

Preschool Teachers' Views of the "Inclusive Education" Concept: A Metaphor Analysis

Dilek EROL SAHİLLİOĞLU^a

ABSTRACT

The study aims to identify and analyze the preschool teachers' thoughts and views about inclusive education, through the use of metaphors. The study is structured around the qualitative research pattern, and is carried out 42 preschool teachers, who served in İzmir's Aliaga district in the employ of the Ministry of Education during the academic year 2019-2020, who did not receive any training on inclusive education, and who volunteered to take part in the study. The data was gathered through the semi-structured online form designed by the researcher, and containing the question "Inclusive education is like, because" Content analysis was employed to identify categories based on the metaphors, followed by the frequency and percentile analysis of the metaphors. In the context of the study, preschool teachers developed a total of 36 valid metaphors. These were then categorized in five distinct groups. The study revealed that preschool teachers' views of inclusive education mostly revolved around the concepts of adoption, combination, vital, unity, and last but certainly not least, equality. Yet another finding of the study is that preschool teachers have mostly positive views of inclusive education, even though they often have different perspectives towards the concept.

Article Info

Keywords:

Preschool teacher,
Inclusive education,
Metaphor.

Article history:

Received: 29.06.2020

Accepted: 11.08.2020

Published: 28.08.2020

Okulöncesi Öğretmenlerinin "Kapsayıcı Eğitim" Kavramına İlişkin Görüşleri: Bir Metafor Analizi Çalışması

ÖZ

Bu çalışmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemek ve analiz etmektir. Nitel araştırma deseni ile tasarlanan çalışmaya, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda hizmet veren, İzmir ili Aliaga ilçesinde görev yapan, kapsayıcı eğitim konusunda eğitim almamış, çalışmaya gönüllü olarak katılan 42 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan "Kapsayıcı eğitim.....gibidir. Çünkü....." sorusunun yer aldığı yan yapılandırılmış çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak metaforlardan kategoriler oluşturulmuş ve metaforların frekansı ve yüzdeliği verilmiştir. Çalışmada okulöncesi öğretmenleri kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin toplam 36 metafor oluşturmuştur. Söz konusu metaforlar beş farklı kategoride toplanmıştır. Çalışma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi en çok eşitlik kavramı olmak üzere uyarılma, birleştirme, hayati ve birliktelik kavramları ile düşündükleri görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri çeşitli olmak ile birlikte çoğunlukla olumludur.

Makale Bilgileri

Anahtar kelimeler:

Okulöncesi öğretmeni,
Kapsayıcı eğitim,
Metafor.

Zaman Çizelgesi:

Geliş Tarihi: 29.06.2020

Kabul Edilme Tarihi: 11.08.2020

Yayımlama Tarihi: 28.08.2020

Giriş

Eğitim, çocukların varoluşları ile şartsız ve koşulsuz sahip olduğu haklardan biridir. Devletler, uluslararası metinlerle (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989; Herkes için Eğitim Hareketi, 2002; Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2006) eğitim hakkını her çocuk için erişilebilir ve nitelikli hale getirmeye çalışmaktadır (UNICEF, 2004; UN, 2006; UNESCO, 2002). Söz konusu metinlere imza atan ülkeler, kendi ülkelerinde yapacakları yasal düzenlemelerle eğitimi; kapsayıcı, insan haklarına saygılı bir halde tasarlamakla yükümlü hale gelmektedir.

Türkiye de 1961’de yayınladığı 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. ve 46. maddeleri ile ilköğretim çağındaki engelli öğrencilere vurgu yaparak, özel eğitim ve öğretim görmelerini ve tüm çocukların ilköğretime kaydının zorunlu olduğunu belirtmektedir. 1973 yılında çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ise eğitim kurumlarının tüm çocuklara açık olduğunu belirtirken, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar için özel tedbirlerden bahsetmektedir. Her iki kanunda da çocukların ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitime ve kaynaştırma eğitimi yapılmasına vurgu yapılmaktadır. 1982 Anayasası’nın 10. ve 42. maddeleri de; herkesin kanun önünde eşit haklara sahip olduğunu ve eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağını belirtmektedir. Sonraki yıllarda dünyadaki gelişmeler de gözönüne alınarak, 1997 yılında kaynaştırma ve özel eğitim yerine kapsayıcı eğitimin vurgulandığı 573 sayılı Özel Eğitim Kanunu yayınlanmıştır. Fakat kanunda her ne kadar özel eğitim gerektiren bireylerin tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alacağını belirtse de tanımlanan hizmetler kapsayıcı eğitim hizmetleri ile örtüşmemektedir. 2018 yılına gelindiğinde, yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile Milli Eğitim Bakanlığı açıkça kapsayıcı eğitime vurgu yapmakta ve ülkede çocukların refahı odak noktaya alınarak, ücretsiz, eşit, nitelikli ve kapsayıcı eğitim hedeflenmektedir (TBMM, 1982; MEB, 1973; MEB, 2014; MEB, 1961; MEB, 2018). Bir başka deyişle süreç içerisinde ülkemizde artık ayrıştıran değil herkesin farklılıkları ile birarada olduğu eğitim tartışılmaktadır. Kapsayıcı eğitim kavramı ile kastedilen sadece okullarının fiziki şartlarının düzenlenmesi değil; eğitimin tüm bileşenlerinin bu sürece uyum sağlaması, eğitim programlarının her çocuğun kendini sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi için yeniden yapılandırılmasıdır (Ainscow, 2005). Sınıftaki tüm çocukların iyilik haline hizmet eden kapsayıcı eğitim, özellikle risk altındaki ve dezavantajlı (özel gereksinim, etnik kimlik, dil, din, cinsiyet vb.) çocukları desteklemekte ve topluma katılmaları için ihtiyacı olan becerileri geliştirmesinde önemli bir zemin oluşturmaktadır (Berkovich, 2014). Bir başka deyişle kapsayıcı eğitim, sadece özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik bir uygulama olmayıp, ekonomik yönden dezavantajlı, farklı ırk ve kültürel sahip olan, kırsal kesimlerde hayatlarını sürdüren ve kız çocuklarının eşit ve yeterli eğitimi alamaması gibi birçok dezavantaja sahip bireyleri de normal eğitim sürecine dâhil edilmesini amaçlayan bir sistemdir (Öztürk, 2017). Ayrıca kapsayıcı eğitim ile çocukların farklılıkları korunurken, hiç bir çocuk eğitimin dışında tutulmayarak, farklılıklarından dolayı ötekileştirilmeleri de engellenebilmektedir. Ve böylece çocuğun yüksek yararını odak alan uluslararası (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989; Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2006; Herkes için Eğitim Hareketi, 2002) ve ulusal metinler (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; 1789 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1972; Milli Eğitim Şura Kararları, 2014; 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 2018) hayat bulmakta, bireysel ve toplumsal olumlu sonuçlara zemin hazırlanabilmektedir (UN, 2006; UNICEF, 2004; UNESCO, 2002; TBMM, 1982; MEB, 1961; MEB, 1973; MEB, 2014; MEB, 2018).

