

KAPSAYICI EĞİTİM VE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİ: SİSTEMATİK BİR İNCELEME

INCLUSIVE EDUCATION AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A SYSTEMATIC REVIEW

Zeynel AMAÇ¹

Öz

Kapsayıcı eğitim öğrencilerin engeline, farklılığına ve sosyo-ekonomik durumuna bakılmaksızın kaliteli ve eşit eğitim imkânlarından faydalanmasını hedefleyen bir anlayıştır. Bu çalışmanın amacı 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların sistematik bir analizidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan akademik çalışmaların betimsel içerik analiziyle incelenmesi genel durumu görme, yeni çalışmalara ışık tutma ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın verilerini çalışmanın başlatıldığı tarih itibarıyla, arama motorlarında bulunan ve çalışmanın amacıyla belirtilen ölçütlere uygun çalışmalar oluşturmaktadır. Veri tabanlarından ulaşılan ve belirlenen ölçütleri karşılayan 65 makale araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Veriler, betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sonuçlarının tematik olarak analizi sonucu beş tema ortaya çıkmıştır: Bilişsel boyut, duyuşsal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutu. Bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Betimsel içerik analizi, Kapsayıcı eğitim, Sınıf öğretmenleri

Abstract

Inclusive education aims to ensure that students benefit from quality and equal educational opportunities, regardless of their disability, differences, and socioeconomic status. The purpose of this study was a systematic analysis of scientific studies on inclusive education in Turkey between 2010-2020. Examination of academic studies done with primary school teachers about inclusive education is regarded as important to see the general situation, to shed light on new studies, and to improve the quality of education. The studies found in databases according to the purpose of the research constituted the data. 65 articles were met the inclusion criteria. Descriptive content analysis was used to analyze the data. As a result, five themes emerged: Cognitive dimension, affective dimension, professional skills, professional values, and application dimension. Based on the findings, recommendations to practitioners and researchers were provided.

Keywords: Descriptive content analysis, Inclusive education, Primary school teachers

¹ Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi & Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, zamac@kilis.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1387-5773>

1. GİRİŞ

Türk eğitim sistemindeki mevcut uygulamalar, toplumsal ve ekonomik gelişmeler, okullardaki öğrenci profilinin değişmesine neden olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2016) yayımlanmış olduğu PISA 2015 değerlendirme raporuna göre Türkiye’deki öğrencilerin yarısından fazlası sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı durumdadır. Yine başka bir rapora göre de Türkiye’de sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenci oranı yaklaşık üçte ikidir (TEDMEM, 2018). Buna ilaveten dezavantajlı gruplardan Suriyeli öğrenciler de (MEB, 2020) Türk eğitim sisteminde yer almaktadır. Bu veriler ışığında sınıfların kültür, dil, sosyo-ekonomik durum ve etnik köken bakımından çeşitlik barındırdığını söylemek mümkündür. Türkiye’de artık okullar, farklı gruplardan gelen öğrencilerin aynı ortamda eğitim aldığı bir anlamda farklı renklerin bir arada bulunduğu bir gökkuşağına dönüşmüştür. Ancak, dezavantajlı gruptan gelen öğrencilerin eğitime erişimi (Eğitim Reformu Girişimi, 2017; 2019) ve akademik başarılarıyla ilgili sorunlar bulunmaktadır (Demirel Kaya, 2019; Oral & McGivney, 2014). Öğrencilerin birbirlerinden farklı sosyal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarının giderilmesi nitelikli kapsayıcı eğitimle sağlanabilir (Ainscow, 2016; Aktekin, 2017; Sakız, 2021).

1.1.Kapsayıcı Eğitim

Rakap ve Kalkan’a (2019, s 271) göre kapsayıcı eğitim anlayışına, normalleştirme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları sonucundan elde edilen bilgi ve deneyimler ile ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim, sağlık, sosyal, kültürel ve eğitimsel farklılıkları olan öğrencileri de kapsayacak şekilde genişlemiştir (Demir Başaran, 2019). Aktekin’e (2017) göre kapsayıcı eğitim “tüm öğrenenlerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim almasını, okul hayatına tam anlamıyla katılmasını, eğitim politikalarının, öğretim programlarının, okul kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesini öngörür.”

Kapsayıcı eğitimin temel özelliklerini Ainscow, Booth ve Dyson (2006) altı başlık altında sıralamaktadır (akt. Gürgür, 2019, s. 11):

- a) Özel gereksinimleri veya yetersizliği bulunan öğrenciler odaklı,
- b) Dışlanmayı sonlandırma amaçlı,
- c) Dışlanma riski olan tüm grupları (örneğin, mülteciler, dil ve dinleri farklı olanlar) ele alan,
- d) Herkes için okul gelişimini hedefleyen,
- e) Herkes için kaliteli eğitim vurgusu yapılan eğitimi düzenleme yaklaşımı.

Bu özellikleriyle kapsayıcı eğitim bireylerin eğitimden dışlanmasını engelleyen ve her bireyin gelişimini hedefleyen bir anlayıştır.

1.2. İlkokulda Kapsayıcı Eğitim

İlkokul sınıflarında farklı gruplardan gelen çocuklar eğitim almaktadır. Bu çocuklar, geldikleri ailenin, sosyal ve ekonomik grubun kültürünü sınıf ortamına yansıtmaktadırlar. Aynı şekilde, çocukların kişisel özellikleri de sınıf içi etkileşimde önemli bir yer tutmaktadır. Kapsayıcı eğitimin, sadece kaynaştırma ihtiyacı olan öğrencilere değil aynı zamanda diğer öğrencilere de katkısı vardır (Can & Kara, 2017; Diken & Batu, 2010). Kapsayıcı eğitim

bağlamında sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda fiziksel şartların uygun olmadığı, destek eksikliği (Saraç & Çolak, 2012), bilgi eksikliği (Can & Kara, 2017), öğretim programlarının esnek yapıda olmamasından kaynaklı güçlükler, farklılıkları olan öğrencilere ayrımcılık yapılmasıyla ilgili konular materyal, iletişim ve rehberlikle ilgili sorunlar (Ayan Ceyhan, 2016) ve öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri (Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul düzeyinde kapsayıcı eğitim uygulamalarında önemli noktaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını tanınması,
- Öğretmenlerin bu farklılıkları kabul etmesi,
- Sınıf ortamlarının her öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanması,
- Öğretimi farklılaştırmak için gerekli materyallerin kullanılması,
- Öğretim sürecinde her öğrenciye ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanması.

