



Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Faaliyetleri ve İhtiyaçları

Inclusive Education Practices and the Needs of Secondary School Teachers

ÖZET

Dezavantajlı olsun veya olmasın, toplumun tüm kesimlerinin bir arada ve eşit düzeyde eğitim almasını savunan kapsayıcı eğitim anlayışı, Türkiye’de de yurt içi ve yurt dışı göçlerin yaşanması, kaynaştırma uygulamaları, her sosyoekonomik ve sosyokültürel kesimden bireylerin birlikte eğitim alması gibi tasarlardan betimsel son dönemlerde dikkat çeken bir konu hâline gelmiştir. Bu sebeple bu çalışmada, sınıflarında öğrenme farklılıkları/zorlukları olan ve/veya geçici koruma altındaki öğrencileri bulunan ortaokul öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim doğrultusunda yaptıkları uygulamaların ve ihtiyaçlarının neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanıp betimsel bir çalışmadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi çerçevesinde hareket edilmiş ve 2022 Eylül ayında Kayseri ilinin iki merkez ilçesindeki iki farklı ortaokulda görev yapan 2’si kadın, 8’i erkek olmak üzere 10 gönüllü öğretmen çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görev yaptığı okullarda kaynaştırma uygulaması yapılmakta olup özel eğitim sınıfları da bulunmaktadır. Bununla birlikte çalışma yapılan okullarda geçici koruma altında bulunan ailelerin çocukları da yoğun olarak bulunmakta ve görüşme yapılan öğretmenler bu öğrencilerin de derslerine girmektedir. Ayrıca bu okullardaki öğrenciler, genellikle alt ve orta sosyoekonomik düzeylerde bulunan ailelerin çocuklarıdır. Görüşmelerden elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak birebir transkriptleri alınmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda tüm öğretmenlerin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için BEP’e sahip oldukları; fakat sınıflarındaki geçici koruma altındaki öğrencileri ve diğer öğrenme farklılıkları/zorlukları bulunan öğrencileri için ayrıca planlama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte öğretmenlerin çoğunun kapsayıcı eğitim doğrultusunda dijital araçları önemli bulduğu, öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını artırmada, çoklu temsil araçları sağlamada ve çoklu eylem ve ifade seçenekleri sunmada çeşitli materyallere ve yöntemlere başvurdukları ama başta finans desteği ve materyal desteği, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil problemlerinin giderilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi ihtiyaçlarının olduğu ve mevcut BEP’lerini de ilgili ihtiyaç ve problemler sebebiyle tam olarak uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, öğrenmede evrensel tasarım, ortaokul öğretmenleri, eğitim faaliyetleri, eğitim ihtiyaçları

ABSTRACT

The concept of inclusive education, which advocates that all segments of the society receive education together and at equal levels, regardless of whether they are disadvantaged or not, has attracted attention recently due to such situations as national and international migration in Turkey, integration practices, and individuals from all socioeconomic and sociocultural segments receiving education together. The aim of the current study was to reveal the practices and needs of secondary school teachers who had students with learning differences/difficulties and/or students under temporary protection in their classes, in line with inclusive education. The study was a descriptive study designed in accordance with the qualitative research paradigm. Semi-structured interview technique was considered appropriate for the purpose of the research. The sample was determined within the framework of purposeful sampling method and 10 volunteer teachers (2 females and 8 males) working in two different secondary schools in two central districts of Kayseri province in September 2022, were determined as participants of the study. Integration practices were implemented in the schools where the participants worked, and there were also special education classes. In addition, there were many children under temporary protection in the schools where the study was conducted, and the teachers interviewed also attended the classes of these students. In addition, the students at these schools were generally children of low or middle socioeconomic class families. The data obtained from the interviews were transferred to the digital media, verbatim transcripts were taken and analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the analysis, it was revealed that all teachers had an IEP for the integrated students in their classes, but they did not prepare separate plans for the students under temporary protection and for the ones with other learning differences/difficulties in their classes. In addition, it was determined that most of the teachers found digital tools important in line with the inclusive education and that they resorted to various materials and methods in increasing students' motivation and participation, providing multiple representation tools and offering multiple action and expression options. However, it was also revealed that the teachers could not fully implement their existing IEPs due to their needs for financial and material support, and due to language problems of the students under temporary protection and the large class size.

Keywords: Inclusive education, universal design for learning, secondary school teachers, educational activities, educational needs

GİRİŞ

1950’li yıllarda ortaya çıkmaya başlayan ve daha çok engelli ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri odak alarak gelişim gösteren ‘herkesi eğitime dâhil etme’ fikri, bugün kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla bunların da ötesine geçmiştir (Aktekin, 2017). Çeşitli hastalıklarla mücadele edenler, şiddete maruz kalmış olanlar, geçici koruma altında bulunanlar, savaş, terör, göç ve doğal afetlerden etkilenenler, özel eğitime ihtiyaç duyanlar, kız

Esra Hatun Sert¹

How to Cite This Article
Sert, E. H. (2023). “Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Faaliyetleri ve İhtiyaçları”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(78): 5327-5342. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.73626>

Arrival: 13 October 2023
Published: 25 December 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim AD, Kayseri, Türkiye

çocukları, sosyoekonomik düzeyi düşük olanlar gibitüm dezavantajlı grupları da kapsayacak ve çalışma alanına dâhil edecek şekilde genişlemiştir (Ünal ve Aladağ, 2020; Aktekin, 2017).

Dezavantajlı olsun veya olmasın, toplumun tüm kesimlerinin bir arada ve eşit düzeyde eğitim almasını vurgulayan kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından şöyle tanımlanmaktadır: “Öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırarak, eğitim içinde dışlanmayı azaltarak tüm öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarını ele alma ve bunlara yanıt verme sürecidir. Bu süreç; içerik, yaklaşım, yapı ve stratejilerde değişiklikler ve düzenlemeler içerir.” (UNESCO, 2005, s.13).

Kapsayıcı eğitim, farklı geçmişlere ve yeteneklere sahip öğrencilerin kapsayıcı ve birlikte öğrendikleri bir eğitim ortamında gerçekleştirilir. Farklı ihtiyaçları duyarlı, kabul edici, saygılı ve destekleyici olarak etkili bir şekilde karşılayıp tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişimi sağlanır. Öğrenciler, eğitim programına, dışlanmaya yol açabilecek engel ve bariyerlerin azaltılması veya ortadan kaldırılmasıyla ortak bir öğrenme ortamında katılırlar (Canada Inclusive Education, 2020).

Kapsayıcı eğitimin, bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması yanında uzun vadede toplumsal ve ekonomik faydaları da bulunmaktadır. Farklı ihtiyaçlara sahip öğrenenler için ayrı ayrı özel öğretim kurumlarının veya programlarının oluşturulması zaman ve maliyet açısından verimli olmayacaktır. Ayrıca dezavantajlı grupların gerekli eğitime ulaşamaması sonucunda ekonomik kayıplar, sosyolojik suçlar, sağlık sistemi üzerinde oluşan yükler gibi uzun vadede çeşitli zararların ortaya çıkması olasıdır. Kapsayıcı eğitim aracılığıyla söz konusu olumsuzlukların önüne geçilebilir (Öztürk ve Derin, 2021).

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin birlikte öğrenmesi ve katılım göstermesi için okulları, sınıfları, programları ve etkinlikleri nasıl geliştirip tasarladığımızla da ilgilenmektedir (Canada Inclusive Education, 2020). Öğrenmede Evrensel Tasarım, bu bağlamda eğitim ortamlarını ve materyallerini düzenlemede bize yol gösterecek yaklaşımlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenmede Evrensel Tasarım fikri, ilk olarak engelli bireylerin mimari alanlardaki ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan (Arslan, 2017) ve “ürünlerin ve çevrelerin, uyarlamaya veya özel tasarıma ihtiyaç duymadan tüm insanlar tarafından kullanılabilir şekilde tasarlanması” (Connell vd., 1997) olarak tanımlanan Evrensel Tasarım anlayışından ortaya çıkmıştır.

Mimarlıkta Evrensel Tasarım anlayışı, engelli bireylerin erişim ihtiyaçlarından doğmuştur. Örneğin, bina girişlerindeki ve içlerindeki merdivenler birçok kişiye erişim sağlarken tekerlekli sandalye kullanan kişiler için engeller oluşturmaktadır. Bu problemlerin geleneksel çözümleri ise bina tamamlandıktan sonra rampalar ve asansörlerin eklenmesi şeklinde olmaktadır. Zamanla bu alternatiflerden sadece engelli bireylerin değil, bebek veya alışveriş arabası kullananların, valiz, kayak veya bisiklet sahibi kişilerin de yararlandığı görülmüştür. Bu farkındalık inşaat mühendisliği, mimarlık, insan faktörleri mühendisliği gibi alanlardaki tasarım uygulamalarında mihenk taşı hâline gelmiştir (Moore, 2007; Rose, 2000).

