgili olarak soru-cevap yöntemini kullandıklarını, çocukları gözlemlediklerini, öğrenme ortamlarını zenginleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Türk öğretmenlerin %29,4'ünün farklı etkinlikler planlayıp uygulayarak çocukların bireysel ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye çalıştıklarını saptanmıştır. Türkiye'de öğretmenler en az değerlendirme; bireysel öğrenme ve çalışma imkânı sunma, çocuk merkezlik, hayal gücünü kullanmalarını destekleme yoluyla bireysel eğitim imkânı sunarak, iletişim/etkileşim fırsatları tanıyarak ve iş birliği yaparak çocukların yetenek, ilgi ve becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyonunu arttırmak için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlere ve dağılımın sonucunda, Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyonunu arttırmak konusundaki görüşlerinin %50'sinin sorumluluk verme, yanlışlar hakkında konuşma, pekiştireç verme gibi güdülemeye ilişkin stratejiler kullanma üzerine iken, Türkiye'de öğretmenlerin en az farklı yöntem ve teknikler kullanma, grup çalışması ve akran eğitimi gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma ve bireysel çalışma imkânı sunma, bireysel görüşme gibi bireysel eğitim imkânı sunma ile ilgili çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmak üzere çalışma yaptıklarını belirtirlerken oyun, drama, kitap okuma, müzik, değişik etkinlikler yapma gibi etkinlikleri çeşitlendirme konusunda hiç çaba sarf etmedikleri görülmektedir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit: 2017).

Berkant ve Atılğan'ın çalışmasına (2017) göre, öğretmenlerin çoğu kaynaştırma eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir ve eğitim alanların çoğunluğu da bu eğitimi hizmet içinde seminer ve konferansla aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin çoğu (BEP hazırlamayı bilmediklerini ve konunun uzmanlardan eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Alınan eğitimin seminer ve konferanslarda alındığı göz önüne alınırsa sadece teorik düzeyde verilen eğitimin yeterli olamayacağı görülmektedir.

Ceyhan'ın (2016), Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları adlı çalışmasına göre, Öğretmenlerin, kendilerine değer verildiğini hissetmeleri önemli bulunmaktadır. Bu çalışmaya göre, öğretmenler okullarında ayrımcılıkla ilgili olarak din temelli, etnik temelli, toplumsal cinsiyet temelli, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli ayrımcılıklar, engellilik, başörtüsü, yoksulluk ve fitizm meselelerini kapsayacak şekilde farklı ayrımcılık türlerine ilişkin örnekler vermişlerdir. Ceyhan, ayrımcılık alanlarını verirken bunun nedenini kurgulanacak bir kapsayıcı öğretmen eğitimi programına ne şekilde dahil edilebileceğine ilişkin bir tartışma zemini yaratabilmek olduğunu belirtmektedir. Kurgulanacak bu eğitimde de öğretmenlerin bu paylaşımlarına alan açmak şüphesiz programın etkisini artırmakla kalmayıp programı daha gerçekçi kılacağını belirten Ceyhan (2016), aynı çalışmada öğretmenlerin %36 sının kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, %26 lık kısmının da kararsız olduğunu saptamıştır. Katılımcı öğretmenlerin %37 i kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı ders ilgisi olmayan öğrencileri derse motive etmeye çalıştıklarını, %36 sı öğretmenleri ders başarısına göre sınıflandırdığını, %38 i sınıflandırmadığını %26 sı da bu maddeye kararsız olduğunu; %11 inin sınıfta sadece kendini dinleyenlere hitap ettiğini belirtirken %87 lik kısımda sınıfta belli bir gruba hitap etmediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin %36 sının hem cinsleriyle daha rahat iletişim kurabildikleri %38 ininde bu duruma katılmadığı, %26 sının da kararsız olduğunu; öğretmenlerin tamamı eğitim hakkının temel haklardan

olduğunu: %36 sı sınıfı kapsadığını, %38 i sınıfı kapsayamadığını ve %26 sı da bu durumda kararsız olduğunu; %58 i ders anlatırken dezavantajlı gruplardan olan BEP li öğrencilere de hitap edebildiğini %42 lik kısmının da bu konuda sıkıntılar yaşadıklarını; öğretmenlerin %36 sı ders anlatırken yabancı uyruklu öğrencileri de derse aktif bir şekilde katılımın sağladığını %38 i derse aktif bir şekilde katılımını sağlayamadığını %26 sı da kararsız olduklarını; öğretmenlerin %84 ü “ders çalışmıyandan çok ders çalışan öğrencilerle ilgileniyorum “maddesine katılmıyorum, %8 katılıyorum,%8 i de kararsızım seçeneğini işaretlemiştir.