Türkiye’de okulların ve sınıfların profillerinin değişmesi ile birlikte öğrencilerin zengin kültürleri de sınıflara girmiştir. Her biri birbirinden farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin sosyal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlayacak şekilde eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin de kendi kültürünü sınıfa getirdiği varsayıldığında eğitim ortamı tam bir kültürel çeşitliliğe dönüşmektedir. Bu kültürel çeşitlilik kavramı, olumlu anlamda herkesin birbirinden öğrendiği, birbirlerinin öğrenmesini destekliği ve birlikte başarılı oldukları ortamların oluşturulmasına işaret etmektedir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı için başta öğretmenler olmak üzere veliler ve okul idarecileri gibi tüm paydaşlara önemli görevler düşmektedir çünkü Sakız’ın (2016) da belirttiği gibi kapsayıcı eğitim, bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir.

Öğretmen yeterliliklerinin, öğrencilerin başarısı üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Kapsayıcı eğitim bağlamında bu etki daha da fazlaşmaktadır çünkü öğretmenler kapsayıcı eğitim bağlamında çocuklarla etkileşim kuran, eğitim öğretim ortamını hazırlayan, süreci planlayan ve uygulayanlardır. Bu nedenle öğretmen rolleri (Yılmaz, Uysal, & Koç, 2019) ve kapsayıcı eğitime karşı tutumlar (Can & Kara, 2017) kapsayıcı idealler açısından önemlidir.

Rakap ve Kalkan (2019) yaptıkları bir çalışmada kapsayıcı eğitimi erişim, katılım ve destekler gibi bileşenleri bakımından incelemiştir. Analiz sorucunda erişimle ilgili çalışmaların eksik olduğunu belirtmektedirler. Rakap ve Kalkan (2019) kapsayıcı eğitimin kaynaştırma eğitimi bağlamında tartışıldığını ve kapsayıcı eğitimin farklılıkları olan öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte aynı ortamda aldıkları eğitim hareketinin son halkasını oluşturduğunu belirtmektedir. Sakız ve Apak da (2020) kapsayıcı eğitimi göçmen kapsayıcılığı boyutuyla ele almıştır.

2. PROBLEM DURUMU

En temel insan hakkı olarak eğitim, ilkokuldan yükseköğretime her öğrenciye nitelikli bir biçimde sunulmalıdır. Ancak öğrenci profillerinin değişmesi, eğitime erişim sorunları, okula-öğretime katılım sıkıntıları sunulan eğitiminin niteliğini sınırlandırmaktadır. Bu noktada eğitimin sınırlanan niteliğini sağlamak amacıyla kapsayıcı eğitim oldukça önemli yaklaşım sağlamaktadır. İlkokullar öğrenci profili açısından oldukça heterojen eğitim kurumlarıdır. Bu kapsamda da ilkokullarda eğitimin niteliğini sınırlandıran etmenlere ve bunun paralelinde de kapsayıcı eğitim uygulamalarına daha çok rastlamak mümkündür. Zira alanyazında ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarını içeren çok sayıda

çalışma (Boz, 2012; Kot, Sönmez, Yıkmış, & Çiftçi Tekinarslan, 2015; Metin & Altunay, 2020; Nayır & Karaman-Kepenekci, 2013; Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Şahin & Gürlü, 2018; Ünal & Aladağ, 2020; Yılmaz & Batu, 2016) olduğu gibi, sınıf öğretmenlerinin bu konuda görüşlerini yansıtan çok sayıda çalışma da bulunmaktadır (Anılan & Kayacan, 2015; Bayar & Üstün, 2017; Değirmenci Kurt & Tomul, 2020; Işıkgöz, Yiğitsoy, & Çiçekçe, 2018; Kaysılı, Soylu, & Sever, 2019; Kazu & Deniz, 2019; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Kırılmaz & Öntaş, 2020; Özokçu, 2018a; Ünal & Aladağ, 2020). İlkokulların ve özellikle sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin temel taşı olduğu varsayıldığında, kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları hakkında yapılan eğitim araştırmalarının genel bir analizinin yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarına genel bir bakış, eğitim politikacılarına, alandaki uygulayıcılara ve eğitim araştırmacılarına katkılar sunmaktadır (Polanin, Maynard, & Dell, 2017). Ancak alanyazında ilkokul ve sınıf öğretmenliği bağlamında kapsayıcı eğitim araştırmalarının genel olarak analiz edildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla ilkokul ve sınıf öğretmenliği bağlamında kapsayıcı eğitim çalışmalarının bir araya getirilip sentezlenmesi, mevcut durumun ortaya konması ve eksikliklerin giderilmesi için yol haritasının belirlenmesine önemle ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece kapsayıcı eğitimin kalitesini artırmaya yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesine katkılar sağlanabilecektir.

3. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan bilimsel çalışmaların metodolojik ve tematik analizidir. Bu çalışmada yanıtları aranan araştırma soruları şunlardır:

1. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin ve desenlerinin dağılımı nasıldır?
2. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerin örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
3. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
5. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makalelerin bulguları nasıldır?
6. 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanan makaleler ışığında yeni çalışmalar için yönelimler neler olmalıdır?

4. YÖNTEM

Bu sentez çalışması betimsel içerik analizi (Çalık & Sözbilir, 2014) olarak tasarlanmıştır. Sentez çalışmalarında amaç, Çalık ve Sözbilir'in (2014, s. 36) de belirttiği gibi "eğitim araştırmalarının tekrardan ve dağınıklıktan" kurtarılması ve "iş yükü ve araştırmalara ulaşma sıkıntılarına rağmen, eğitim araştırmalarındaki gelişmeleri takip etmek isteyen öğretmenlerin ve araştırmacıların" bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Betimsel içerik analizi verilerin nitel ve nicel olarak analiz edilmesi için kullanılmakta olan bir yöntemdir. Bu çalışmada yorumlayıcı bir yaklaşım (Merriam & Tisdell, 2016) sergilenmiş ve araştırma bu yönde yapılmıştır.

4.1. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Kapsayıcı eğitim kapsamında ilkokul öğretmenleriyle yapılan çalışmaların değerlendirildiği bu çalışmada nitel yöntem benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda, veri toplamak

için birden fazla teknik kullanılmaktadır. Bunların içinde doküman incelemesi (Merriam & Tisdell, 2016) bulunmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital kaynaklar belge olarak nitelendirilmektedir (Sözer & Aydın, 2020). Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmış ve bu doğrultuda 01.01.2010-01.11.2020 yılları arasında yayımlanmış 65 bilimsel çalışma bu çalışmanın verilerini oluşturmuştur.

Makaleler, ULAKBİM, Google Akademik, CrossRef ve Educational Resources Information Center (ERIC) tarama motorları ve veri tabanları üzerinden taranmıştır. Tarama Türkçe makaleler için “kapsayıcı eğitim,” “kaynaştırma eğitimi,” “bütünleştirme,” “Türkiye,” “ilkokul” ve “öğretmen;” İngilizce makaleler için ise “inclusive education,” “teacher,” “Turkey” ve “primary/elementary school” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Tarama sonuçları, 2010-2020 tarihleri ölçüt alınarak filtrelenmiştir. Bunlara ilaveten, makalelerin kaynakça kısımları gözden geçirilmiş araştırmayla ilgisi olduğu düşünülen yayımlar bulunup makale havuzuna eklenmiştir. Havuza alınan çalışmaların özet ve yöntem bölümleri araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra veri havuzunu oluşturan makaleler ekleme-çıkarma ve kalite ölçütleri doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ölçütler bağlamında araştırma verilerini oluşturacak makalelere son durumda karar verilmiştir.