Mimari tasarımları sürecin başından itibaren sadece engelli bireyleri değil, toplumun tüm kesimlerini göz önünde bulundurarak hayata geçirme fikri, kendisi de engelli bir birey olan, mimar ve eğitimci Ron Mace tarafından Evrensel Tasarım olarak isimlendirilmiştir (Moore, 2007).

1990’ların başında CAST’te (Center for Applied Special Technology) yer alan eğitimciler, kitaplar da dâhil olmak üzere öğrenme materyallerinin de yukarıda bahsedilen merdiven örneğine benzediğini keşfetmişlerdir. Mevcut kitaplar birçok öğrenci için bilgi sağlarken, fiziksel, duyuşsal, bilişsel yetersizlikleri bulunan kişiler için aşılması engeller oluşturabilmektedir. Örneğin, standart boyutlu bir metni göremeyen görme engelli bir öğrenci, bilişsel olarak erişebileceği kavramları bu materyallerden öğrenemeyecektir. Bu farkındalıklarla birlikte, teknolojik gelişmelerin de getirdiği fırsatlar sonucunda çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni alternatiflerin oluşturulmasının mümkün olduğunu gören CAST, Evrensel Tasarım kavramını benimsemiş ve bunu öğrenme materyalleri, yöntemleri ve değerlendirme tasarımlarında uygulamaya geçirmiştir. Bilgiye erişimin ve öğrenmeye erişimin karakter olarak farklı olduğunu ve farklı zorluklar sunduğunu belirten CAST, öğrenmeyi bilgiye erişimden ayırmak için "Öğrenmede Evrensel Tasarım" kavramını oluşturmuştur. Bunun sebebi, öğrenenlerin sadece materyallere erişmelerinin sağlanması değil, öğrenmeyi öğrenmeleri, bilgi ve becerilerinde değişiklikler yaşamaları ve öğrenme kapasitelerinin daha fazla gelişmesinin amaçlanmasıdır (Rose, 2000).

Öğrenmede Evrensel Tasarım, CAST tarafından “insanların nasıl öğrendiğine dair bilimsel anlayışa dayalı olarak tüm insanlar için öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek ve en yararlı hâle getirmek için bir çerçeve” olarak tanımlanmıştır (CAST, 2022a). Öğrenmede Evrensel Tasarım, çeşitli öğrenme ortamlarında bulunan ve farklı geçmişlere, yeteneklere, engellere, öğrenme türlerine sahip olan öğrenenler için eğitim programının ulaşılabilir olması ve uygun alternatifler içermesi görüşündedir (Demir Başaran, 2021). Öğrenmede Evrensel Tasarım’ın

uygulanması ile çok çeşitli yeteneklere, öğrenme stillerine ve tercihlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ürünler ortaya çıkarılır (Burgstahler, 2007).

Rose ve Meyer, beyin araştırmalarının, öğrenenlerin ne kadar farklı olduğunu ve bir engeli olsun ya da olmasın, her öğrenen için aynı öğretim yaklaşımının işe yaramayacağını ortaya koyduğunu belirtmektedirler. İlgili araştırmalardan yola çıkılarak beyinde öğrenmeden sorumlu olan duyuşsal ağlar, tanıma ağları ve stratejik ağlar olmak üzere üç ana ağ belirlenmiştir (Moore, 2007).

Öğrenmede Evrensel Tasarım için yönergeler oluşturulurken ilgili sinirbilim araştırmalarından yola çıkılmış ve üç temel ilke oluşturulmuştur. Öğrenmenin Ne'sini oluşturan Çoklu Temsil Araçları Sağlama, bilgileri ve içeriği farklı şekillerde sunmayı kapsamaktadır. Öğrenmenin Nasıl'ını oluşturan Çoklu Eylem ve İfade Yöntemleri Sağlama ilkesi, öğrencilerin bildiklerini ifade etme yollarını farklılaştırmayı vurgulamaktadır. Son olarak Öğrenmenin Neden'ini oluşturan Çoklu Katılım Yöntemleri Sağlama ilkesi ise öğrenme için ilgi ve motivasyonu teşvik etmeyi ve birden fazla katılım yöntemi sunmayı amaçlamaktadır (CAST, 2022).

Kapsayıcı anlayışın okullarda gelişmesi ve etkinliklerin profesyonelce yürütülmesi için öğretmenlerin bu konudaki yetkinliği çok önemlidir (Eşici ve Doğan, 2020). Öğrenmede Evrensel Tasarım ise bu konuda öğretmenlere rehberlik etmektedir.

Günümüzde Türkiye'de de çeşitli sebeplerden dolayı yaşanan ülke içi ve ülke dışı göçler, kaynaştırma uygulamaları, her sosyoekonomik ve sosyokültürel kesimden kişilerin bir arada eğitim görmesi ve özellikle 2011 yılında Suriye'den başlayan sığınmacı göçü ile her eğitim kademesinde çeşitlilik gösteren öğrenciler bulunmaktadır. Bu çeşitlilik karşısında her öğrenciye ulaşabilmek ve kaliteli eğitimi sağlayabilmek adına öğretmenlere de çeşitli sorumluluklar yüklenmeye başlamıştır. Öğretmenlerin, geleneksel anlayışla söz konusu ihtiyaçları karşılayabilmeleri mümkün görünmemekte ve onların bu çeşitlilik karşısında farklı yaklaşımları, uygulamaları ve uyarlamaları derslerinde etkili bir biçimde kullanmaları gereklilik hâline gelmektedir (Demir Başaran, 2021).

Yurt içinde kapsayıcı eğitim konusunda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar ölçek geliştirme amacıyla (örn.: Kılcan ve Şimşek, 2021; Taneri vd., 2020; Şahin vd., 2018), öğretmen adaylarıyla (örn.: Akbulut vd., 2021; Eşici ve Doğan, 2020), öğretmenlerle (örn.: Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021; Acar, 2020; Kırılmaz ve Öntaş, 2020; Ünal ve Aladağ, 2020; Kazu ve Deniz, 2019), okul yöneticileriyle (örn.: Ünay, Erçiçek ve Günel, 2021; Asar, 2020; Dilekçi, 2019), sistematik derleme (Amaç, 2021) gibi çeşitli konularda ve amaçlarla yürütülmüşlerdir. Çalışmaların çoğunlukla ilkökul ve okulöncesi üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Ayrıca çalışmaların çoğunlukla geçici koruma altındaki öğrenciler ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı, dezavantajlı grupların birlikte değil, ayrı ayrı incelendiği söylenebilir. Öğrenmede Evrensel Tasarım konusunda ise yurt içinde yapılan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramalarında yurt içinde ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve ihtiyaçlarını nitel yöntemle inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla ilgili alandaki boşluğun doldurulacağı ve politika üreticilere yardımcı olunacağı umulmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

Sınıflarında öğrenme farklılıkları/zorlukları olan ve/veya geçici koruma altındaki öğrencileri bulunan ortaokul öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim doğrultusunda yaptıkları uygulamalar ve ihtiyaçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37). Nitel araştırma, anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırırken, esnek yapısı sayesinde araştırmacılara derinlemesine keşif yapma fırsatı vermektedir (Karataş, 2015).

Bu çalışmada da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda oluşturdukları ve kullandıkları özel diller, anlamlar ve kavramlar üzerinde durmaya ve onları anlamaya uygun olmasından dolayı nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin içsel dünyalarına girilerek kendi yaşadıklarının kendileri için anlamı tespit edilmek istenmiştir. Bu durum, araştırma bağlamının bütüncül bir görünümünün elde edilmesine ve bu bağlam içinde çözümleme ve örüntüler oluşturulmasına olanak sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırma probleminin özelliğiyle yakından ilgilidir. Nitel araştırmalarda temel kaygı, evrende olması mümkün olan çeşitlilikleri, zenginlikleri, farklılıkları ve ayrırlılıkları derinlemesine incelemektir. Bu nedenle nitel araştırmalarda büyük gruplar yerine, az sayıda olacak şekilde ama araştırmanın amacını karşılayacak, ayrıntılı ve veri doygunluğuna katkı sağlayacak bireylerle görüşülür. Bu sebeplerden dolayı nitel araştırmalarda daha çok olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Tutar ve Erdem, 2020).

Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemi çerçevesinde hareket edilmiş ve Kayseri ilinin iki merkez ilçesindeki iki farklı ortaokulda görev yapan 2'si kadın ve 8'i ise erkek olmak üzere 10 gönüllü Ğretmen çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görev yaptığı okullarda kaynaştırma uygulaması yapılmakta olup özel eğitim sınıfları da bulunmaktadır. Bununla birlikte çalışma yapılan okullarda geçici koruma altında bulunan ailelerin çocukları da yoğun olarak bulunmakta ve görüşme yapılan öğretmenler bu öğrencilerin de derslerine girmektedir. Ayrıca bu okullardaki öğrenciler, genellikle alt ve orta sosyoekonomik düzeylerde bulunan ailelerin çocuklarıdır.