Bugün ÷lke" mizde yasal dñzenlemeler, tüm çocukların eğitim hakkının olduğunu belirtse de, bu dñzenlemeleri gerçeğe dñnuşmesinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Çünkü öğretmenler okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olarak yer almaktadır (Dünya Bankası, 2017). Öğretmenin niteliği ve tutumu, çocuklarla etkileşimlerini yönlendirmekte, başta akademik olmak üzere çocukların tüm gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir (Bochenek, 2008). Kapsayıcı eğitim ortamlarında da öğretmenlerin; çocukların yetenek, ilgi ve becerilerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve motivasyonlarını arttırıcı yöntem ve teknikleri kullanmaları beklenmektedir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit 2017). Alanda yapılan çalışmalar da öğretmenin önemini vurgulamakta ve öğretmen yaklaşımlarının altını çizmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; Özdemir, 2010; Savolainen vd., 2012).

Ülkemizde on iki yıl zorunlu eğitimin dışında kalan okulöncesi eğitim, bireyin öğrenmeye en çok açık olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 1997; Yörükoğlu, 2003; Aral vd., 2002). UNESCO'nun Herkes için Eğitim Hareketi'nin hedefleri arasında; erken çocukluk eğitiminin, dezavantajlı durumdaki çocukları da kapsayacak biçimde yaygınlaştırılması, çocukların ücretsiz, zorunlu ve nitelikli erken çocukluk eğitimine erişmeleri bulunmaktadır (Düşkün, 2016). Ülkemizde bugün isteğe bağlı ve ücretli bir eğitim kademesi olmasına rağmen her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitimden faydalanması kısa ve uzun vadede Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Tüm çocuklara yaygınlaştırılması hedeflenen bu eğitim kademesinde de farklı dil, din, sınıf, kültür, cinsiyete sahip çocukların bir arada, dışlanmışlık hissetmeden eğitimlerini sürdürebilmelerinde öğretmenin yaklaşımı önemlidir (DeMatthews, 2014; Fraser, 2012). Çünkü öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, inanç ve bilgileri, duyguları ve kapsayıcı eğitimin uygulama sürecindeki yatkınlıkları, becerileri, anlayışları ve başvurdukları kaynaklar eğitimin niteliğini belirleyici unsurlardır (Avramidis ve Norwich, 2002). Türkiye'de farklı bölge ve illerinden çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilgi eksikliği nedeniyle kapsayıcı eğitime olumlu tutum sergilemedikleri gör÷lmüştür (Demir ve Açar, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Saraç ve Çolak, 2012). Bu sonuç kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından olumsuz bir durumdur çünkü kapsayıcı eğitimde eğitim sürecine şekil ve yön veren öğretmenin tutumudur (Bayram, 2019; Düşkün, 2016).

Okulöncesi eğitim, çocuğun okul ve öğretmen kavramıyla tanıştığı ilk eğitim basamağıdır. Okulöncesi eğitimde sunulan zengin eğitim yaşantıları, kaliteli eğitim ve deneyimleri, çocukların hayatları boyunca davranışlarında, tavırlarında ve tutumlarında önemli bir yere sahip olup, akademik hayatında da etkili olmaktadır (Oktay, 2000; Arı, 2003). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim uygulamalarının erken çocukluk eğitimi ile başlaması ve çocukların bireysel özellikleri doğrultusunda desteklenmeleri önemlidir (Bulut vd., 2018; Pehlivan ve Acar, 2009). Özetle okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içinde kapsayıcı eğitim rollerini bilmeleri, yerine getirmeleri, sınıftaki çocukların farklı gereksinimlerine ve gelişim özelliklerine uygun uyarlamaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Acarlar, 2013). Bu araştırma formal eğitimin ilk basamağında çocukların gelişimi ve eğitimine önemli katkılar sağlayan okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ihtiyacından doğmuştur ve araştırmanın amacı çocuğun eğitim hayatındaki ilk öğretmeni olan okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde bu çalışmada "Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşü nedir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu soru ile metaforlar