Araştırmanın saptama aşamasında Google Akademik arama motorunda 96, Ulakbim veri tabanında 51, CrossRef veri tabanında 85 ve ERIC veri tabanında 93 olmak üzere toplam 325 yayına ulaşılmıştır. Ayırma aşamasında, aynı çalışmanın birden fazla veri tabanında bulunması göz önüne alınmıştır. İncelemeler ve karşılaştırmalar sonucunda farklı veri tabanlarından elde edilen aynı çalışmalar silinmiştir. Böylece aynı makalenin veri havuzuna eklenmesinin önüne geçilmiştir. Bu işlem sonrası 115 makale elde edilmiştir. Bu yayımlar incelenmiş ve 43 çalışma ekleme ve çıkarma ölçütlerini karşılamaması nedeniyle araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuçta 72 makalenin kaldığı görülmüştür. Uygunluk aşamasında, çalışmaların tam metinleri okunmuş ve belirlenen kalite ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda en az beş ölçütü karşılamayan 7 çalışmanın araştırmanın kapsamı dışında olduğuna karar verilmiştir. Son aşama olan dâhil edilme aşamasında ölçütlere uygun olduğuna karar verilen 65 makale bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

4.1.1. Ekleme ve Çıkarma Ölçütleri

Çalışmanın verilerini oluşturan makaleler, tarama motorları, yayımlanma tarihi, araştırma yöntemi (nitel, nicel ve karma), anahtar kelimeler, çalışma grubu/örneklem (öğretmen), uygulama sahası (ilkokul) ve yayım dili (Türkçe ve İngilizce) ölçütleri doğrultusunda seçilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezleri, kitap bölümleri, raporlar, derleme tarzı kuramsal yayımlar, ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalar, kongre ve sempozyum tebliğleri araştırma verilerine dâhil edilmemiştir.

Ekleme ve çıkarma ölçütleri makalelere uygulandıktan sonra dâhil edilen çalışmalar, nicel ve nitel çalışmalardaki ortak ve yaygın kalite ölçütleri (Elliot, Fischer, & Rennie, 1999) bakımından da incelenmiştir. Buna göre ortak kalite ilkelerinden en az beşini sağlayan makaleler bu çalışmanın analiz havuzuna eklenmiştir. Ekleme ve çıkarma ölçütleriyle ilgili detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ekleme ve çıkarma ölçütleri

	Ekleme Ölçütü	Çıkarma Ölçütü
Tarama motoru	Ulakbim, Google Akademik, CrossRef ve	Diğer arama motorları

	ERIC veri tabanları ve arama motorlarında yer alan çalışmalar	
Yayınlanma tarihi	2010-2020 (01.11.2020 tarihine kadar)	01.01.2010 öncesi ve 02.11.2020 sonrası
Araştırma yöntemi	Nitel, nicel veya karma	Belirtilmemiş veya kuramsal yayınlar
Çalışma grubu/örneklem	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullardaki sınıf öğretmenleri	Veliler, öğrenciler, idareciler
Uygulama sahası	İlkokul	Okulöncesi, ortaokul, lise, özel eğitim kurumları, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumları (meslek edindirme, dil kursları vb.)
Yayın türü	Araştırma makaleleri,	Raporlar, ölçek geliştirme çalışmaları, derleme tarzı yayınlar, yüksek lisans ve doktora tezleri, kitap bölümleri, kongre ve sempozyum bildirileri
Yayın dili	Türkçe, İngilizce	Diğer diller

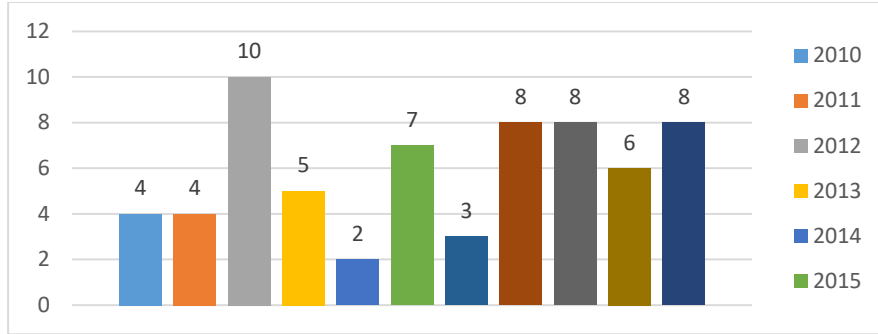
4.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar araştırmacı tarafından önce makalelerin özeti, çalışmaların amacı, araştırma soruları, kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, veri analiz yöntemi, örneklem grubu, araştırmanın bulguları ve sonuçları olmak üzere tam metin hâlinde okunmuştur. Sonraki aşamada, incelenen araştırmaların bulgularından yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarının güvenilirliği ve karara varılamayan temalar için uzman görüşüne başvurulmuş ve temaların tutarlılığı teyit ettirilmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliği için araştırılan konuyla ilgili ulaşılabilir tüm çalışmalar eklenmeye çalışılmış, dâhil etme ölçütlerine uyan bütün araştırmalar kullanılmıştır. Ayrıca, “araştırma bulguları dikkatli şekilde okunup özet şablonlarında” (Aküzüm & Averbek, 2020, s. 392) gösterilmiştir.

4.3. İncelenen Çalışmalara Genel Bir Bakış

Araştırmanın bu bölümünde ölçütler dâhilinde analiz edilen makalelerle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda incelenen makalelerin yılı, yayın dili ve yazar sayısı ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

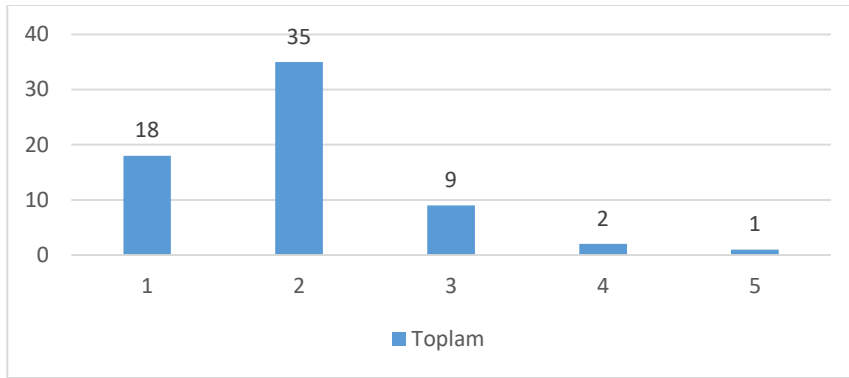
4.3.1. İncelenen Çalışmaların Yayın Yılı



Grafik 1. Makalelerin yayımlanma yılına göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde en fazla çalışmanın (10 makale) 2012 yılında en az çalışmanın (2 makale) 2014 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. 2017, 2018 ve 2020 yıllarında 8'er makalenin yayımlandığı gözlemlenmiştir. Grafik 1'e göre her ne kadar inişli çıkışlı gibi görünse de 2010'dan başlayarak 2020 yılına kadar istikrarlı bir artış olduğu söylenebilir.