Katılımcıların 2'si yüksek lisans, 8'i ise lisans mezunudur. Yüksek lisans yapmış olan katılımcılardan biri aynı zamanda müdür yardımcılığı görevini üstlenmektedir. ÖĞretmenlerin tecrübeleri ise 26 ile 11 yıl arasında değişmektedir. Bilimsel etik açısından öğretmenlerin isimleri yerine "Ğretmen" kelimesinin kısaltması kullanılarak 1, 2 şeklinde kodlar verilmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin kodları ve betimsel özellikleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Kodları ve Betimsel zellikleri

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------------------|------|----|--------|----|----|------|---------------------|------|----|-----|
| Cinsiyet | E | E | E | E | E | K | E | K | E | E |
| Tecrübe/Yıl | 26 | 13 | 22 | 21 | 18 | 15 | 23 | 17 | 11 | 14 |
| EĞitim Düzeyi | L | L | L | L | L | L | YL | YL | L | L |
| Brans | Mat. | FB | Türkçe | FB | E | İng. | İng. (Müd. Yar.) | İng. | TT | BT |

: ÖĞretmen, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, Mat.: Matematik, FB: Fen Bilimleri, E: Özel EĞitim, İng.: İngilizce, Müd. Yar.: Müdür Yardımcısı, TT: Teknoloji ve Tasarım, BT: Bilişim Teknolojileri

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorma hem de daha ayrıntılı bilgi edinebilme amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Araştırmacıya zaman esnekliği de sağlayan bu teknikte, görüşme sırasında soruların cümle yapısı ve sırası da değiştirilebilir (Yıldırım ve şimşek, 2021).

Görüşme formu ilgili alanyazın dikkate alınarak oluşturulmuştur. Formda kişisel bilgi edinmek için hazırlanan sorular hariç toplam 10 soru bulunmaktadır. Hazırlanan sorular alanında uzman bir Ğretim yesi ve üç Ğretmen tarafından incelenmiş, görüşmelerden önce pilot uygulamalar yapılarak alınan geri dönütler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiş ve görüşme sırasında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla 1. soru için sonda sorular da eklenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca görüşme soruları için açıklama ve bilgilendirilmiş onay formu hazırlanarak katılımcılara gerekli bilgiler verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır.

Görüşmeler sorumlu araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve gerekli izinler doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Katılımcıların soruları cevaplamaları için süre serbestliği sağlanan görüşmeler 15-25 dakika arasında sürmüş ve gerekli görüldüğü yerlerde açıklamalar yapılmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için samimi bir ortam oluşturulmuş ve katılımcıların ilgili konuda düşüncelerini ifade etmede istekli oldukları grlmştir.

Verilerin Analizi

Ses kaydı ile elde edilen içerik, analiz edilmesi için bilgisayar ortamına birebir yazıya çevrilerek transkriptleri alınmıştır. Aktarılan görüşmelerden toplam 38 sayfalık veri elde edilmiştir.

Çalışmanın i geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için katılımcı onayına başvurulmuştur. Katılımcı onayı ile araştırmaya katılan kişilerin sağladıkları verileri ve araştırmacının bu verilerden elde ettiği sonuçları ve yorumları onaylaması sağlanır (Aydın ve Bayazıt, 2021). Katılımcılara söylediklerinin onaylatılması ifadelerinin yanlı olup olmadığıyla veya yönlendirilip ynlendirilmediğiyle ilgilidir. Katılımcıların transkripte dönüştürülen sözel verileri kontrol etmesi sonucunda söylemek istedikleri gerçeği yansıtarken etiksel olarak mağdur olmaları da engellenmektedir (Koç, 2016; Türnüklü, 2000). Bu sebeple görüşmelerin transkripti çıkarıldıktan sonra rastgele belirlenen 3 katılımcıya sunulmuş ve katılımcıların onaylarından sonra analiz kısmına geçilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyuculara sunulması amaçlanmaktadır. Bu yüzden elde edilen veriler sistematik bir şekilde betimlenir, yorumlanır ve neden- sonuç ilişkilerine ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalara göre betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar tablolar hâlinde ve frekanstan (f) da yararlanılarak sunulmuştur.

Betimsel analiz tekniğinin doğasına uygunluk göstermesi ve çalışmanın geçerliğinin artırılması için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda amaç neyin önemli olduğunu vurgulamak ve ilgili durumu aydınlatmak için yeterli kanıt sunmaktır (Patton, 2018).

BULGULAR

Bu kısımda verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmesiyle elde edilen bulgular verilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar da eklenmiştir. Tablolarda verilen toplam frekans sayılarının katılımcı sayısından farklı çıkmasının nedeni ise katılımcıların sorulara farklı çeşitlilikte cevaplar vermiş olmalarıdır.

Araştırma konusuna yönelik düzenlenen temalar ve kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Konusuna Yönelik Düzenlenen Temalar ve Kategoriler

| Temalar | Kategoriler |
|---|---|
| Öğretimi Planlama | Öğrenme farklılıkları/zorlukları olan öğrenciler için planlama |
| Dijital Araçlar | Dijital araçların kapsayıcı eğitimdeki yeri |
| Kapsayıcı Eğitimde Motivasyon ve Katılımı Sağlama | Kapsayıcı eğitimde motivasyon ve katılımı sağlamak için kullanılan yöntemler ve çoklu araçlar Kapsayıcı eğitimde motivasyon ve katılımı sağlama konusunda duyulan ihtiyaçlar |
| Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Temsil Araçları Sağlama | Kapsayıcı eğitimde çoklu temsili sağlamak için kullanılan yöntemler, çoklu araçlar ve farklı içerik yaklaşımları Kapsayıcı eğitimde çoklu temsil araçlarını sağlama konusunda duyulan ihtiyaçlar |
| Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Eylem ve İfade Seçenekleri Sağlama | Kapsayıcı eğitimde çoklu eylem ve ifade seçenekleri sağlamak için kullanılan yöntemler ve çoklu araçlar Kapsayıcı eğitimde çoklu eylem ve ifade seçenekleri sağlama konusunda duyulan ihtiyaçlar |

Öğretimi Planlama

Öğrenme Farklılıkları/Zorlukları Olan Öğrenciler İçin Planlama

Tablo 3: Öğretmenler Öğrenme Farklılıkları/Zorlukları Olan Öğrenciler İçin Nasıl Planlama Yapıyorlar?

| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5* | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 |
|--|----------|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|-----|
| Kaynaştırma Öğrencileri İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı | Var | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| | Yok | | | | | | | | | | |
| Geçici Koruma Altındaki Öğrenciler için | Plan Var | | | | | - | | | | | |
| | Plan Yok | X | X | X | X | - | X | X | X | X | X |
| Öğrenme Farklılıkları/Zorlukları Bulunan Diğer Öğrenciler İçin | Plan Var | | | | | - | | | | | |
| | Plan Yok | X | X | X | X | - | X | X | X | X | X |

*Özel Eğitim öğretmeni olan Öğretmen 5 kodlu katılımcının sınıfında geçici koruma altında olan öğrenci bulunmamaktadır.

Öğretmenler, öğrenme farklılıkları/zorlukları olan öğrenciler için nasıl planlama yaptıkları sorusuna Tablo 3’teki cevapları vermişlerdir. Tüm öğretmenler sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı doğrultusunda hareket etmektedirler; fakat öğretmenlerden bazıları BEP’i sınıf mevcudunun fazlalığı, ders saatlerinin yetersizliği gibi sebeplerden dolayı tam olarak uygulayamadıklarını belirtmektedir. Örneğin:

...onlar kaynaştırma öğrencilerimiz olarak geçiyor ama açıkçası hani planı yapıyoruz ama planı uygulayabiliyormuyuz, hayır, teoride kalıyor. Pratik kısmında sınıflar kalabalık, ders saati az olduğu için açıkçası çok ilgilenemiyorum (Ö6).

Bununla birlikte öğretmenlerin tamamı geçici koruma altındaki öğrencileri ve diğer öğrenme farklılıkları/zorlukları bulunan öğrencileri için ayrıca planlama yapmamaktadırlar. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun geçici koruma altındaki öğrencilerin ve diğer öğrenme

farklılıkları/zorlukları bulunan öğrencilerin eğitimlerini de sınıfın dezavantajlı olmayan diğer üyelerinin de katıldığı aynı plan içinde gerçekleştirdikleri, çoğu zaman sınıfın ortalamasına göre hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin:

Öğrenciler arasında tabii ki öğrenme farklılıkları var. Bunları bütün öğrencilere hani tek tek öğrencilere hepsine ayrı ayrı öğrenme düzeyine göre anlatmak tabii çok fazla zaman gerektirir. Bunun yerine sınıfın ortalamasını alarak o şekilde bir ders anlatma yöntemimiz var (Ö2).