3.4.6. Kapsayıcı Eğitimde Yöneticilerin Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Bulgular

İlkokul müdürlerinin “Kapsayıcı eğitim uygulamalarında okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar çerçevesinde kapsayıcı eğitimde okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Kapsayıcı Eğitimde Yöneticilerin Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Bulgular

Tema	Kodlar	f
Öğretmenin Rol ve Sorumluluğu	Yöneticinin inanması	2
	Çalışanları motive/teşvik	12
	Öğretmene yetki vermeli	9
	Öğretmene lojistik destek	12
	Kolaylaştırıcılık	9
	Koordinasyon plan ve program	10

Kapsayıcı eğitimde kurum yöneticilerinin rol ve sorumlulukları nedir soruna araştırmaya katılan okul müdürlerinin verdiği yanıtlar, öğretmene destek (materyal, malzeme vb.) (n=12), öğretmeni teşvik/ödüllendirme ve motivasyon (n=12), öğretmene yetki vermeli (n=9) koordinasyon, planlama, programlama (n=10, yöneticilerin kolaylaştırıcılık rolü (n=9) ve yöneticinin inanması (n=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Yöneticiler, kapsayıcı eğitim için gerekli olan materyal olarak destekler, lojistik destek gibi. Öğretmenlerin yapacağı çalışmalarda onları motive eder cesaretlendirir. Kapsayıcı eğitimle ilgili en ufak şeylerde ödüllendirmelidir (Y2).”

“Saç ayağının diğer bir noktası da idareciler. Öğretmenin bir şeyi belirlemesi, çocuğu tanıması ya da bilmesi yetmiyor. Biz öğretmene gereken noktada destek olmadığımız sürece, imkânları sağlamadığımız sürece, o yolu açmadığımız sürece öğretmen bir yerden sonra tıkanacaktır. Ben ne yapmalıyım sorusuna gelince belirlenen bu çocuklar için ne yapmam gerekiyor, kurs mu açmam lazım, kurs açmam lazım. Terapiye mi ihtiyacı var onları o kurumlara yönlendirmeliyim. Bu noktada kendimizi geri çekmeden, korkmadan, ürkmeden gerekli mercilere ulaşmamız gerekiyor. Öğretmen ne yaparsa yapsın ben buradan üste gereken bilgiyi vermediğim sürece öğretmen de o yardıma ulaşamaz çocukta o yardıma ulaşamaz. Öğretmene gereken desteği de sağlamak tabii ki motivasyon, teşvik anlamında (Y14).”

“Öncelikli olarak yönetici bu işin (kapsayıcı eğitimi) doğruluğunu, verimliliğini yönetici inanmalıdır. Sonra yönetici bunu sevmesi gerekiyor. Daha sonra fiziksel anlamda öğretmenin önünü açabilmem lazım bunu düşünmem gerekir. Öğretmenle karşılıklı olarak fikir alışverişi yapmam lazım, öğretmenin konuyla ilgili görüşlerini almam lazım. Bu anlamda da okul idaresi kolaylaştırıcı olmalıdır (Y6).”