4.3.2. İncelenen Çalışmaların Yazar Sayısı



Grafik 2. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı

Grafik 2'ye göre araştırmaya dâhil edilen toplam 65 makalenin yazar sayısı bakımından en fazla 35 çalışmayla 2 yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla 18 çalışmayla 1 yazarlı, 9 makaleyle 3 yazarlı, 2 makaleyle 4 yazarlı olduğu ve 1 makaleyle 5 yazarlı olduğu gözlemlenmiştir.

4.3.3. Yayın Dili

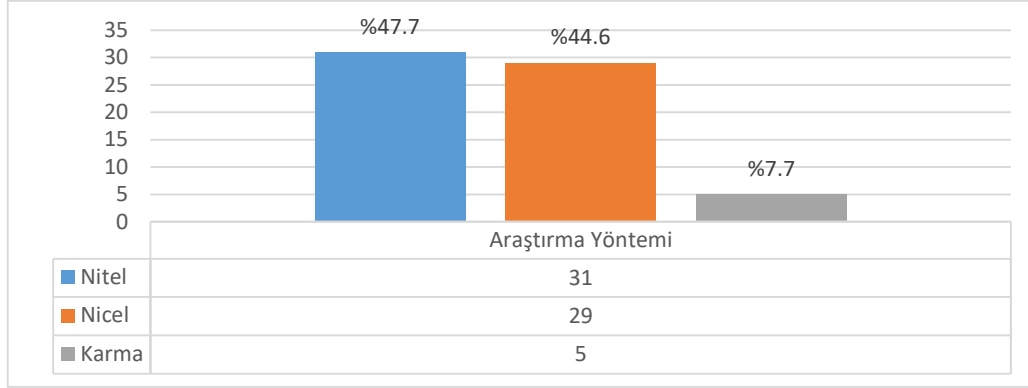
Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın diliyle ilgili bulgular incelendiğinde makalelerin üçte ikisinden fazlasının Türkçe (45 makale) ve yaklaşık üçte birinin ise İngilizce (20 makale) olarak yayımlandığı tespit edilmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen makalelerin yöntemi, araştırma deseni, örnekleme, veri toplamak için kullanılan araçlar ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

5.1. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleriyle ilgili bulgular

5.1.1. İncelenen Çalışmalarda Araştırma Yöntemleri



Grafik 3. İncelenen çalışmalarda araştırma yöntemleri

Bu çalışmanın konusu olan makalelerle ilgili Grafik 3 incelendiğinde genellikle nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı, nitel çalışmaların (31 makale) nicel çalışmalara (29 makale) göre, az da olsa daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemin sadece beş çalışmada kullanıldığı gözlemlenmiştir.

5.1.2. İncelenen Çalışmalarda Araştırma Desenleri

Araştırma yöntemine göre kullanılan araştırma desenleriyle ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Makalelerde kullanılan araştırma desenlerinin yöntemlere göre dağılımı

Yöntem	Araştırma deseni	Sayı
Nicel	Betimsel tarama	21
	İlişkisel tarama	5
	Belirtilmemiş	2
	DeneySEL	1
	Toplam	29
Nitel	Durum	14
	Belirtilmemiş	8
	Olgubilim	7
	Eylem araştırması	1
	Temel nitel	1
	Toplam	31
Karma	Durum	3
	Belirtilmemiş	2
	Toplam	5

Tablo 2’ye göre nicel çalışmalarda en fazla betimsel tarama deseni (21 makale) ve en az deneysel (1) desen kullanılmıştır. İlişkisel tarama 5 çalışmada kullanılmış olup deseni belirtmeyen makale sayısı 2’dir. Nitel çalışmalarda ise en fazla durum çalışması deseni (14 makale) kullanılırken, deseni belirtilmemiş makale sayısı 8’dir. Olgubilim deseni 7 makalede, eylem araştırması 1 ve temel nitel desen 1 makalede kullanılmıştır. Karma çalışmalarda kullanılan desenler ise en fazla durum deseni (2 makale) olarak belirlenmiştir. Karma çalışmalarda, deseni belirtmeyen makale sayısı 2’dir.

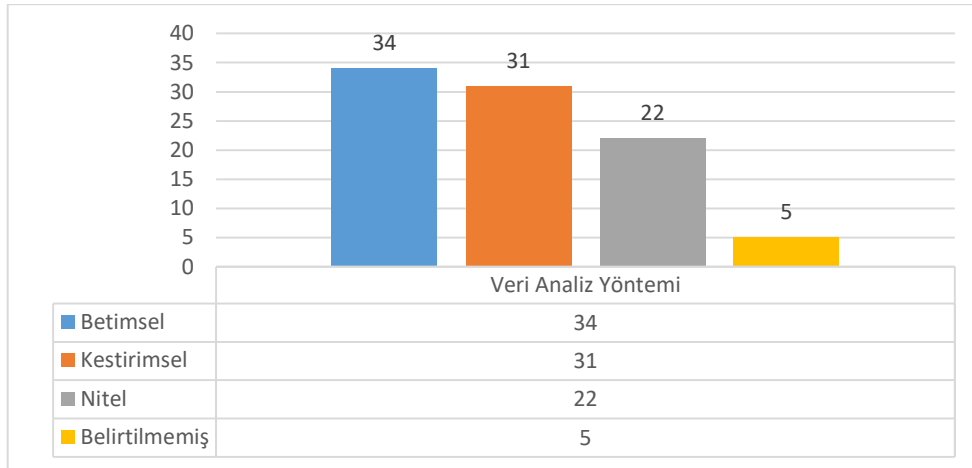
5.1.3. İncelenen Çalışmalarda Veri Toplama Araçları ve Örneklem

Çalışmaya dâhil edilen makalelerde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde, veri toplama aracı olarak %40 oranında görüşme tekniğinin kullanıldığı, ölçek kullanımının %26.2 olduğu ve %17 oranında ise hem karma yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. En az %4.6 ile gözlem ve bilgi testinin kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmaların verilerinin toplanması için en fazla 11-30 ve 31-100 arasındaki örneklemle (15'er makale) çalışıldığı sonra 1-10 arasındaki örneklemle (14 çalışma) daha sonra sırasıyla 101-300 arası örneklemle (10 çalışma), 301-1000 arası örneklemle (7 çalışma), 1001 ve üzeri örneklemle (3 çalışma) çalışıldığı ve araştırma verilerinin toplandığı belirlenmiştir. 1 çalışmada ise örneklemi oluşturan sınıf öğretmeni sayısı belirtilmemiştir.