Mülteci öğrencilere sayısı çok fazla olduğu için çok farklı bir şey yapamıyoruz doğrusu. Yani genel Türk öğrencilerimize nasıl bir eğitim planlıyorsak mülteci öğrenciler için de o şekilde planlıyoruz. Yalnız her biri bu verilen eğitimi tam anlamıyla alamıyor. Yani konuşma güçlüğü çekenler var, kendini ifade etmede güçlük çekenler var. O açıdan ayrı bir eğitim planlayamıyoruz (Ö3).

Sınıfımızda destek alan bazı öğrenciler oluyor, onlara sadece ayrı bir plan yapıyoruz. Onun dışında diğer öğrenciler hep aynı plana tabi oluyorlar (Ö10).

Mülteci çocuklar için de zaten ekstra bir plan yok ama her zaman görsel kullanıyorum İngilizce olduğu için. Bir de algılaması az çocuklar var onların da derse katılması için diyelim ki haftanın en az iki dersini çok basit düzeyde işliyoruz. Diğer çocuklar sıkılmasın diye de hepsini yapmam ama ünitenin iki dersini çok basit seviyede işledikten sonra diğer çocuklara hitap ediyoruz (Ö8).

Dijital Araçlar

Dijital Araçların Kapsayıcı Eğitimdeki Yeri

Tablo 4: Dijital Araçların Kapsayıcı Eğitim Doğrultusundaki Destekleri Nelerdir?

| | f* |
|--|----|
| Motivasyonu Artırma | 3 |
| Ders Kaynaklarına Ulaşabilme | 2 |
| Soru Kaynaklarına Ulaşabilme | 2 |
| Yabancı Dil Öğreniminde Dört Beceriyi Destekleme | 2 |
| İşleri Kolaylaştırma | 2 |
| Şekil Çizebilme | 1 |
| Derse Aktif Katılımı Sağlama | 1 |
| Yaparak-Yaşayarak Öğrenme | 1 |
| Otomatik Şekil Yapabilme | 1 |
| Konuyu Somutlaştırabilme | 1 |

*Öğretmenlerden biri randevu zamanı aşıldığı için bu soruyu cevaplayamamıştır.

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin dijital araçların kapsayıcı eğitim doğrultusunda çeşitli destekler sağladığına yönelik cevaplar verdikleri görülürken, çok da ortak cevaplar vermemiş olmaları dikkat çekicidir.

Öğretmenlerden 3'ü dijital araçların motivasyonu artırdığını vurgulamıştır. Örneğin:

Dijital araçların faydası oluyor. (...) Bu sene açıldı robotik kodlama atölyemiz vardı mesela. O tarz şeylerin çocuklara faydası oluyor. Yani yaparak yaşayarak öğrendikleri için daha etkili oluyor. (...) Bu tarz mesela etkinlikler robotik kodlama gibi işte Arduino gibi etkinlikler bizde çocukları daha motive edici oluyor (Ö10).

Özel öğrenciler için de tabii şeylerimiz var –dijital- kaynaklar illa ki oluyor. Onlardan çok faydalanıyoruz. Onların kendi başına akıllı tahtayı kullanmasını ben çok önemsiyorum. (...) Ondan çok hoşlanıyorlar, çok seviyorlar onu (Ö1).

Katılımcılardan biri öğretmenlerin sorumluluğu bazen dijital araçlara yükleyebildiğini ve geçici koruma altındaki öğrencilerin dil problemleri yüzünden dijital araçların kapsayıcı eğitimde fayda sağlayamadığını ifade etmiştir:

Dijital araçlar bizim işimizi aslında son derece kolaylaştırıyor ama bu kolaylaştırma esnasında bazen de fazla basite kaçıp tamamen yükü kendi üzerimizden atıp sorumluluğu dijital araçlara yüklemek öğretmenler için işin kolay kısmı. Ben dengeli şekilde kullanmaya çalışıyorum. (...) Kapsayıcı eğitimde çok faydası olduğuna inanmıyorum dijital kaynakların çünkü dil problemi var. Çocukla doğrudan doğruya anlaşıyoruz. (...) Dil problemi olduğu için çocuklar da geri kalıyor. Yetenekli olanlar bile kaybolup gidebiliyorlar (Ö9).

Öğretmenlerden biri ise kapsayıcı eğitimin daha iyi sağlanabilmesi için öğrencilerin evlerinde de dijital araçlara sahip olması gerektiği belirtmiştir:

Dijital araçlar önemli günümüzde özellikle biz sürekli akıllı tahtayı kullanıyoruz. (...) Tabii çocukların da evde aynı imkânlarla sahip olması, en azından her çocuğun bilgisayarının ve internetinin olması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde olursa bu daha kapsayıcı bir eğitim olur bana göre (Ö4).

Kapsayıcı Eğitimde Motivasyon ve Katılımı Sağlama

Kapsayıcı Eğitimde Motivasyon ve Katılımı Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler ve Çoklu Araçlar

Tablo 5: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Doğrultusunda Öğrencileri Motive Etmek ve Katılımlarını Sağlamak İçin Kullandıkları Yöntemler ve Çoklu Araçlar Nelerdir?

| | f |
|-----------------------------------|---|
| Ödüllendirme | 6 |
| Öğretmenin Kendini Sevdirmesi | 3 |
| Dijital Araçlar | 3 |
| Dersi Sevdirmeye | 2 |
| Konuyu Somutlaştırma | 1 |
| Aktif Katılıma Teşvik | 1 |
| Oyun Kartları | 1 |
| Sorumluluk Verme | 1 |
| Yaparak-Yaşayarak Öğrenme | 1 |
| Başarıyı Tattırma | 1 |
| Yarışmalar | 1 |
| Özgüven Aşılama | 1 |
| Festival Düzenleme | 1 |
| Konuyu Günlük Hayatla Bağdaştırma | 1 |
| Güncellik | 1 |
| İyi İletişim Kurma | 1 |
| Oyun Oynatma | 1 |
| Mizah | 1 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve katılımlarını sağlamak için en çok ödüllendirmeye (f=6) başvurdukları ve bunu takiben de en çok kendilerini sevdirmeye çalıştıkları (f=3) ve dijital araçları kullandıkları (f=3) görülmektedir. Örneğin:

Olumlu pekiştirici kullanmaya çalışıyoruz. Çok pahalı olmayan ama çocuğun gözünde değerli olan işte şekerdir, çikolatadır. İşte gezi havalar iyi olduğu zaman, dersi iyi yaptığı zaman parka gidebiliriz diye motive edebiliyoruz (Ö5).

Öğrenciye göre tabii her öğrenciye farklı olduğu için öğrencinin ilgi duyduğu bir şey varsa onu kullanarak mesela motive edebiliyoruz öğrencileri (Ö2).

Onlara dersi sevdirmeye çalışırım çünkü matematik branş itibariyle bir korkulu rüya öğrenciler açısından. Ben önce kendimi sevdirmeye çalışırım (Ö1).

Öğretmenlerin 3'ü öğrenciler için ayrı ayrı motivasyon ve katılım kaynağı oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

Mülteci öğrenciler için hem öğretim programı anlamında hem de diğer öğrencilere nasıl davranıyorsak hani aynı şekilde uyguluyoruz (Ö3).

Haftada 2 saat dersimiz var. O 2 saat derste müfredatımı işleyebilirim. Çocuklarla onun dışında fazla bir etkinlik yapamıyoruz. Bireysel olarak çocuklara sunacağımız imkânlar devlet okullarında çok fazla yok. Yani standart şeyler kullanıyoruz (...). Ortalama seviyede gidiyoruz (Ö10).