aracılığıyla okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkında görüşlerini ortaya çıkararak, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini metaforlar ile ortaya çıkarmaya çalışan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, birçok kavramsal desene ayrılmakta olup bu çalışmada kapsayıcı eğitim kavramı metafor kullanılarak analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kişiler kavramları algılamak için çoğu zaman, algılamak istediği kavramı başka bir kavrama benzeterek ya da iki kavram arasındaki ortak yönleri ifade ederek düşünür (Ocak ve Gündüz, 2006). Metafor, kişilerin düşüncelerini anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama modelidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Ayrıca metaforlar kişilerin öz-yansıtma yapabilmelerine ve pedagojik haritalarını yeniden düzenlemelerine yardımcı olabilmektedir (Lacoff ve Johnson, 2003). Dolayısıyla nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada amaç okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerini metaforlar aracılığıyla almak ve görüşlerinin arkasında yatan gerekçeyi analiz edebilmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örneklem yöntemi, araştırmaya dahil edilecek olan grubun araştırmanın problemine hizmet edecek durumlardan oluşmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu anlamda araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçimindeki temel ölçüt; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Aliağa ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ve "Kapsayıcı Eğitim" konusunda herhangi bir eğitim veya kurs almayan 42 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Aliağa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile araştırma hakkında görüşme sonrasında alınan bilgiler dâhilinde kriterleri sağlayan öğretmenlere telefon ile ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okulöncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerinin yer aldığı sorular, ikinci bölümde ise okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için "Kapsayıcı eğitim.....gibidir. çünkü....." şeklinde tasarlanmış yarı yapılandırılmış bir ifade bulunmaktadır. Bu yarı yapılandırılmış cümle ile okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi neye benzettiklerini bir metafor ile ifade etmeleri ve ifade ettikleri metaforu gerekçelendirmeleri istenmiştir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış formun öğretmenlere ulaştırılmasında COVID-19 pandemisi nedeniyle form çevrimiçi oluşturulmuş ve paylaşılmıştır. Form linki öğretmenlerin elektronik postalarına gönderilerek, 21 Mayıs 2020-01 Haziran 2020 tarihleri arasında doldurulması istenmiştir. Yarı yapılandırılmış çevrimiçi form aracılığıyla okulöncesi öğretmenlerinden alınan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı veya sözlü verilerin daha derinlemesine bir biçimde çözümlenerek tema ve kavramlara ile ayrıntılı şekilde kodlanarak sayısallaştırılmasıdır (Krippendorff, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi ile, birbirine benzeyen veriler belirli

temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada bu hedef doğrultusunda aşağıdaki işlem basamakları gerçekleştirilmiştir.

İsimlendirme/etiketleme aşaması; okulöncesi öğretmenlerinin belirttiği metaforlar Microsoft Excel programına girilmiştir. Her bir sütuna ayrı ayrı yazılan metaforlar A-Z'ye sıralanmıştır.

Tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması; Bu aşamada metaforlar arasında benzerlik olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların yapılandıramadığı, metaforu yazdığı ama gerekçeyi yazmadığı ya da gerekçeyi yazdığı ama metaforu yazmadığı ifadeler anlaşılır olmadığından 6 cevap değerlendirmeden çıkartılmış ve toplam 31'i farklı olmak üzere toplam 36 adet metafor ortaya çıkarılmıştır.

Yeniden organize etme ve derleme aşaması; bu aşamada 36 metafor ortak özelliklerine bakılarak gruplandırılmış, ifade edilen nedenleri ile bir temada ilişkilendirilmiş ve her bir metaforun nedeni ayrı ayrı değerlendirilerek kategorilere ulaşılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması; bu aşamada çalışmada veriler yorumsuz ve detaylı olarak sunulmuştur (Creswell, 1998). Geçerlilik açısından nitel araştırma çalışmaları bulunan uzmana danışılmış, söz konusu metaforların doğru kategorilere alınıp alınmadığı incelenmesi istenmiştir. Uzman görüşünden sonra kategoriler yeniden düzenlenerek son haline ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına bağlı kalınarak isimleri verilmeden kodlanmıştır. " Öğretmen " kelimesini ifade etmesi açısından "Ö" şeklinde kodlamalar yapılmış olup; çalışmanın içeriğinde bulunan soruya çalışmaya katılan 36 okul öncesi öğretmenin verdiği yanıtlar "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik metaforik görüşlerine ve bu görüşlerinden oluşturulan temalara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okulöncesi öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	42	100
	Erkek	0	0
	Toplam	42	100
Yaşı	21-30	10	23,8
	31-40	22	52,4
	41-50	9	21,4
	51 ve üstü	1	2,4
	Toplam	42	100
Öğrenim Durumu	Lisans	40	95,2
	Lisansüstü	2	4,8
	Toplam	42	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin tamamı kadın, %23,8'i 21-30 yaş aralığında, %52,4'ü 31-40 yaş aralığında, %21,4'ü 41-50 yaş aralığında ve %2,4'ü 51 ve üstü

yaşındadır. Okulöncesi öğretmenlerin %95,2'si lisans, % 4,8'i lisansüstü eğitim yaptığı görülmektedir.

Tablo 2'de okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin metaforik görüşlerine ve bu metaforların sıklığına yer verilmiştir.