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin verilerini toplamak amacıyla örneklem seçiminde en fazla amaçlı/ölçüt örneklem (33 çalışma) yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Random örneklem yöntemi 12 makalede kullanılmıştır. En az kullanılan yöntem ise maksimum çeşitlilik (2 makale) olmuştur. 11 çalışmada ise örneklem seçilme yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmemiştir.

5.1.4. İncelenen Çalışmalarda Veri Analiz Yöntemleri



Grafik 4. İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı

Bu çalışmaya dâhil edilen makaleler için toplanan verilerin analiz yöntemiyle ilgili bilgiler Grafik 4'te sunulmuştur. Buna göre en fazla betimsel yöntemin (34 makale) kullanıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla kestirimsel (31 makale) ve nitel (22 makale) yöntemlerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. 5 çalışmada ise veri analiz yöntemiyle ilgili bilgiler belirtilmemiştir. Bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı için toplam analiz yöntemi eklenen makale sayısından fazla çıkmaktadır.

5.1.5. İncelenen Çalışmalarda Ortaya Çıkan Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bulgularının nasıl olduğuyla ilgili araştırma sorusu temelinde gerçekleştirilen tematik analizde beş tema ortaya çıkmıştır: a) Bilişsel boyut, b) Duyuşsal boyut, c) Mesleki beceriler, d) Mesleki değerler ve e) Uygulama boyutu. Temalara ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimle ilgili bilimsel çalışmalarda ortaya çıkan temalar ve kategoriler

İncelenen araştırmaların bulguları temelinde oluşturulan temalar ve kategorileri hakkındaki bilgiler şu şekildedir:

1) **Bilişsel Boyut:** Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair bilgilerine yöneliktir. Kategorileri şunlardır: Bilgi eksikliği, eğitim eksikliği ve farkındalık.

a. **Bilgi eksikliği:** Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yüzeysel bilgilerinin olduğu (Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Kılınç, 2019), bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda bilgilerinin eksik olduğu (Şahin & Gürler, 2018) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını kavrama konusunda bilgi eksikliklerinin (Aktan, 2020) bulunduğu ortaya çıkmıştır.

b. **Eğitim eksikliği:** İncelenen makaleler kapsamında çalışmalarda görüşleri alınan ilkökul sınıf öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitimle ilgili olarak bir kısmının hizmet öncesinde bir kısmının da hizmet içinde yeterli eğitim almadıkları, bu konuda eğitim eksikliklerinin olduğu (Akcan & İlgar, 2016; Çalışoğlu & Tanışır, 2018) ve alınan eğitimin yetersiz olduğu (Berkant & Atılgan, 2017) belirlenmiştir.

c. **Farkındalık:** Bu kategori, kapsayıcı eğitimi anlamlandırmayla ilgili olup öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi anlamlandırma konusunda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sakız (2017) bütüncül bir yaklaşımın gerektiğini belirtmekte; Acar (2020) ve Demir ve Açar (2011) kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen görüşlerinin amaca yani hak temelli anlayışa uygun olmadığını ve vicdani duygularla hareket ettiklerini tespit etmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin kapsayıcılığın farkında olduklarını (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) ve kapsayıcılığın her öğrenci için faydalı olduğunu (Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012) ortaya çıkarmışlardır. Dikkate değer bir bulgu da öğretmenlerin, çocukların eğitiminin kontrolünü yaptıklarını düşünmeleridir (Temiz & Uyar, 2019).

2) **Duyuşsal Boyut:** Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin motivasyonları ve öz yeterlik algılarıyla ilgili olup kategorileri şunlardır: özgüven eksikliği ve özgüveni etkileyen nedenler.

a. **Özgüven eksikliği:** Özgüven, öğretmenlerin kendilerine yönelik olumlu yargılara sahip olması ve kapsayıcı eğitimi başarabileceklerine dair kendilerine güvenmelerini ifade etmektedir. İncelenen araştırmaların bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında kendilerine güven konusunda sıkıntılar yaşadıkları ve özgüven eksikliklerinin

(Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Camadan, 2012; Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015) bulunduğu tespit edilmiştir.

b. Özgüveni etkileyen nedenler: Kapsayıcı eğitim konusunda sınıf öğretmenlerinin özgüvenlerini etkileyen bazı nedenler bulunmaktadır. Araştırmaların bulgularına göre bunlar arasında cinsiyet (Melekoğlu, 2014; Özokçu, 2017) ve bilgi düzeyleri (Gökdere, 2012; Yavuz, 2017) bulunmaktadır.

3) **Mesleki Beceriler:** Mesleki beceriler teması, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili pedagojik becerilerini kapsamaktadır. Bu temayla ilgili kategoriler şunlardır: pedagojik bilgi eksikliği ve pedagojik beceri eksikliği.

a. **Pedagojik bilgi eksikliği:** Mesleki beceriler teması altındaki pedagojik bilgi eksikliği, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik bilgi eksikliğini ifade etmektedir. İncelenen araştırmalardaki bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim ortamının tüm öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesiyle ilgili eksiklikleri (Sakız & Woods, 2014; Metin & Atunay, 2020) bulunmaktadır.

b. **Pedagojik beceri eksikliği:** Bu, öğretmenlerin mesleki becerileri teması altında yer alan bir kategori olup onların kapsayıcı sınıflarda eğitim verebilmeleriyle ilgili becerilerini içermektedir. Çalışmalarda (Saraç & Çolak, 2012; Aktan, 2020) öğretmenlerin pedagojik becerilerinin eksik olduğunu tespit edilmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik çabaları (Kazu & Deniz, 2019) olsa da öğretim programının olumsuz etkisi (Melekoğlu, 2014) olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

4) **Mesleki değerler:** Bu tema sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin mesleki gelişim ve tutumlarını kapsamaktadır. Bu temaya ilişkin kategoriler şu şekildedir: olumlu tutumlar, olumsuz tutumlar ve tutumları etkileyen değişkenler.

a. **Mesleki gelişim:** Öğretmenlerin mesleki değerler teması altında ortaya çıkan görünümlerine göre mesleki gelişim kategorisi altında olumlu ve olumsuz alt kategoriler tespit edilmiştir. Olumlu olarak bazı çalışmalarda (Rakap & Kaczmarek, 2010; Temiz & Uyar, 2019) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ancak, diğer bazı çalışmalarda ise sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık konusunda kendilerini geliştirme konusunda olumsuz oldukları ve kendilerini geliştirmeye çabalamadıkları (Demir & Açar, 2011; Can & Kara, 2017) tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleki değerler ve yeterliklerinden biri olan mesleki olarak kendini geliştirme, araştırmaya katılan bazı öğretmenler için söz konusu değildir.