Kapsayıcı Eğitimde Motivasyon ve Katılımı Sağlama Konusunda Duyulan İhtiyaçlar

Tablo 6: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Doğrultusunda Öğrencileri Motive Etmek ve Katılımlarını Sağlamak İçin Duydukları İhtiyaçlar Nelerdir?

| | f |
|--|---|
| Materyal Desteği | 3 |
| Finansal Destek | 2 |
| Branşa Özel Sınıf | 1 |
| Sınıf Geçme Sisteminde Düzenleme | 1 |
| Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısının Fazlalığı | 1 |
| Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Dil Probleminin Giderilmesi | 1 |
| Dijital Araçlar | 1 |
| Fiziki Yapı Düzenlemesi | 1 |
| İhtiyaç Yok | 1 |

Tablo 6'ya göre öğretmenler, öğrencilerin motivasyonlarını ve katılımlarını artırmak için ihtiyaç duydukları çeşitli konulara değinmişlerdir. Aynı zamanda müdür yardımcılığı görevini de üstlenen Öğretmen 7 kodlu katılımcı "*Materyal eksliğimiz var açıkçası. bakanlık komisyonları var kitap hazırlama gibi. Aslında neden materyal hazırlama komisyonları da olmasın mesela. Her ders için, her zümre adına böyle derslerde kullanmak adına materyaller olsa çok çok daha iyi olur. Materyaliniz elinizde ne kadar çok olursa dersiniz o kadar verimli olur. Öğrenciyi o kadar motive edersiniz ve öğrenmede bence çok daha kalıcı olur. Bu anlamda evet eksliğimiz var, sıkıntımız da var, ihtiyacımız da var yani bence.*" ifadeleriyle öğretmenlerin materyal ihtiyaçlarını vurgulamıştır. Öğretmen 4 kodlu katılımcı "*Ben ders geçme sisteminin ortaokulda da lise gibi olmasını istiyorum çünkü çocuklar sürekli sınıfı rahat geçebildikleri için çalışma konusunda bu işi fazla ciddiye almıyorlar, bu şekilde çocuğu zaten motive edemezsiniz.*" diyerek sınıf geçme sistemindeki düzenlemeye duyulan ihtiyacı dile getirmiştir.

Öğretmenlerden biri ise bu konuda herhangi bir ihtiyaç duymadığını belirtmiştir:

Şu anda motivasyon için imkân açısından çok fazla eksliğimiz yok. Yani o yüzden çok fazla bir şey söyleyemeyeceğim onun için (Ö2).

Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Temsil Araçları Sağlama

Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Temsili Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler, Çoklu Araçlar ve Farklı İçerik Yaklaşımları

Tablo 7: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Doğrultusunda Öğrencilere Çoklu Temsil Sağlamak İçin Kullandıkları Yöntemler, Çoklu Araçlar ve Farklı İçerik Yaklaşımları Nelerdir?

| | f |
|---|---|
| Yazılı, Sesli, Dokunsal, Görsel Materyaller | 5 |
| Dijital Araçlar | 5 |
| Oyunlar | 3 |
| EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı) İçerik Sunma | 1 |
| Konuyu Günlük Hayatla Bağdaştırma | 1 |
| Uygulama Yaptırma | 1 |

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere çoklu temsil araçları sağlayabilmek için en çok çeşitli yazılı, sesli, dokunsal, görsel materyaller (f=5) ve dijital araçlar (f=5) kullandıkları görülmektedir. Öğretmen 5 kodlu katılımcı "*Birden fazla duyuya hitap eden araçları kullandığımız zaman çok faydalı oluyor. (...) Atıyorum sınıfta otizmlili bir öğrenci var, o çocuğa işte sesli materyal hoşuna gidiyor. Bedensel bir öğrencim var, kalem tutamıyor, ona görsel hitap edecek. İşte raporu hafif ama orta düzey öğrencim var, ona da işitsel materyal. (...) Öğrenci seviyesine uygun materyal çeşitlerimiz olsa daha güzel olacak ama maalesef imkânlar doğrultusunda elde ne varsa onu kullanıyoruz.*" diyerek çeşitli temsil araçları sunmaya çalıştığını fakat imkânların kısıtlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 8 kodlu katılımcı ise "*Bu kapsayıcı eğitim kapsamında bütün çocukların aynı anda katıldığı dersleri yapabilmemiz için mutlaka ekstra materyal kullanmamız gerekiyor. Sadece kitap yeterli değil. İşte bu zamana kadar katıldığım bütün yurt dışı, yurt içi hizmet içi eğitimlerden topladığım materyallerimiz var. Yine İngilizce öğretmeni arkadaşlarla birlikte paylaştığımız benim ona verdiğim, onun bana verdiği aktiviteler, entegrasyona uğramış yeni etkinlikler varsa onları mutlaka sınıfa uyarlarız. O zaman o hiç katılmayan kesim de kendini oyunun içinde o etkinliğin içinde bulabiliyor. Yani bu şekilde entegrasyon ve kapsayıcı eğitimi kullanabiliyoruz.*" ifadeleriyle kapsayıcı eğitim doğrultusunda çoklu araçlar sunmaya çalıştıklarını fakat bu araçları yine öğretmenlerin kendi imkânları doğrultusunda yaratmaya çalıştıklarını vurgulamıştır.

Bunlarla birlikte öğretmenlerin 4'ü süre azlığı, materyal eksikliği, bilgi eksikliği, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil problemleri gibi sebeplerden dolayı öğrenme farklılıkları/zorlukları olan öğrenciler için ayrıca çoklu temsil araçları oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

Tamamen onlara özel... ya... benim yaklaşım olarak pek bir bilgim yok bilmiyorum. Hani çok özel ayrıca bir durum bire bir olmasından dolayı daha çok hani araç gereç ancak akıllı tahta onların eline de verebiliyoruz (Ö1).

Bununla ilgili pek bir araç gereç... Onların düzeyine uygun o seviyede pek kullanmıyorum, kullanamıyoruz daha doğrusu. Aynı şekilde diğer sınıfla beraber onları da derse dâhil ediyoruz (Ö4).

Onlara hiç farklı bir içerik hazırlayamıyorum. Yani onlar da kendini kapatıyor. Çoğu zaten ya kaynaştırma eğitiminde dersinden alınıyor, başka bir dersin destek eğitimine giriyor (Ö6).

Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Temsil Araçlarını Sağlama Konusunda Duyulan İhtiyaçlar

Tablo 8: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Doğrultusunda Öğrencilere Çoklu Temsil Araçlarını Sağlamak İçin İhtiyaçları Nelerdir?

| | f |
|--|---|
| Finansal Destek | 4 |
| Materyal Desteği | 4 |
| Öğretim Programlarının Yeniden Düzenlenmesi | 2 |
| Sınıf Mevcutlarının Azaltılması | 2 |
| Branşa Özel Sınıflar Oluşturulması | 2 |
| Sürelerin Yeniden Düzenlenmesi | 1 |
| Kaynaştırma Sürelerinin Düzenlenmesi | 1 |
| Öğrencilere Dijital Araçların Sağlanması | 1 |
| Konuların Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi | 1 |
| Fiziki Yapının Düzenlenmesi | 1 |
| Yabancı Dil Eğitiminde Seviye Sınıflarının Oluşturulması | 1 |
| Öğretmen Maaşlarının Düzenlenmesi | 1 |
| Hizmet İçi Eğitim Verilmesi | 1 |

Tablo 8'de de görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilere çoklu temsil araçları sağlama konusunda çeşitli ihtiyaçlar belirtmişlerdir. Öğretmen 8 kodlu katılımcı "*Mesela yabancı kaynaklı kitaplar, aktiviteler çok pahalı biliyorsunuz. Bir gidip almak istediğinizde bir tane alabiliyorsunuz. (...) Sonuçta hani eğer devlet bizden de bir şey bekliyorsa bize de biraz destek olsa bu konuda gerçekten yabancı dil çok da zor değil aslında. Yani bu kapsayıcı eğitim konusunda çıkardıkları materyallere ulaşmamız zor oluyor anlatabiliyor muyum? Yoksa onları kullanmada bir sıkıntı yok. Onlara ulaştığımız an her şey zaten çözülmüş olacak.*" ve Öğretmen 5 kodlu katılımcı "*Maalesef bu dediğimiz işte görsel araçlar, işitsel araçlar, materyaller, özellikle özel eğitim alanındaki materyaller çok pahalı. (...). Kırtasiyeden bir araştırma yapmaya kalksanız çok pahalı. Yani bir alırsın, iki alırsın ama üçüncüyü alamazsın. Velilere de ayınısı yapmaya kalksak bir alırlar, iki alırlar, üçüncüyü alamazlar çünkü maalesef zihin engelli öğrencilerde bu araştırma yapılmış; velileri genellikle kırsal kesim ve maddi durumu zayıf olan kişilerin çocukları maalesef zihin engelli oluyor. İstisna olan var ama genellikle fakir olan aileler olduğu için bu materyallere ulaşmada çok zorluk çekiyoruz.*" diyerek materyallerdeki ve finansal alandaki ihtiyaçlarını ifade etmişlerdir.

Yabancı dil öğretmeni olan Öğretmen 6 kodlu katılımcı "*Dil için de seviye sınıfları oluşsun isterdim. Çünkü bilen öğrenci sıkılıyor, bilmeyen öğrenciyeye zor geliyor. Yani dil sınıfları okul için değil de tamamen bir değişime gitmesi lazım.*" diyerek öğrenme farklılığı/zorluğu bulunan öğrenciler için yabancı dil seviye sınıflarının oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir.