Tablo 2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Metaforik Görüşleri

Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	f
1	Eşitlik	2	16	Eğitimin direği	1
2	Fırsat eşitliği	2	17	Eşitsizlikleri giderme	1
3	Gökkuşluğu	2	18	Futbol maçı	1
4	Güneş	2	19	İlaç	1
5	Zincir	2	20	Kaynaştırma eğitimi	1
6	Ağaç	1	21	Mevlana	1
7	Anne	1	22	Öğrencisiz okul	1
8	Anne kucağı	1	23	Önemli	1
9	Ayrılmaz parça	1	24	Sanat	1
10	Ayrımcılığı azaltma	1	25	Su	1
11	Bağlaç	1	26	Şemsiye	1
12	Bireysel eğitim	1	27	Tamamlayıcı eğitim	1
13	Bütünleştirici	1	28	Tarhana	1
14	Can yeleği	1	29	Toprak	1
15	Devlet lideri	1	30	Uyumluluk	1
			31	Yaşam	1

Tablo 2'ye göre okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin 31'i farklı olmak üzere, geçerli toplam 36 metafor ürettikleri görülmektedir. Söz konusu metaforların anlam içeriklerine bakıldığında okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu görüşleri olduğu söylenebilir.

Tablo 2'ye göre eşitlik ($f=2$), fırsat eşitliği ($f=2$), gökkuşluğu ($f=2$), güneş ($f=2$) ve zincir ($f=2$) tekrar eden metaforlar olarak yer almaktadır. 36 metafordan 31'i farklı öğretmenler tarafından üretilmiş olup üretilen diğer metaforlar şu şekildedir; ağaç, anne, anne kucağı, ayrılmaz parça, ayrımcılığı azaltma, bağlaç, bireysel eğitim, birleştirme, bütünleştirici, can yeleği, devlet lideri, eğitimin direği, eşitsizlikleri giderme, futbol maçı, ilaç, kaynaştırma eğitimi, Mevlana, öğrencisiz okul, önemli, sanat, su, şemsiye, tamamlayıcı eğitim, tarhana, toprak, uyumluluk ve yaşam. Bu bulgular ışığında, okulöncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin farklılık ve çeşitlilik içerdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik ifade ettikleri metaforlar beş kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik belirttikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'e göre okulöncesi öğretmenlerinin belirttiği metaforlar; eşitlik, uyarılma, birleştirme, hayati ve birliktelik olmak üzere 5 ayrı kavramsal kategoride biraraya getirilmiştir.

Tablo 3. Kapsayıcı Eğitim Kavramı ile İlgili Metaforlar ve Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Katılımcı	
		f	(%)
Eşitlik	Güneş (2), devlet lideri, tamamlayıcı eğitim, uyumluluk, fırsat eşitliği (2) ayrımcılığı azaltma, eşitlik (2), eğitimin direği, eşitsizlikleri giderme, toprak, önemlidir	14	38,8
Uyarlama	Şemsiye, bireysel eğitim, kaynaştırma eğitimi, ağaç, gökkuşığı, anne kucağı, ayrılmaz parça, Mevlana, tarhana	9	25
Birleştirme	Su, sanat, bağlaç, zincir(2), anne, bütünleştirici,	7	19,4
Hayati	Can yeleği, öğrencisiz okul, yaşam, ilaç	4	11,1
Birliktelik	Gökkuşığı, futbol maçı	2	5,5
	Toplam	36	100

Kategori 1: Eşitlik olarak kapsayıcı eğitim

Bu kategoriyi Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö31, Ö33 kodlu toplam 14 öğretmen (%38,8) ve 11 metafor (%35,4) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar; güneş (2), devlet lideri, tamamlayıcı eğitim, uyumluluk, fırsat eşitliği (2) ayrımcılığı azaltma, eşitlik (2), eğitimin direği, bütünleştirici, eşitsizlikleri giderme ve topraktır. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar aşağıdaki ifadeleri içermektedir.

Kapsayıcı eğitim toprak gibidir. Çünkü üstündeki bütün tohumları eşit olarak büyütür, geliştirir (Ö3).

Kapsayıcı eğitim devlet lideri gibidir. Çünkü türk, dil, din, cinsiyet, fakir, güçlü, güçsüz ayırt etmez (Ö6).

Kapsayıcı eğitim, önemlidir. Çünkü herkese hitap eder (Ö8).

Kapsayıcı eğitim güneş gibidir. Çünkü herkes içindir (Ö12).

Kapsayıcı eğitim tamamlayıcı eğitim gibidir. Çünkü bütün çocukların eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanmalarını sağlar (Ö13).

Kapsayıcı eğitim güneş gibidir. Çünkü her çocuğa eşit eğitim verilir (Ö14).

Kapsayıcı eğitim eğitimin direğidir. Çünkü bütün çocuklar eşittir (Ö17).

Kapsayıcı eğitim uyumluluk gibidir çünkü eşitlik sağlar (Ö18).

Kapsayıcı eğitim fırsat eşitliği gibidir. Çünkü herkesin aynı eğitimi almasını kapsar (Ö24).

Kapsayıcı eğitim ayrımcılığı azaltmak demektir. Çünkü böylece bütün çocuklara eşit eğitim verilir (Ö26).

Kapsayıcı eğitim eşitlik gibidir çünkü her bireyin eşit haklarda eğitim alma hakkı vardır (Ö27).

Kapsayıcı eğitim fırsat eşitliği gibidir. Çünkü dezavantajlı olan kişilerle diğer kişileri aynı payday getirecek olanaklar sağlar (Ö29).

Kapsayıcı eğitim koşullar ne olursa olsun eşitliği sağlamak gibidir. Çünkü tüm çocuklara aynı hak sunulmalıdır (Ö31).

Kapsayıcı eğitim eşitsizlikleri gidermektir. Çünkü fırsat eşitsizliğinin neden olduğu durumları ortadan kaldırır ve çocuklara eşit şartlarda eğitim sunar (Ö33).