Mavi Kalem Derneği’nin araştırmasına (2019) göre, öğretmenlerin %22,9’unun belirttiği “eğitim materyali eksikliği”, sınıflarında yaşadıkları zorluklardan bir diğeridir. Bu zorluğa değinen öğretmenlerin %44’ü öğrencilerin eğitim materyalleri eksikliğinden (kitap, spor malzemesi, öğretici oyuncak vb.), %29’u öğretmenlerin eğitim materyali eksikliğinden (fotokopi, kitap, defter, tahta kalemi vb.), branşlarına yönelik malzeme eksikliğinden (spor malzemesi, resim malzemesi vb.) ve %27’si sınıf donanımı eksikliğinden (projeksiyon, bilgisayar, akıllı tahta, klima, laboratuvar, iskelet, harita vb.) bahsetmişlerdir. Okullarımızdaki materyal eksikliğini çözecek odak olarak öğretmenler ilk planda okul yöneticilerini görmektedirler.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere araştırma sürecinden kısa bir süre önce ilkökul kurum müdürleri 5 gün süre ile aldıkları kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim kursu almışlardır. Bunun neticesinde araştırmaya katılan müdürlerin kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık düzeylerinin arttığını söyleyebiliriz. Daha önce kapsayıcı eğitim konusunda çok fazla bilgileri olmamakla birlikte bulgulardan kapsayıcı eğitimin temel felsefesini anladıkları şekilde yorum getirebiliriz.

Araştırmaya katılan kurum müdürleri arasında alınan hizmet içi eğitim kursunun nitelikli bir hizmet içi eğitim kursu olduğu düşüncesi hâkimdir. Kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimi konusunda getirilen eğitime yönelik en temel eleştiri ise verilen kursun zamanlaması ve eğitimi veren eğiticinin konuya olan bakış açısı ve inancı ile ilgilidir.

Kurum müdürlerinin dezavantajlı grupların içerisinde yer alan bireyler konusunda özellikle mülteci ve engelli bireylere odaklandıkları, kapsayıcı eğitimin eğitim ortam ve olanaklarından faydalanamayan tüm bireyleri içine alan daha geniş bir şemsiye olduğu aktarılmalıdır.

Araştırmanın diğer bulgularına göre kurum müdürleri MEB'in kapsayıcı eğitim politikalarını tam olarak bilmedikleri, kapsayıcı eğitimle ilgili öğrendikleri bilgileri politikalarla eşleştiremedikleri görülmüştür. Genelde ifade edilen politikaların sınırlı kaldığı görülmüştür. MEB politikaların etkililiği konusundaki görüşlerine göre ise bu politikaları faydalı gördükleri, bazı kurum müdürlerinin ise bu politikaların geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşüncesi içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili kurumlarında yapılan uygulamalar ise bakanlığın belirlediği ve projelendirdiği uygulamaların dışında çok farklı uygulamaların yapılmadığı, sadece bir kurumda öğrenciler için eğitim ortamlarının çeşitlendirildiği (drama odası, masal odası, akıl oyunları odası vb.), aynı eğitim ortamlarından tüm öğrencilerin faydalanabilmesi için oluşturulduğu görülmüştür. Bu tarz uygulamaların dezavantajlı öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalmasını önleyebilecek uygulamalar olduğu söylenebilir. Ayrıca kurumlardaki PICTES (İlkokulda Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) uygulamalarının ikili öğretim yapan okullarda öğrencinin dersten alınarak Türkçe öğretilmesi kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olmadığı düşünülmektedir. Aynı durum tekli öğretim yapan kurumlarda gözlenmemiştir.

Kapsayıcı eğitimi konusunda MEB hizmet içi eğitimlerle farkındalık oluşturma ve yaygınlaştırma süreci içerisinde olmasından dolayı geçmişte kurum toplantı ve stratejik planlarında yer almamasına neden olmuştur. Araştırmaya katılan kurum müdürleri ise hizmet içi eğitimle kazandıkları bilgileri hem kurum toplantılarında hem de yeni hazırlanacak stratejik planlarında kapsayıcı eğitime yer vereceklerini ifade etmişlerdir. Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmenin rol ve sorumluluklarında öğretmenlerin bu işin merkezinde olduğu, uygun şekilde donanıma sahip olurlarsa kapsayıcı eğitimden beklenen verim alınabilecektir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikler açısından farklı ülkelerdeki uygulamalarda bu kapsamda benzerlikler olsa da yeterliklerin yapılandırılmasında ve ortaya konulmasında farklı modeller kullanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin sahip olması gereken en temel gereken yeterliklerden biri; “çocuğu her açıdan tanıması”dır. Olması gereken bir diğer yeterlik ise, öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirmedir. Değerlendirme; denetim ve rehberlik adı altında konunun uzmanları tarafından yapılmalıdır. Değerlendirmenin eğitim ve öğretim sürecinin bir parçası olduğu unutulmadan tüm süreç denetlenebilmelidir.