"(...) Bu tarz daha çok malzeme gelse ve işin açıkçası gerçekten daha iyi eğitimler alsak biz de başarılı oluruz. Sadece bireysel olarak biz kendimiz yani gündemi takip ederek neler yapabiliriz, ne anlatabiliriz, kim ne yapıyor diye araştırarak biz kendimizle kendi kendimize öğrenerek bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Dediğim gibi gittiğim kurslar da daha verimli olsa aslında biz de gelişiriz ama olmuyor maalesef. Daha yüzeysel geçiyor. Bu da ancak yani bizim de imkânlarımız doğrultusunda çocuklara o kadar el edebiliyoruz. Hani tahtalardır, şu an çoğu ülkede yok, mesela akıllı tahtadır, hem maliyet açısından. Aslında güzel imkânlar işte 3 boyutlu yazıcımız mesela var ama daha çok bizim de eğitim almamız gerekiyor." diyen Öğretmen 10 kodlu katılımcı, öğrencilere var olan materyalleri daha etkin sunabilmek için hizmet içi eğitime olan ihtiyacı vurgulamıştır.

Öğretmen 4 kodlu katılımcı ise “Ben okullarda her branşın ayrı bir sınıfının olmasını, daha doğrusu her branş öğretmenin ayrı bir sınıfının olmasını düşünüyorum. Yani Avrupa’daki sistem gibi fen sınıfı ayrı, sosyal sınıfı ayrı öyle sınıflar olmasını isterim. Öğrencilerin işte konularla ilgili yapacakları deneyleri, malzemeleri hazır sınıfta bulabilecekleri bir ortam sağlanabilmesi. Böyle olsa mesela çok çok daha iyi olurdu bana göre.” ifadeleriyle materyallere daha etkin ulaşabilmek için branşlara özel sınıfların oluşturulması gerektiğini savunmuştur.

Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Eylem ve İfade Seçenekleri Sağlama

Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Eylem ve İfade Seçenekleri Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler ve Çoklu Araçlar

Tablo 9: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Doğrultusunda Çoklu Eylem ve İfade Seçenekleri Sağlamak İçin Kullandığı Yöntemler ve Çoklu Araçlar Nelerdir?

| | f |
|--|---|
| Ödev/Araştırma İle Görevlendirme | 3 |
| Sözlü Soru İle Değerlendirme | 3 |
| Yazılı Değerlendirme (klasik, doğru-yanlış, boşluk doldurma) | 2 |
| Öz Denetim İçin Sorumluluk Verme | 2 |
| Etkinlik Yapma | 2 |
| Farklı Değerlendirmeler Yapma (görsel, işitsel, konuşma) | 2 |
| İşbirlikli Öğrenme | 1 |
| İletişimi Aktif Tutma | 1 |
| Ders Çalışmak İçin Seçebilecekleri Kaynaklar Önerme | 1 |

Tablo 9’da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim doğrultusunda çoklu eylem ve ifade seçenekleri sağlamak için çok ödev/araştırma ile görevlendirme (f=3) yaptıkları ve sözlü soru ile değerlendirmeye (f=3) başvurdukları görülmektedir.

Öğretmen 5 kodlu katılımcı “Sınıfımızda her çocuğumuzun kendi dolabı var. Kendisine ait bireysel dolabı var. Dolabından malzemesini alma, geri bırakma, dolabını kilitleme görevi kendisine ait. Öz denetim sağlıyoruz. Farklı değerlendirme kullanıyoruz. (...).Zihinsel olarak seviyesi çok ağır değilse bu çocuklara hem yazılı hem işitsel değerlendirmeler yapabiliyoruz. Tahtada işlem yaptırmadık, akıllı tahtada problem çözdürmedir, test çözdürmedir, tahtada okuduğunu anlatmadır... Bunları yapıyoruz.” ifadeleriyle öğrencilerin öz denetimlerini geliştirmek için sorumluluklar verdiğini ve farklı değerlendirmeler kullandığını belirtmiştir. Öğretmen 6 kodlu katılımcı ise “Mesela çok iyi C1 seviyesinde konuşan öğrencilerim var. Onlara farklı ödevler veriyorum günlük yazma gibi ya da derste “10 minutes talk” diyorum, 10 dakika konuşturuyorum ya da çok düşük seviyede onu 5 dk yanıma alıyorum, İngilizce kendini tanıtabilecek kadar, sayı sayabilecek kadar bilgisini ölçüyorum. Konuşma açısından onları yapıyorum, dinleme açısından çok fazla bir sınav yapamıyoruz. Sadece kitapta olan dinleme metinlerini yapabiliyoruz. Diğer öğrencilerimle de sınav ölçütleri ya da ekstra verdiğimiz ünite sonu tasarımlarıyla öyle değerlendirme yapıyorum.” öğrenme farklılıkları/zorlukları olan öğrenciler için farklı ödevlendirmeler, etkinlikler ve değerlendirmeler yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin 4’ü ise öğrencilere çoklu eylem ve ifade seçenekleri sunamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

Yazılı dışında bir değerlendirme yapamıyoruz, yapmıyoruz belki de yapmamız gerekiyordur diye düşünüyorum (Ö1).

Burada yine karşımıza mülteci öğrencilerin çok olmaları sorunu karşımıza çıkıyor. Bunları yeterli anlamda yapamıyoruz yani yaptığımızı söyleyemeyiz (Ö3).

Yok onu yapamıyoruz. Dediğim gibi bütün öğrenciler sadece burada kaynaştırma öğrenciler yani destek alan öğrenciler dışında diğerleri hepsi aynı seviyede olması gerekiyor, öyle gidiyoruz. Bireysel olarak ayrıyeten ilgilenemiyoruz. Yani çok da fazla bir şey yapmıyoruz açıkçası onlar için (Ö10).

Kapsayıcı Eğitimde Çoklu Eylem ve İfade Seçenekleri Sağlama Konusunda Duyulan İhtiyaçlar

Tablo 10: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Doğrultusunda Çoklu Eylem ve İfade Seçenekleri Sağlama Konusunda Duydukları İhtiyaçlar Nelerdir?

| | f |
|--|---|
| Materyal Desteği | 5 |
| Sınıf Mevcutlarının Azaltılması | 4 |
| Finansal Destek | 2 |
| Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Dışarıdan Uzman Desteği | 2 |
| Branşa Özel Sınıf | 2 |
| Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Sayılarının Azaltılması | 1 |
| Fiziki Yapı Düzenlemesi | 1 |
| Farklı Değerlendirme Araçları | 1 |
| Ders Dışı Etkinlikler/Kurslar | 1 |
| Zümrelere Ayrı Çalışma Alanları | 1 |
| Özel Eğitim Öğrencilerinin Engellerine Göre Gruplara Ayrılması | 1 |
| Yabancı Dil Eğitiminde Seviye Sınıflarının Oluşturulması | 1 |

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin çoklu eylem ve ifade seçenekleri sağlamak için en çok materyal desteğine (f=5) ve sınıf mevcutlarının azaltılmasına (f=4) ihtiyaç duydukları görülmektedir. Örneğin:

“Bu tür özel durumu olan öğrenciler için özellikle materyal ve değerlendirme araçlarına ihtiyacımız var mı, var. Biraz daha geliştirilse, elimizde daha fazla materyal olsa daha fazla bizim de işimize yarar. Öğrenciler de daha fazla kazanım elde etmiş olur. (Ö7)”

“Özellikle sınıflar müsait değil, sınıf şeyine göre mevcut çok fazla. Bana göre her sınıfın ideal mevcudunun 20 civarında olması gerekir. Bu öğretmenin hem öğrenciyi gözlemlemesi hem de ilgilenmesi açısından önemli (Ö4).”