Kategori 2: Uyarlama olarak kapsayıcı eğitim

Bu kategoriyi Ö1, Ö9, Ö10, Ö15, Ö19, Ö23, Ö25, Ö28, Ö36 olmak üzere 9 okulöncesi öğretmeni (%25) ve 9 metafor (%29) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar; şemsiye, bireysel eğitim, kaynaştırma eğitimi, ağaç, gökkuşağı, anne kucağı, ayrılmaz parça, Mevlana ve tarhanadır. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar aşağıdaki ifadeleri içermektedir.

Kapsayıcı eğitim şemsiye gibidir. Çünkü herkes için uygun bir eğitim şekli vardır (Ö1).

Kapsayıcı eğitim bireysel eğitimidir. Çünkü eğitim öğrenciye göre olmalıdır (Ö9).

Kapsayıcı eğitim kaynaştırma eğitimi gibidir. Çünkü özel eğitime gereksinimi olanlara göre yapılır (Ö10).

Kapsayıcı eğitim ağaç gibidir. Çünkü öğretmenin desteğiyle düzenlenerek her çocuk muhakkak meyve verir (Ö15).

Kapsayıcı eğitim gökkuşağı gibidir. Çünkü öğrencilerin farklılıklarını göre onlara uygun eğitim sunabilmektir (Ö19).

Kapsayıcı eğitim kucagında rahat hissettiğin anne kucagi gibidir. Çünkü seni kucaklar tanır ilgi ve ihtiyaçlarına göre kosulsuz destek sunar (Ö23).

Kapsayıcı eğitim, eğitimin ayrılmaz bir parçası gibidir. Çünkü her birey farklıdır özeldir ve ihtiyaçları farklıdır (Ö25).

Kapsayıcı eğitim Mevlana gibidir. Herkese farklılıkları ile kabul eden ve eğitimi uyarlayan anlam vardır özünde (Ö28).

Kapsayıcı eğitim tarhana gibidir çünkü kıvamı uygun tutarsa şifalı bi lezzet çıkar ortaya (Ö36).

Kategori 3: Birleştirici olarak kapsayıcı eğitim

Bu kategoriyi Ö2, Ö7, Ö16, Ö20, Ö32, Ö34, Ö35 olmak üzere 7 okulöncesi öğretmeni (%19,4) ve 6 metafor (%19,3) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar; su, sanat, önemli, bağlaç, zincir (2) ve annedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar aşağıdaki ifadeleri içermektedir.

Kapsayıcı eğitim su gibidir. Çünkü boşlukları doldurarak hayata bağlar (Ö2).

Kapsayıcı eğitim, sanat gibidir. Çünkü eğitimde bir çok konuyu birlikte yoğurur, birleştirir (Ö7).

Kapsayıcı eğitim bağlaç gibidir. Çünkü farklılıkları birleştirerek anlamlı hale getirir (Ö16).

Kapsayıcı eğitim zincir gibidir. Her halkası tüm paydaşlarla bütünü oluşturur (Ö20).

Kapsayıcı eğitim bütünleştiricidir. Çünkü ayırım gözetmeksizin herkesin aynı eğitimi almasını sağlar (Ö32).

Kapsayıcı eğitim zincir gibidir. Çünkü çocuklar birbiri ile bağlıdır (Ö34).

Kapsayıcı eğitim anne gibidir. Çünkü hiç bir çocuğu diğerinden ayırmaz (Ö35).

Kategori 4: Hayati olarak kapsayıcı eğitim

Bu kategoriye Ö4, Ö11, Ö21 ve Ö22 olmak üzere 4 okulöncesi öğretmeni (%11) ve 4 metafor (%12,9) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar; can yeleği, öğrencisiz okul, yaşam ve ilaçtır. Bu kategoriye oluşturan metaforlar aşağıdaki ifadeleri içermektedir.

Kapsayıcı eğitim dezavantajlı gruplar için can yeleği gibidir. Çünkü dezavantajlı gruplar standart eğitim öğretim koşullarında boğulurlar (Ö4).

Kapsayıcı eğitim öğrencisiz okul gibidir. Çünkü o olmadan olmaz (Ö11).

Kapsayıcı eğitim yaşam gibidir. Çünkü nefes gibi kapsayıcı eğitim almak da hayati bir gereksinimdir (Ö21).

Kapsayıcı eğitim ilaç gibidir. Çünkü kalbimizi iyileştirir (Ö22).

Kategori 5: Birliktelik olarak kapsayıcı eğitim

Bu kategoriye Ö5 ve Ö30 olmak üzere 2 okulöncesi öğretmeni (%5,5) ve 2 metafor (%6,4) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar; gökkuşağı ve futbol maçıdır. Bu kategoriye oluşturan metaforlar aşağıdaki ifadeleri içermektedir.

Kapsayıcı eğitim gökkuşağı gibidir. Çünkü her rengin bütünde bir anlamı ve yeri vardır (Ö5).

Kapsayıcı eğitim, futbol maçı gibidir. Çünkü öğretmen, veli, çocuk ve yönetim arasında gerçekleşir (Ö30).

Tartışma ve Sonuç

Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkında görüşlerinin metaforlar üzerinden alındığı bu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki görüşlerinin farklılık, çeşitlilik içerdiği ve olumlu olduğu görülmüştür. Çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar, kapsayıcı eğitimin temel felsefesine ve amaçlarına uygundur (UNESCO, 2009).