Öğretmenlerin gibi okul müdürleri de yeterli donanıma kavuştuklarında, kapsayıcı eğitime ilişkin olası bir hizmet içi eğitimi programının kazanımlarını içselleştirmeleri daha kolay gerçekleşecektir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sahayı tanımaları gereklidir. Ayrıca görüşmeler sırasında, uygulamada esneklik vurgusu öne çıkmıştır. Derinlemesine görüşmelerde ayrımcılığı içselleştirmeyen, insan haklarına saygılı öğretmenlerin de programa dahil edilmesi gerekliliğinin önemi vurgulanmıştır.

Pijl ve Meijer'e göre öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlayabilmeleri için yöntem, materyal ve hizmet içi eğitim bakımından desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi için kurum yöneticileri öğretmenleri motive etmeli onları desteklemeli, bunun yanında da onlara gerekli materyal ve hizmet içi eğitim desteği sağlamalıdır. Kurum yöneticilerinin görevleri bunun yanında bürokratik engelleri aşarak öğretmene karşı kolaylaştırıcı bir rol

üstlenmelidirler. Kurum yöneticilerini öğretmene güven vermeli aynı zaman da gerekli durumlarda onlara yetki vererek bu anlayışın yaygınlaşp gelişmesine katkı sağlamalıdır.

Araştırmadan elden edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir.

- ✓ Kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitim kurslarının özellikle okulların tatil olduğu tarihlerde planlanması ve eğitimin içeriği bakımından daha fazla etkinlik bazda geliştirilip yaygınlaştırılmalıdır.
- ✓ Bu eğitimi verecek eğitimlerin gönüllülük esasına göre seçilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Kapsayıcı bir eğitim sisteminin yerleşebilmesi için öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ve diğer paydaşların iş birliği içinde olması gerekmektedir.
- ✓ Kurum yöneticilerinin dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan diğer bireyler konusunda da farkındalıkları arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aktekin, S. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı (ed.), Ankara: MEB Yayınları.

Berkant, H. G. ve G. Atılğan (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, The Journal of Educational Reflections, Cilt: 1, Sayı: 1.

Ceyhan, M. Ayan (2016). *Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları*, Eğitim Reformu Girişimi.

Çelik, R. (2017). *Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği*, Fe Dergi: Feminist Eleştiri 9, Sayı: 2, Ankara.

Dağlıoğlu, H. E., A. T. Doğan, O. Basit (2017). “*Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor?*”, Gazi Üniversitesi Fen Fakültesi Dergisi, 37(3): 883 – 910, Ankara.

Eğitimde Reform Girişimi (2016). Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi, İstanbul.

Eğitim Vizyonu (2018). meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf erişim tarihi: 15.12.2018.

Gaug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206-217.

Hays, P.A. (2004). Case Study Research. K.de Marrais ve S.D. Lapan (Yay. Haz.), Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Science, s:218-234. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mavi Kalem Derneği (2019). Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu, Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri, İstanbul.

Pehlivan, K.B ve Acar, Y.B. (2009). Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma, Toplum ve Sosyal Hizmet, Cilt: 20, s:2

Pijl, J.S., ve Meijer C.J.W (1997). Factors In Inclusion: A Freamwork. J.S Pijl, C.J.W, Meijer, S. Hegarty (der), Inclusive Education A Global Agenda. Londra and New York: Routledge

Stubbs, S. (2008). Inclusive Education: Where There Are Few Resources, Oslo: The Atlas Alliance, s:27

Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar (2018). www.kureselhedefler.org.tr, erişim tarihi: 15.12.2018.

UNESCO (2005). Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All, Paris:

UNESCO (2009). Policy Guidelines On Inclusion İn Education, Fransa: UNESCO

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.