Öğretmen 3 kodlu katılımcı *“Burada hem bizler adına hem öğrenci adına daha çok okul içinden değil de dışarıdan destek verilebilir. Yani bu eğitim alanında kendini göstermiş, belli bir yere gelmiş kişiler tarafından.(...) Farklı kişilerden destek almaları, görüş anlamında, eğitim anlamında bu daha faydalı olacaktır. Yani ne kadar okula bu yönde kişiler getirip öğrencilere destek olabilirsek ya da bizlere gerektiği zaman bizlere de destek olunabilirse faydalı olur diye düşünüyorum.”* ifadeleriyle öğretmenler ve öğrenciler için bu konuda dışarıdan uzman desteği sağlanabileceğini söylemiştir. Nitekim Öğretmen 1 kodlu katılımcı materyale ve sınıf mevcudunun düzenlenmesine ihtiyaç duyduklarını belirtirken, hem önceki sorunun cevabında hem de bu sorunun cevabında farklı değerlendirme yapma fikrinin görüşme sırasında aklına geldiğini de belirtmiştir: *“(…) geometri konusunu tamamen çocuklar araç gereçler içerisinde onlarla şey yaparak mesela soruları belki değerlendirme sınavını bile öyle yapabiliriz hani küplerden prizmalar oluşturabilirlerdi. Evet yani araç gereç konusunda bir miktar daha katılmalar, eklenmeler yapılabilir. Sınıf mevcutlarının çok olması Türkiye şartlarına baktığımızda, mahallemiz geniş bir mahalle, koca mahallede bir okul var sadece. Onun dışında ama işte yapamıyoruz yani genelde yine kâğıda dönüyoruz. Şeyi bile yapamıyoruz yani ders içinde yapıyoruz ama yazılı olarak onu da mesela ya da uygulama olarak, ara sınav olarak yapabiliriz şu an aklıma geliyor mesela noktalı kâğıt dağıtıp, çocuklara gerekli çizimleri yaptırabiliriz.”*

Bu sorularla birlikte görüşme sonlanırken öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili herhangi bir konuda ek olarak söylemek istedikleri şeylerin olup olmadığı sorulmuştur. Daha önceki cevaplarda bahsedilmemiş veya spesifik nitelik taşıyan cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Mülteci öğrenciler bağlamında... Ben onların ayrı okullarda eğitim görmesi taraftarıyım. Çocukların o okullarda yeteri başarı gösterenlerin karma diğer çocuklarla beraber hani onlara yönelik böyle bir seviye yapılırsa böyle daha iyi olur çünkü dil bilmeden çocuk buraya geliyor. O da bir şey anlamıyor. Dili öğreniyor ama tabii zor oluyor, hani düşünme sistemini bir türlü şey yapamıyorlar. Böyle önce bir yeterlikten geçerse bence daha iyi olur (Ö4).

Kapsayıcı eğitim işte uygulanabilirliği çok önemli. Bunu daha fazla yaygınlaştırmak lazım MEB'in okullarında, bütün okullarda. Hani öğretmenlerin de bu konularda desteklenmesi lazım gerek maddi gerek manevi çünkü eğer bir çalışma bekleniyorsa günümüz şartlarında hani hem maddi hem manevi onun desteklenmesi gerekiyor ki insanları da motive edip bu işin içerisine çekebilmek ve verim alabilmek adına. Diğer türlü biraz ikinci planda ve askıda kalıyor açıkçası (Ö7).

Kapsayıcı eğitim bence şu anda başarılı olarak yürütülüyor çünkü eğer yapılmıyorsa bu öğrencilerimiz başa bela olurdu çünkü ilk Suriyeli öğrencilerimizi ilk geldiklerini hatırlıyorum, şu anki durumlarını hatırlıyorum, çok değişti. (...). Özel eğitim için söylüyorum, devletimizin özel eğitime ilgisi çok çok fazla, gerçekten çok fazla değer veriliyor, takip de ediliyor. Önceden aileler çocuğum engelli diye sokağa çıkarmıyorlardı, odasından çok çıkarmıyorlardı. Çocuk çok büyüyene kadar, annesi babası ölene kadar o çocuklar evde kalıyorlardı ve ailenin engelli çocuğu olduğu bilinmiyordu. Ama şu anda devlet o öğrencileri eğitime katarak topluma kazandırdı (Ö5).

Bu kapsayıcı eğitimin netleştirilmesi lazım. Kesin bir dil eğitimi tamamlandıktan sonra sınıflara da bu öğrencilerin eşit sayılarda dağıtılması lazım. Bizim okulumuzda 80'e yakın yabancı uyruklu öğrenci varken bir ileriki okulda, aramızda 500 mt. var, orada mesela öğrenci sayıları bizim 3 katımızken bizim yarımız kadar yabancı uyruklu öğrencileri yok. Yani bunların bölgelere eşit olarak dağıtılması lazım. Bazı okullarda yarı yarıya bu öğrenciler. Yarı yarıya olunca da bu sefer kapsayıcı eğitim olmuyor. Tam tersine iş asimilasyona doğru gidiyor. Birazcık onların gelenek göreneklerine göre bizim öğrencilerimizde değişiklik olmaya başladığını söyleyen arkadaşlarımız var. Hani bunlar gerçekten eşit bir şekilde dağıtılması lazım. (...). Sadece eğitim olarak değil toplumsal olarak da yozlaşma sürecine girdiğimizi düşünüyorum (Ö9).

Keşke onların –geçici koruma altındaki öğrencilerin- ayrı bir sınıfı olsa her ne kadar bunu ayrımcılık olarak düşünseler de bence değil çünkü bu çocukların yarısı Türkçe bilmeden benim dersime giriyor. (...). Yazmayı bilmiyor. Yani o Arapça kelimelerden Türkçe kelimeye geçmekte zorlanıyor zaten çocuk ve Latin harflerini kullanarak İngilizce öğrenecek. O kadar zor bir durum ki onlar için. (...). Her ne kadar biz onları sınıflara bölüp kaynaştırmaya çalışsak da aslında tam tersini yapıyoruz çocuklara, zarar veriyoruz. Bazı derslerde birlikte olsunlar. Ne bileyim beden eğitim, müzik, resim... Birleştir orada ama bu ana derslerde bu çocukların ayrı bir sınıfı olsaydı, biz onlara kaldığımız yerden değil sıfırdan alırdık, sıfırdan giderdik. O zaman o çocuklar başarılı olurdu işte. (...) Kaynaştırma öğrencilerinden onlara fırsat yok zaten, bunun tek yolu buydu. (...). O kadar çok yurt dışında okul inceledim ki... Ben bir de uluslararası liderlik programıyla Amerika'ya gittim. Bir ay boyunca okul gezdik. Hem de hep mülteci okulu gezdik. Hepsinde olay buydu. Ana derslerde ayrılır ama bu ortak olan derslerde çok kolay bir şekilde entegre oluyorlar zaten (Ö8).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada “Sınıflarında öğrenme farklılıkları/zorlukları olan ve/veya geçici koruma altındaki öğrencileri bulunan ortaokul öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim doğrultusunda yaptıkları uygulamalar ve ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda okullarında öğrenme farklılıkları/zorlukları olan ve/veya geçici koruma altındaki öğrencileri bulunan 10 gönüllü ortaokul öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin hepsi kaynaştırma öğrencileri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama aşamasında bulunup bu planı uyguladıklarını ifade ederlerken sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders saatlerinin yetersizliği gibi sebeplerden dolayı da tam olarak hayata geçiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarını tam olarak uygulayamadıkları bulgusu çeşitli kademelerden öğretmenlerle yapılan farklı araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Örn.: Avcı ve Sakallı Demirok, 2022; Ünal ve Aladağ, 2020; Deniz ve Çoban, 2019; Güzel, 2014; Saraç ve Çolak, 2012). Bununla birlikte öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrenciler ile öğrenme farklılığı/zorluğu bulunan diğer öğrencileri için ayrıca planlama yapmadıkları ve genellikle sınıfın ortalaması ile dersleri yürüttükleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri arasında ise geçici koruma altındaki öğrencilerin sayılarının fazla oluşu ve dil problemi yaşamaları, zaman kısıtlılığı gibi etkenleri göstermişlerdir. Oysaki bir dersi verimli kılmak etkili bir planlama ile mümkündür ve öğretmenin sınıfında farklı ihtiyaçları olan öğrencilere hitap edebilmek için farklılaştırılmış bir ders planı yapması gerekmektedir (Aktekin, 2017).

Yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğu kapsayıcı eğitimde dijital araçların önemli bir yer tuttuğunu ve öğrencilerin motivasyonlarını artırma, farklı ders ve soru kaynaklarına ulaşma gibi konularda yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum CAST'in (Center for Applied Special Technology) mevcut basılı kitapların farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin önünde engeller oluşturduğu ve dijital araçların kapsayıcı eğitim doğrultusunda gerçekleştirilecek olan öğrenmede evrensel tasarım için fırsatlar oluşturduğu düşüncesiyle örtüşmektedir (CAST, 2022b; Rose, 2000).