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde 14 okulöncesi öğretmeni (%38,8) kapsayıcı eğitimi eşitlik, 7 okulöncesi öğretmeni (%19,4) de birleştiricilik kavramları ile yorumlamaktadır. Eğitim koşulsuz şartsız herkesin hakkıdır (UNICEF, 2004). Eğitim hakkının en iyi şekilde kullanılması ve yararlanılması için kanun koyucular tarafından eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması gerekir (Gülbahar, 2019). Pek çok uluslararası sözleşme cinsiyete, dile, dine, engeli olma durumuna ve etnik kökene dayalı ayrımcılığı hukuki olarak net bir şekilde yasaklamakta ve eğitim hakkından faydalanma konusunda eşitlik ilkesine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla sözleşmelere imza atan devletlerin de hukuki sorumluluğu bulunmaktadır (ERG, 2016). 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sına göre herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir (TBMM, 1982). İlk imzalayan

devletler arasında olduğumuz Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre de her çocuğun eşit eğitim alma hakkı vardır (UNICEF, 2004). Eğitim hakkı diğer tüm hakların kullanılması, öğrenilmesi, geliştirilmesi ve korunması için kritik bir haktır. Bu sebeple de diğer çocuk haklarına göre ayrı bir yeri ve önemi vardır (Kepenekçi, 2014). Çocuk haklarının okulöncesi öğretmenleri tarafından bilinmesi ve içselleştirilmesi kapsayıcı eğitim açısından da önemlidir. Alanda yapılan çalışmalar da okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddeler hakkında bilgi sahibi olduğu ve genel tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir (Kor, 2013; Koran, 2012; Aydınlık, 2017; Karaman Kepenekçi, 2006; Pilatin, 2019). Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi eşitlik ve birleştiricilik olarak görmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkı maddesinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'nda belirtilen tüm çocukların ücretsiz, eşit, nitelikli ve kapsayıcı eğitim hakkına sahip olduğu ilkesinin işe koşulması açısından da önemlidir.

Araştırma sonucuna göre 4 okulöncesi öğretmeni (%11,1) kapsayıcı eğitimi hayati bir unsur olarak görmektedir. Kapsayıcı eğitim, eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanan engelleri ortadan kaldırarak, tüm çocukları hedefleyen ve çocukların ihtiyacına odaklanan geniş ölçekli strateji, aktivite ve süreçtir (Düşkün, 2016; Singh, 2016, Stubbs, 2008). Ülkemizde henüz ücretli ve isteğe bağlı olan okulöncesi eğitimde okullaşma oranları OECD ortalamalarının gerisinde olup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş okullaşma oranı net %39,11; 4-5 yaş %50,79, 5 yaş %68,30 olarak bildirilmiştir (MEB, 2019). Yüksek kaliteli, ulaşılabilir ve ücretsiz okul öncesi eğitim deneyimine sahip olmak her çocuğun hakkı olmalıdır (Herczog, 2012). Okulöncesi eğitimin ücretsiz ve zorunlu olması çocuklara fırsat eşitliği sunabilmek açısından okulöncesi öğretmenleri, idarecileri ve velileri tarafından da istenen bir durumdur (Ekinci, Bozan, 2019). Çünkü nitelikli okulöncesi eğitim toplumsal eşitsizliğin giderilmesinde önemli ve hayati bir yere sahiptir. Disiplinlerarası çalışmalar; okulöncesi eğitim döneminden sonra yapılan müdahalelerin maliyetinin yüksek, etkisinin ise düşük olduğunu belirtirken, okulöncesi eğitimde her 1 dolar yatırımın getirisinin 8 dolar olduğu belirtmektedir (Kaytaç, 2005). Bir başka deyişle nitelikli ve kapsayıcı bir okulöncesi eğitim sistemi ülkelerin gelir ve ekonomik büyümesi üzerinde pozitif etkiler yaratan hayati bir konumdadır. Gelişimin kritik yıllarını kapsayan okulöncesinde verilen eğitimin kapsayıcı ve çocuğun bütün gelişim alanlarını dikkate alan bir yaklaşımda tasarlanması ve okulöncesi öğretmenlerinin bu anlayışla yetiştirilmesi gerekir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017). Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi hayati olarak yorumlaması alanyazını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu 9 okulöncesi öğretmenin (%25) kapsayıcı eğitimi uyarlayıcı olarak görmesidir. Öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı eğitime alan açabilmesi için öğretmenler gündelik işleyişte ve eğitim programlarının akışında esnekliğe ihtiyaç duymaktadır (Ceyhan, 2016). 2006 yılında hazırlanan ve 2013 yılında öğretmen, akademisyen, yöneticiler ve politika yapımcılar olmak üzere geniş bir katılım ile güncelenen okulöncesi eğitim programı; çok yönlü, uyarlanabilir, dengeli, esnek ve keşfederek öğrenmeyi önceliklendiren, çocuk merkezli özelliklere sahip bir programdır (MEB, 2013). Alanda yapılan çalışmalar 2013 programının çocuk merkezli olmasının, esnek olmasının okulöncesi öğretmenleri tarafından olumlu algılandığı ve uygulamada çocuklara ve öğretmenlere özgürlük kazandırdığını belirtmektedir (Demircan Aydın 2017; Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016). Çocuğun, çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanabilen ve bireyselleştirebilen, hatta öğretmenin günlük ve anlık değişimlere göre gerekli düzenlemeler