b. **Tutum:** Mesleki değerler temasının kategorilerinden birisi de tutum kategorisidir. Bu, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki tutumlarını ifade etmektedir. Bu temanın alt kategorileri olarak öğretmenlerin olumlu tutumları (Korkmaz, 2011; Cankaya & Korkmaz, 2012; Fazlıoğlu & Doğan, 2013 Anılan & Akcan, 2015), olumsuz tutumları (Yatgın, Sevgi, & Uysal, 2015; Susar Kırmızı & Duran, 2017) ve bu öğrencilerden beklentilerin düşük olması (Sazak Pınar & Sucuoğlu, 2013) bulunmaktadır. Ayrıca, tutumları etkileyen değişkenler alt kategorisinin altında cinsiyet (Güleryüz & Özdemir, 2015; Bayar & Üstün, 2017), yaş (Fazlıoğlu & Doğan, 2013), kıdem (Palavan, Çiçek, & Yıldırım, 2018), mesleki deneyim (Söğüt & Deniz, 2018), özyeterlik algısı (Özokçu, 2017) ve alınan eğitim ve bilgi seviyesi (Can & Kara, 2017) bulunmaktadır.

5) **Uygulama Boyutu:** Uygulama boyutu, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki uygulamalarını içermektedir. Bu temaya ilişkin kategoriler şunlardır: iletişim, iş birliği, materyal eksikliği, fiziki şartlar, öğretim yöntemi, sınıf içi sorunlar ve sınıf yönetimidir. Bunlar ve alt kategorileriyle ilgili bilgiler şu şekildedir:

a. **İletişim:** Eğitim-öğretimin daha sağlıklı yürütülebilmesi için paydaşlar arasında iletişim kanallarının açık tutulması gerekmektedir. Araştırmalara dâhil olan sınıf

öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde sorun yaşadıkları (Birol & Aksoy Zor, 2018), paydaşlarla iletişim kuran öğretmenlerin sorun yaşamadıkları (Saraç & Çolak, 2012; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) ve iletişim konusunda başarılı oldukları (Kazu & Deniz, 2019) belirlenmiştir.

b. **İş birliği:** Bu araştırmaya dâhil edilip incelenen makalelerin bulgularına göre iş birliği kategorisinin alt kategorileri bakımından şu bulgulara ulaşılmıştır: Sınıf öğretmenlerinin diğer paydaşlarla iş birliği eksikliği (Kot, Sönmez, Yıkılmış, & Çiftçi, 2015; Çalışoğlu & Tanışır, 2017; Aktan, 2020; Ünal & Aladağ, 2020) bulunmaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş birliğini sağladığı ve paydaşlarla iş birliği hâlinde olduğu ortaya çıkmıştır (Sadioğlu, Batu, & Bilgin, 2012; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Kırılmaz & Öntaş, 2020). İş birliği kategorisinin bir alt kategorisi olarak destek, paydaşların birbirini desteklemesini ifade etmektedir. İncelenen makalelere göre öğretmenlerin destek algıları olumsuz (Aktan, 2020), yeterli (Yılmaz & Batu, 2016) ve alınan eğitime göre değişmektedir (Arslan & Özçelik, 2019). Elde edilen görüşlere göre, öğretmenler paydaşlardan destek görmediklerini, kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içi uygulamalarında destek eksikliğinin olduğunu belirtmişlerdir (Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013; Metin & Altunay, 2020).

c. **Materyal eksikliği:** Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken çeşitli materyallere ihtiyaç duyarlar. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretimi farklılaştırmak amacıyla öğretmenlerin çeşitli materyaller kullanmaları gerekmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kapsayıcı eğitim bağlamında materyal eksikliğinin uygulamalarını etkilediğini ve materyal sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir (Berkant & Atılğan, 2017; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020).

d. **Fiziki şartlar:** Araştırmaya dâhil edilen makalelerin bulgularına göre sınıf öğretmenleri uygulama boyutunda, okulun fiziki şartlarının yetersiz (Yıldırım Erişkin, Kıraç, & Ertuğrul, 2012; Nayır & Karaman-Kepenekçi, 2013) olduğunu, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve kapsayıcı eğitim için uygun olmadığını (Korkmaz, 2011) belirtmişlerdir.

e. **Öğretim yöntemi:** Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemiyle ilgili kategoriye göre alt kategoriler; öğretimin geleneksel olması (Sucuoğlu, Akalın, & Sazak Pınar, 2015), öğrenci davranışını olumlu etkilemesi (Güner-Yıldız, 2015), eksikliklerin bulunması (Sakız & Woods, 2014), oyuna dayalı olması, görsel ve akran eğitimine dayalı olması (Kırılmaz & Öntaş, 2020), öğretimde ayrımcılık olması (Güner Yıldız & Sazak Pınar, 2012) ve yetersiz olması (Ketenoğlu Kayabaşı, 2020) şeklindedir.

f. **Sınıf içi sorunlar:** Bu kategori incelendiğinde öğrenciden kaynaklanan sorunlar (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017; Kaysılı, Soylu, & Sever, 2019), öğretmenden kaynaklanan sorunlar (Güner Yıldız & Sazak Pınar, 2012; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, & Delican, 2017) bulunmaktadır.

g. **Sınıf yönetimi:** Uygulama boyutu temasının bir alt kategorisi olarak sınıf yönetimiyle ilgili bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde katı kurallar uygulaması (Kırılmaz & Öntaş, 2020), sınıf yönetiminde bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunların bulunması (Güner, 2011; Anılan & Kayacan, 2015; Işıkgöz, Yiğitsoy, & Çiçekçe, 2018) ve sınıf yönetiminde genel sorunların bulunması (Cankaya & Korkmaz, 2012; Birol & Aksoy Zor, 2018) gibi alt kategoriler belirlenmiştir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye'deki kapsayıcı eğitimle ilgili sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaların sistemantik bir incelemesi yapılmıştır. Buna göre, kapsayıcı eğitimle ilgili akademik çalışmalarda 2010 yılından 2020 yılına kadar inişli çıkışlı bir grafik sergilense de istikrarlı bir

artış olduğu görülmektedir. Son yıllarda özellikle Türkiye'ye sığınan Suriyeli çocuklarının Türk okul sistemine alınmasıyla ve UNICEF (2019) gibi uluslararası kuruluşların desteğiyle kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalıklar artmış ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalarda görülen artış bununla açıklanabilir. Bu çalışmaya dâhil edilen makalelerin yaklaşık üçte birinin İngilizce olarak yayımlanması, kapsayıcı eğitimin uluslararası akademik camiada popüler konulardan biri olması sebebiyle olabilir. İncelenen çalışmaların çoğunlukla iki yazarlı olması akademik iş birliği açısından değerlendirilebilir çünkü araştırmacılar arasındaki iş birliği akademik çalışmaların nitelik bakımından daha iyi duruma gelmesine sebep olabilmektedir.