Öğretmenlerin çoğu kapsayıcı eğitim doğrultusunda öğrencileri motive etmek ve katılımlarını sağlamak için ödüllendirme, kendini ve dersi sevdirmeye çalışma, dijital araçları kullanma gibi çok çeşitli yöntem ve araçlara

başvurdukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim doğrultusunda öğrencileri motive etmek ve katılımlarını sağlamak için materyal desteği ve finansal destek, branşa özel sınıfların oluşturulması, geçici koruma altındaki öğrencileri dil problemlerinin çözülmesi ve sayılarının azaltılması gibi ihtiyaçlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Sarier (2020), yurt içinde geçici koruma altındaki öğrencilerle yapılan araştırmaları meta-sentez yöntemiyle incelediği çalışmasında, bu öğrencilerin en temel problemlerinin dil problemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki ve Oğraş'ın (2020) geçici koruma altındaki öğrencileri olan Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada ise öğretmenler Türkçe öğretimi esnasında tek bir yöntemin kullanılmasının dersi sıkıcı yaptığını ve öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarının bozulduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte ne kadar çok yöntem, teknik ve materyal kullanırlarsa öğretimin etkili ve kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çoklu temsil araçları sağlamada yazılı, sesli, dokunsal, görsel materyalleri, dijital araçları, oyunları kullandıkları belirlenmiştir. Bunlarla birlikte öğretmenlerden bazıları süre azlığı, materyal eksikliği, bilgi eksikliği, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil problemleri gibi sebeplerden dolayı öğrenme farklılıkları/zorlukları olan öğrenciler için ayrıca çoklu temsil araçları oluşturmadıklarını belirtmişlerdir. Kırılmaz ve Öntaş (2020) sınıfında geçici koruma altında öğrenci bulunan öğretmenlerin derslerini gözlemlemiş ve öğretmenlerin tüm öğrenciler için aynı yöntem, teknik ve materyalleri kullandıklarını görmüşlerdir. Yine Deniz ve Çoban (2019) kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri meta-sentez çalışmalarında öğretmenlerin büyük bir bölümünün herhangi bir içerik ve materyal düzenlemesi veya uyarlaması yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Oysaki kapsayıcı eğitimde öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin düzenli olarak kullanması gerekir (Aktekin, 2017). Güven ve İşleyen (2018), sınıflarında geçici koruma altında öğrencileri bulunan ortaokul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin bu öğrencilerle iletişim kurmadaki engellerden birinin dil problemi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, bu öğrencilerin yeterli dil eğitimi almadan okullara yerleştirilmesinin sınıf düzenini bozduğunu ve daha birçok probleme yol açtığını belirtmişlerdir. Yılmaz (2013), ilköğretim yöneticileriyle BEP'in uygulanması sırasında ortaya çıkan engelleri araştırdığı çalışmasında materyal ve bilgi/eğitim eksikliğinin BEP uygulamasının önündeki engellerden olduğu konusunda yöneticilerin çoğunluğu hemfikiridir.

Öğretmenler öğrencilere çoklu temsil araçları sunmak için en çok materyal desteğine ve finansal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtirlerken, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve branşlara özel sınıfların oluşturulmasını konu ile ilgili ihtiyaçları arasında saymışlardır. Ünay, Erçiçek ve Günal (2021) okul öncesi kurum yöneticileriyle kapsayıcı eğitime yönelik yaptıkları görüşmede yöneticiler, sınıfların kalabalık olmasından dolayı çeşitli sorunların ortaya çıktığından ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017), okullarında geçici koruma altına öğrencileri bulunan sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin dil problemi nedeniyle iletişim kuramadıklarını ve öğretmenlerin bu öğrencilerin ayrı sınıflarda, ayrı öğretim programıyla eğitim almaları yönünde önerilerde bulunduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar da öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Sarier (2020) geçici koruma altındaki öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmeleri, yeteneklerini fark edip geliştirebilmeleri için öğretmenlerin farklı yöntem, teknik ve materyallerle öğrenme ortamlarını zenginleştirmelerini önerirken, çalışmasının sonuçlarına istinaden sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretim programlarının düzenlenmesi gibi öneriler de getirmiştir. Deniz ve Çoban (2019) kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri meta-sentez çalışmalarında öğretmenlerin materyal düzenlemede karşılaştıkları en büyük sorunun öğretim materyallerinin eksik olması olarak bulunurken, kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları problemler arasında ise sınıf mevcutlarının fazla olması, zaman problemi, fiziki koşulların yetersizliği gibi etkenler ortaya çıkmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim doğrultusunda çoklu eylem ve ifade seçenekleri sağlamak için öğrencilere ödev/araştırma görevleri verme, sözlü soru ve yazılı değerlendirme yapma, öz denetim sağlayabilmeleri için sorumluluklar verme, farklı değerlendirmeler (görsel, işitsel, konuşma) yapma gibi yöntem ve araçlara başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte öğretmenlerin azımsanmayacak kısmı ise öğrencilere çoklu eylem ve ifade seçenekleri sunmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, çoklu eylem ve ifade seçeneği sağlamada yine materyal desteğinin sağlanması en çok belirtilen ihtiyaçlar arasında çıkmıştır. Bunu takiben sınıf mevcutlarının azaltılması, finansal destek sağlanması, öğretmenler ve öğrenciler için dışarıdan uzman desteğinin alınması bu konuyla ilgili duydukları diğer ihtiyaçlar arasındadır. Deniz ve Çoban (2019), kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri meta-sentez çalışmalarında diğer çalışmalara kıyasla az sayıda denebilecek kadar öğretmenin BEP'e göre ölçme-değerlendirme teknikleri kullandığını ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün BEP'teki ölçme-değerlendirmenin kaynaştırma öğrencilerinin gelişimindeki önemini göz ardı ettiğini belirtmişlerdir. Bülbül (2010), zihin engelliler sınıf öğretmenleriyle ölçme-değerlendirme sorunlarına yönelik yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin özellikle

ölçüt dayanaklı değerlendirmelerin hazırlanmasında ve uygulanmasında zaman azlığı, materyal eksikliği, farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ölçüt bağımlı testlerin uygulanmak zorunda kalınması gibi problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Amaç'ın (2021) kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmaları sistematik olarak incelediği çalışmasında çoklu eylem ve ifade seçeneklerinden olan kapsayıcı eğitimde ölçme-değerlendirmeye yönelik çalışmanın olmadığı ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinin alınmadığı ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

- 1) Öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Üniversitelerle işbirliği yapılarak veya isteyen öğretmenlerin konuyla ilgili uzmanlaşması sağlanarak gerektiğinde süreç içerisinde de uzman desteği sağlanabilir.
- 2) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim doğrultusunda öğrencilerinin motivasyonlarını ve katılımlarını sağlayabilmeleri, onlara çoklu temsil araçları ile çoklu eylem ve ifade seçenekleri sunabilmeleri için – araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere- öncelikle finansal destek ve materyal desteği sağlanmalı, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil problemleri giderilmeli ve sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapılmalıdır.
- 3) Bu çalışma sınıflarında öğrenme farklılıkları/zorlukları ve/veya geçici koruma altında bulunan öğrencileri olan ortaokul öğretmenleriyle yürütülmüş ve bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki uygulamaları ve ihtiyaçları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın benzerleri okul yöneticileriyle, velilerle, öğrencilerle veya diğer kademelerde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Yine yapılacak çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşmenin yanı sıra gözlemlere ve doküman incelemelerine başvurulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199.
- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- Aktekin, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. MEB Yayınları.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Arslan, A. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ve evrensel olarak tasarlanmış eğitim programlar. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 328-334.
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşleri (Denizli ili Pamukkale ilçe örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Avcı, G. & Sakallı Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1033233>
- Aydın, S. & Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 69-83) içinde. Pegem Akademi.
- Burgstahler, S. (2007). Universal Design in Education: Principles and applicaitons. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506545.pdf> adresinden 11 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Bülbül, K. (2010). *Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Canada Inclusive Education (2020). What is inclusive education? <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-iej/> adresinden 11 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- CAST. (2022a). About Universal Design for Learning. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> adresinden 11 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- CAST. (2022b). UDL theory & practice: Moving from printed books to a digital river. <https://www.cast.org/impact/work-stories/udl-theory-practice-printed-books-digital-river> adresinden 22 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.

Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. & Vanderheiden, G. (1997). The principles of universal design: Version 2.0. https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm adresinden 12 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.

Demir Başaran, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarıma giriş. S. Demir Başaran (Ed), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* (1. Baskı, s. 43- 71) içinde. Pegem Akademi.

Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>

Dilekçi, Ü. (2019). Okul Yöneticilerinin “Kapsayıcı Eğitim” Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 84-90.

Eşici, H. & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53.

Güven, S. & İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop İli örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kazu, H. & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1337-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>

Kılcan, B. & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130.

Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19001>

Koç, E. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 149-177) içinde. Anı.

Kozikoğlu, İ. & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226 – 244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>

Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer, teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521–525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>

Öztürk, M. & Derin, S. (2021). Kapsayıcı eğitim. S. Demir Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* (1. Baskı, s. 1- 42) içinde. Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi (3. Baskıdan çeviri).

Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70.

Sara, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111 .

Şahin, M. G., Ömeroğlu, E., Doğan, A. T., Elif, H., Dağlıoğlu, S. S. B., Sabancı, O., Kukul, V., Kılıç, Ç. E. & Karataş, S. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamı aile katılım ölçeği geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1007-1034.

- Taneri, P. O., Altunoğlu, A., Avcı, E., & Aşiret, S. (2020). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 8. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi: Tam metin sözel sunumlar, 133-142, İstanbul.
- Tiryaki, E. N. & Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1581-1601.
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (1. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf adresinden 11 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Ünay, E. , Erçiçek, B. & Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı).Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M.F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.