yapmasına fırsat veren okulöncesi eğitim programı kapsayıcı eğitim felsefesine uygun bir programdır. Alanyazında da okulöncesi öğretmenlerinin programa yönelik görüşleri genel olarak olumlu olup, programı esnek ve aktif öğrenmeyi sağlayan ve uyarlanabilir bir program olarak görmektedirler (Dilek ve Duman, 2014; Işık, 2015; İş, 2017; Tükel, 2017). Dolayısıyla bu felsefede oluşturulan programın eğitimini alan ve uygulayan okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uyarlayıcı olarak yorumlaması alanyazını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan 2 okulöncesi öğretmeni (%5,5) kapsayıcı eğitimi birliktelik olarak yorumlamışlardır. Kişilerin etiketlenmesi ve ayrımlaştırılması onlara yaşatılacak en olumsuz durumlardan birisi olarak düşünülmektedir (Lauchlan ve Boyle, 2007). Kapsayıcı eğitim; eğitimin içindeki bütün çocukların, kültürlerin ve grupların değişik ihtiyaçlarına, öğrenmeye katılımı sağlayarak ve eğitim sistemindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir. Kapsayıcı eğitim kavramından önceleri sadece dezavantajlı, özel gereksinimli çocuklar algılsa da zamanla vurgulanmak istenenin şartsız ve koşulsuz tüm çocuklar olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Arduin, 2015; UNICEF, 2012). Salamanca bildirisinde de bahsedildiği üzere tüm öğrencileri kapsayan okullar önerilmiştir. Çünkü çocukları durumlarına göre sınıflandırmak, belirli engel sınıflandırmaları için ayrı plan ve programlar oluşturmak, takip etmek, bireysel çalışma ve ayrıştırılmış şartlarda eğitim vermek çocuklar arasında fırsat eşitsizliği yaratmakta, bu durum sosyal hayata katılım ve uyumu tehdit etmekte, farklılığın bir zenginlik olduğunu arka plana iterek ayrıştırmayı derinleştirmektedir (Kırılmaz, 2019). Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi birleştirici olarak görmesi söz konusu bakış açısı ile örtüşen bir görüştür. Okulöncesi öğretmen adaylarıyla da yapılan çalışmalarda; öğretmen adaylarının özel eğitim gereksinimli ve risk grubundaki çocuklara yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ayrımcılığa karşı durmak için sınıfta özel gereksinimli çocukların olmasını istedikleri görülmüştür (Can ve Kılıç, 2019; Bek ve Başer, 2009). Yapılan bir diğer çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre özel eğitime yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve her çocuğun eğitim almasının evrensel bir hak olduğunu düşündükleri belirtilmiştir (Öztürk, Ballıoğlu ve Gülten 2014; Kardeş ve Taşkın, 2020). Öğretmenlerin aldıkları lisans eğitiminde bu konuda bilgilendirilmeleri öğretmenlik yaşantılarında kapsayıcı bakış açısını geliştirmektedir (Fyssa, Vlachou ve Avramidis, 2014). Türkiye’de okulöncesi öğretmenliği lisans eğitiminde; özel gereksinimli çocuklar ve eğitimi, risk altındaki çocuklar ve eğitimi, çocuk hakları, çocuk istismarı ve ihmali, kapsayıcı eğitim ve okulöncesi eğitim programı gibi dersler bulunmaktadır ve söz konusu derslerin öğretmenlerin kapsayıcı bir bakış açısına sahip olmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Özetle araştırma sonucuna göre okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri kapsayıcı eğitim ilkeleri ile bağdaşan farklılık ve çeşitlilik gösteren olumlu ifadelerdir ve bu görüşleri alanyazındaki çalışmaları destekler niteliktedir.

Öneriler

Bu konuda yapılacak sonraki çalışmalarda, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları incelenerek, derlenebilir ve diğer branşlara da örnek oluşturulabilir. Ayrıca kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik gerek lisans eğitimlerinde öğrencilere, gerekse de hizmetiçi eğitimler ile öğretmen ve okul idarecilerine yönelik motivasyon artırıcı etkinlikler (çalıştaylar, ilham verici konuşmalar, iyi örnekler platformu vb.) düzenlenebilir. Son olarak

okullarda anne-baba eğitimlerinde de kapsayıcı eğitimin içeriği ve kapsayıcı eğitimin engelleri üzerine eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Acarlar, F. (2013). Okul öncesinde kaynaştırma. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.). *Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri*. Ankara: Kök.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar C. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş, İstanbul.
- Arı, M. (2003). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105-121.
- Arslan, M. Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, sayı: 171, s.100-108.
- Avramidis, E. Norwich, B. (2002). Teacher’ attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*. 17(2), 129-147.
- Aydınlık, A. (2017). *Çocuk haklarının gelişiminde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi: “Ankara örneği”* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bek, H. Başer, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 160-168.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bochenek, H. (2008) *Approving or disapproving: parent perceptions of inclusion at the elementary level* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest. (3320683).
- Bulut S.S. Sabancı, O. Şahin M.G. Dağlıoğlu, H.E. Turupçu Doğan, A., Ömeroğlu, E. Karataş, S. Kukul, V. Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi-ilkokul öğretmen formu. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13 (11), 1153-1172.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak Kılıç. E. Akgün, E. Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. Ş. Kılıç. (2019). Okulöncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. Cilt:48 (1), 483-519.
- Ceyhan, M.A. (2016). *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Imak ofset basım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dağlıoğlu, H. E. T. Doğan, A. Basit, O. (2017). Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor? *GEFAD / GUJGEF* 37(3), 883 - 910.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2),107-122.
- Demir, M. K. Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 3, 749-770.
- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetimsel sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilek, H. Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 143-158.
- Dünya Bankası. (2017). *World development report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İmak.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016). *Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ekinci, A. & Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 482-500.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* (Doktora Tezi). University of San Francisco, San Francisco.
- Fyssa, A., Vlachou, A., Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Gök, G. Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herczog, M. 2012. Rights of the Child and Early Childhood Education and Care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4): 542-555.

- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleştirme düzeyine yönelik alguları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karama Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307- 318.
- Kardeş, S. Taşkın, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik alguları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73.
- Kaytaç, Mehmet (2005) *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), İstanbul.
- Kepenekçi, Y.K. (2014). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim, 1-14* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kor, K. (2013). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Girne.
- Köksal, O. Balaban Dağal, A. Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* (46), 379-394.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kırılmaz, C.M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Lacoff, G. Johnson, M. (2005) (İngilizcesi 1980) 9. *Metaforlar, Hayat Anlam Ve Dil (Metaphors We Lived By)*, Çeviren: Gökhan Yavuz Demir, Chicago, IL: The University Of Chicago Press.
- Lauchlan, F. and Boyle, C. 2007. Is the use of labels in special education helpful?. *Support for Learning*, 22: 36-42.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1973). 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.doc.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı*. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları*. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf
- Ocak, G. Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, H. Ballıoğlu, G. Gülten, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Öztürk, M. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. S. Aktekin (Ed.), Ankara: MEB.
- Pehlivan, K. Ve Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 20 (2), 27-38.
- Platin, G. (2019). *Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Saraç, 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.
- Savolainen, H. Engelbrecht, P. Nel, M. Olli-Pekka Malinen. (2012). Understanding teachers' attitudes and selfefficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*. 27 (1), February, 51-6.
- Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India-concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*. 3(13), 3222-3232.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance, sf.27.
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf .
- UN (2006). *United nations convention on the rights of persons with disabilities*. Erişim Adresi: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- UNESCO (2002). *Education for all: Is the world on track?* UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France: UNESCO. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNICEF (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. 26.03.2020 tarihinde https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf adresinden alındı.
- UNICEF (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Erişim adresi: http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları, İstanbul.

Preschool Teachers' Views of the "Inclusive Education" Concept: A Metaphor Analysis

Extended Abstract

Purpose

Since day one, the Ministry of Education had always aimed for free, equal, high-quality and inclusive education, with the interests of children defining the means towards that goal. The recent years, in turn, saw an understanding of inclusive education based on the adaptation of all components of education into this process, and the restructuring of curricula so as to enable every student to feel herself to be an integral part of the class, rather than settling with just a straightforward arrangement of physical conditions at schools (Ainscow, 2002). The teacher, in turn, stands out as the most important factor determining the success of learning at school (World Bank, 2018). That is why the present study is a product of the need to ascertain the views the preschool teachers, whose influence in the development and education of children in the first stage of formal education cannot be overstated, have with respect to inclusive education. Thus the present study aims to reveal the preschool teachers' views about inclusive education, given their status as the first teacher the students have in their education. To achieve this goal, the study seeks to answer the question "what do preschool teachers think about inclusive education?"

Methods

This study is a qualitative one, trying to assess and understand the preschool teachers' views of inclusive education, through the use of metaphors. The study group was selected through criterion sampling –a technique used frequently in building a study group with a certain goal in mind. In this context, the teachers included in the study were selected in accordance with two criteria. First of all, they are required to be in the employ of the Ministry of Education in Izmir's Aliaga district through the academic year 2019-2020. Secondly, they should not have received any training or courses on "Inclusive Education." The study was carried out with 42 preschool teachers who met these criteria, and saw the researcher gather data through the semi-structured online form she developed. The first part of the form contained questions to assess the demographic characteristics of preschool teachers involved in the study. The second part, in turn, contains the semi-structured statement "Inclusive education is like, because" to assess the preschool teachers' views of inclusive education. The data gathered through the form were then subjected to content analysis.

Results

In the study, preschool teachers developed a total of 36 valid metaphors regarding inclusive education, which were formulated in 31 distinct forms. The analysis of the metaphors revealed the recurrence of five metaphors, namely equality ($f=2$), equality of opportunity ($f=2$), rainbow ($f=2$), sun ($f=2$) and chain ($f=2$). The other distinctive metaphors the preschool teachers came up with are based on trees, mothers, mother's embrace, integral part, reducing discrimination, conjunctions, personal education, combination, integrative, life jacket, leader of the state, pillar of education, combating inequality, soccer game, medicine, inclusiveness, Rumi, studentless schools, crucial, art, water, umbrella, supplementary education, tarhana (dried yoghurt), soil, compatibility, and life. The

researcher then identified 5 distinct conceptual categories to classify the metaphors in: equality, adoption, combination, vital, and unity.

Discussion

Inclusive education focuses on the needs of the students, with a view to covering all children, by eliminating obstacles posed by individual differences in education (Düşkün, 2016; Singh, 2016). The undergraduate programs for training preschool teachers involve a number of courses such as children with special needs and their education, children exposed to risk and their education, children's rights, inclusive education, and preschool curricula. These courses arguably contribute to the development of an inclusive perspective on part of the teachers. Furthermore, the preschool curriculum first developed in 2006 and updated in 2013 on the basis of comments by a wide range of stakeholders including teachers, academic staff, executives, and policy-makers, is a child-centric one prioritizing learning through discovery, and is characterized by its versatility, adaptability, balanced and flexible structure (MEB, 2013). Named as the group to implement such a curriculum, the preschool teachers play an important part in the general framework of education, and were found to have mostly positive perspectives towards inclusive education.

Conclusion

The study found that preschool teachers harbored a wide range of views regarding inclusive education. A glance at the semantic contents of the metaphors analyzed revealed a positive perspective regarding inclusive education, on part of preschool teachers. Subsequent studies on this topic can review the inclusive education practices preschool teachers employ in classroom settings, and analyze the practical application of the perspectives thus revealed. Such efforts can also serve as models to be implemented in other fields as well.