Mevcut araştırmada analize tabi tutulan çalışmaların yöntem bakımından incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, çalışmaların daha çok nitel ve nicel olarak hazırlandığı, karma yöntemin ise daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Karma araştırma desenlerinin kullanılması incelenen olgunun farklı yönlerden derinlemesine inceleme fırsatı vermesi (Gültekin, Gürdoğan Bayır, & Yaşar, 2020) nedeniyle önemli olarak görülmektedir ve kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalarda az kullanılması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde kültür analizi (Etnografi) deseninin ve gömülü teori (Kuram oluşturma) deseninin hiç kullanılmamış olması bir eksiklik olarak görülebilir çünkü özellikle kültür analizi (Gündoğdu & Eken, 2020) kapsayıcı sınıf kültürünün ortaya çıkarılması için önemli bir araştırma deseni olabilir. Gözlem yoluyla veri toplama tekniği nitel çalışmalar için önemli veriler sunmamaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). İncelenen nitel ve karma araştırmalarda gözlem yönteminin az kullanılması da bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmaya dâhil edilen nitel makaleler örneklem bakımından incelendiğinde bu araştırmalarda nitel paradigmanın doğasına uygun olarak küçük gruplarla çalışıldığı görülmüştür. Araştırmalarda örneklem için en çok tercih edilen yöntemin amaçlı/ölçüt örneklem (Yazar & Keskin, 2020) olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt örneklemin de tercih edilmiş olması kapsayıcı eğitim bağlamında düşünüldüğünde olumlu olarak değerlendirilebilir çünkü amaçlı/ölçüt örnekleme araştırılan konuyla ilgili örnekleme ulaşım gerekli veriyi toplamak araştırmacının amacı bakımından önemlidir (Yazar & Keskin, 2020). Böylece sınıfında farklı kültürlerden öğrencilere eğitim verme durumundaki ilkökul öğretmenlerine ulaşıldığını söylemek mümkündür. Nicel çalışmalar için random yönteminin kullanılmış olması bulguların evrene genellenebilmesi (Korkmaz, 2020) açısından doğru olarak değerlendirilebilir. İncelenen araştırmalar, veri analiz yöntemlerine göre değerlendirildiğinde amaca uygun yöntemin seçildiği söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin bulgularıyla ilgili yapılan analiz sonucunda beş farklı tema ve toplam 19 kategori elde edilmiştir. Bu temalarda en fazla kategorisi bulunan tema uygulama boyutu temasıdır. Toplam kategoriler arasında en fazla sayıda tespit edilen ise iş birliği ve tutum kategorileridir. Bunları bilgi eksikliği ve öğretim yöntemi kategorileri takip etmektedir. Kapsayıcı eğitimde paydaşlar arası iş birliğinin önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde bu kategorinin öne çıkmasının faydalı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yine, yapılan araştırmalarda öğretmen tutumlarının farklı öğrencileri içeren sınıf ortamları için önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Atmacaoğlu, 2019; Boer, Pijl, & Minnaerta, 2011; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Bilişsel boyut teması sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair bilgi düzeyleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi düzeyleri onların tüm öğrencilere nitelikli eğitim vermelerinin önünde engel gibi görünmektedir çünkü bilgi eksikliği kategorisine göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yüzeysel bilgilerinin olduğu; öğretimi farklılaştırma ve öğretimi bireyselleştirme konularında eksikliklerinin bulunduğu ve

sınıflarında bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit ve kavrama konularında bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Altun ve Uzuner (2016) ve Ayanoglu ve Gür-Erdogan'ın (2019) araştırması da bu bulguları doğrular niteliktedir. Bilişsel boyut teması, öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin niteliğiyle ilgili olabilir. Eğitim eksikliği kategorisinde olduğu gibi öğretmenler kapsayıcılık konusunda ya hiç eğitim almamışlardır ya da aldıkları eğitimin kalitesini veya uygulamaya yönelik olmamasını eksiklik olarak düşünmektedirler. Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde uzun yıllardır özel eğitim dersinin bulunduğu daha sonra kaynaştırma eğitimi adı altında bir dersin de eklendiği görülmektedir. Son olarak seçmeli "Kapsayıcı Eğitim" başlığıyla bir ders 2018 kataloğuyla lisans programına girmiştir (YÖK, 2018). Ayrıca, hizmet içi eğitim bağlamında MEB'in UNICEF gibi uluslararası kurumlarla iş birliği yaparak öğretmenlerin bilgi ve eğitim eksikliğini giderme çabaları önemli görülmektedir.

Bilişsel boyut teması bağlamındaki farkındalık kategorisi kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve anlamlandırılmasıyla ilgilidir. Eğitime, özellikle nitelikli eğitime erişimin her birey için bir hak olduğu, farklılıkların doğal olduğu, bunların *birlikte* öğrenme anlayışındaki sınıflar için bir zenginlik olduğu ve kapsayıcılığın her öğrenciye faydalı olduğu konusunu anlamlandırma ve öğrencilere bu şekilde yaklaşma konusunda sıkıntılar olduğu üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Kapsayıcılıkla ilgili bilgi düzeyi arttıkça farkındalığın da artacağı düşünüldüğünde bunun, alınan eğitim ve bilgi düzeyiyle de ilgili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

İkinci tema olan duyuşsal boyut, öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim bağlamındaki özgüvenleriyle ilgilidir. Özgüven, özyeterlikle ilişkilidir ve "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısı" (Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011, s. 99) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre kapsayıcılıkla ilgili eğitim alma, öğretmenlerin özgüven seviyesini artırmaktadır (Forlin, Sharma, & Loreman, 2014). Öğretmenlerin özyeterlikleriyle kapsayıcı eğitime yönelik etkililikleri arasında önemli bir ilişki vardır (Narkun, 2019). Öğretmenlerin, kapsayıcı sınıflarda her öğrencinin eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik öğretimi tasarlaması ve uygulamasına dair kendine güvenmesi ve bu konuda adım atması verilen eğitimin niteliğini de artıracaktır. Öğretmenlerin kapsayıcı özgüvenlerinin, onların bilgi düzeyi ve deneyimleriyle ilişkili olarak düşünülebilir.

Mesleki beceriler, öğretmenlerin pedagojik becerileriyle ilgili bir temadır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı pedagojik eksiklikleri ve pedagojik bilgi eksiklikleri alt kategoriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimde mesleki beceriler önemli olarak görülmekte (Li & Ruppard, 2021) sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ve seminerler verilmesi tavsiye edilmektedir.

İncelenen makaleler kapsamında dördüncü tema mesleki değerler temasıdır. Bu tema, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimleri, engeli olan ve farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgilidir. Buna göre bazı öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını gidermek maksadıyla kendini geliştirme çabasında oldukları ancak bazılarının ise mesleki olarak kendilerini geliştirme çabasında olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak sürekli olarak kendini geliştirme ve yenileme üzerine kurulu bir meslektir. MEB (2017) tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden biri olan kişisel ve mesleki gelişim yeterliğiyle ilgili "Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur" yeterliği bunu gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutumları önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin farklı öğrencilere karşı olumsuz tutumları onların bu öğrencileri eğitime dâhil etmelerine ve onların başarılı olmalarına yönelik etkinlikler

düzenlemelerine etki edebilmektedir. Öğretmen olumsuz tutumlarıyla ilgili kategori, Boer, Pijl ve Minnaerta'nın (2011) meta sentez incelemesindeki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre öğretmenler, kapsayıcı öğrencilere karşı ya olumsuz ya da nötr tutumlara sahiptirler ve olumlu tutumla ilgili açık bir bulguya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmaya dâhil edilen makalelerin bulgularından yola çıkılarak bulunan temaların sonuncusu uygulama boyutu temasıdır. Bu tema, eğitim durumlarının düzenlenmesi, planlanan etkinliklerin sınıf içinde uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu temayla ilgili olarak uygulamaya etki eden paydaşlarla iletişim ve iş birliği, uygulamalar için gerekli materyallerin eksikliği, okulun ve sınıfın fiziki şartları öğretmenlerin öğrencilerin farklı ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına hitap edebilecek öğretim yöntemi kullanabilmesi, sınıf içinde yaşanan sorunlar ve sınıf yönetimi kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu temanın, bilgi boyutu temasıyla ilgisi bulunmaktadır çünkü her öğrenciye eşit fırsatlar verilmesi ve her öğrencinin eğitim hakkının bulunduğu fikrinden yola çıkan kapsayıcı eğitim konusundaki eğitim ve bilgi eksikliği sınıf öğretmenlerinin bu şekilde bir düşünceye sahip olmalarına neden olabilmektedir.

Uygulama boyutundaki kategorilerden olan paydaşlarla olan iletişim ve iş birliği kapsayıcı eğitim için önemli özelliklerdendir. Nitelikli bir kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin iletişim kanallarını açık tutması hem velilerle hem okulun diğer personeliyle hem de toplumun diğer kesimleriyle iş birliği hâlinde olmaları gerekmektedir (Rakap & Kalkan, 2019; Ünay & Çakıroğlu, 2019). İş birliği eksikliği kategorisi Altun ve Uzuner'in (2016) ve Zelina'nın (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmacıların bulgularına göre öğretmenlerle veliler arasındaki iş birliği yeterli düzeyde değildir. Özellikle velilerle sağlanan iş birliğinin okula devam ve okula hazırlık (Zelina, 2020) gibi dezavantajlı öğrencilerin başarılarına engel olan sıkıntıların çözülmesine de katkıda bulunabilir. Uygulama boyutu temasında yer alan sınıf yönetimi kategorisine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf içinde katı kurallar konması, Kırılmaz'ın (2019) bulgularıyla da örtüşmektedir. Kapsayıcı sınıf yönetiminde kuralların esnek olması ve öğrencilerle birlikte belirlenmesi tüm öğrencilerin başarısına katkıda bulunacaktır.

Kapsayıcı eğitimde öğretim yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin her öğrenciye hitap edebilecek farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini (Aktekin, 2017) uygulamaları beklenmektedir. Bu araştırmaya konu olan çalışmaların bulgularına göre bazı öğretmenlerin geleneksel, bazılarının oyuna dayalı ve farklı yöntemler kullanmalarıyla ilgili kategori Kırılmaz'ın (2019) bulgularıyla örtüşmektedir. Kırılmaz'ın (2019) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin dersleri genelde düz anlatım ve soru-cevap tekniğiyle işlediği ve öğretmenlerin oyun temelli ve görsel teknikler kullanmasının öğrenci katılımını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanması, eğitimin etkililiği açısından önemli görülmektedir (UNESCO, 2019; 2020). Benzer şekilde okulların ve sınıfların fiziksel şartları, kalabalık sınıflar ve materyal eksiklikleri gibi uygulama boyutu temasındaki kategoriler kapsayıcı eğitimin niteliğini etkilemektedir. Ayan Ceyhan'ın (2016) ve Oral'ın (2016) analizi de bu kapsamda düşünülebilir. Onlara göre kapsayıcı eğitim için öğretmenlerin yöntem, materyal ve mesleki gelişimleri açısından desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci ve öğretmenden kaynaklanan sınıf içi sorunlarla ilgili bulgular önemlidir. Bu sorunlar kapsayıcı eğitimi doğrudan etkileyen faktörler olup kapsayıcılık idealleri açısından tekrar değerlendirilmelidir.

Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli basamaklarından olan ölçme-değerlendirmeye yönelik bir çalışmanın olmaması ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinin alınmaması bir eksiklik olarak görülebilir.

7. ÖNERİLER

Bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında kapsayıcı eğitim bağlamında ilkokul öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların metodolojik ve tematik analizi yapılmıştır. Kapsayıcı eğitim günümüz eğitim tartışmalarının ve uygulamalarının bir parçası olmaya devam etmekte ve özellikle MEB bu konuda çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. UNICEF ile yapılan projeler sayesinde öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye yönelik modüller uygulanmaktadır. Eğitimle ilgili genel olumlu algıların artması, farklılıklara olan saygının gelişmesi bakımından kapsayıcı eğitimin öneminin giderek artacağını öngörmek yanlış olmaz. Bu çalışmanın bulguları ışığında şu önerileri sunmak mümkündür:

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında tutumlarına yönelik nitelikli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu, onların farklılıklara olumlu tutum geliştirmeleri bakımından önemli olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarına seçmeli olarak verilen kapsayıcı eğitim dersi zorunlu ve uygulamalı ders olarak verilebilir. Böylece her öğretmen adayının mesleğe başlamadan kapsayıcılıkla ilgili bilgi ve becerileri artırılabilir. İlkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında sınıf içinde yaşadıkları materyal temini gibi sıkıntıların çözülmesine yönelik destekler sunulabilir. Kapsayıcı eğitimin bir süreç olduğu ve iş birliği gerektirdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin hem meslektaşlarıyla hem velilerle hem de bu konuda çalışan akademisyenlerle iş birliği yeterlik ve imkânlarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler sağlanabilir. Eğitim paydaşlarının kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve tutumlarının artırılmasına yönelik okul temelli etkinlikler yapılabilir.

Eğitim araştırmaları bakımından öneriler şu şekildedir: Deneysel çalışmalar yapılarak örnek uygulamalar geliştirilebilir. Bu şekilde deneyim paylaşımı da mümkün hâle gelebilir. Kapsayıcı sınıflarda etkileşimin nasıl olduğu, bu sınıflarda oluşan kültürün özelliklerinin neler olduğu gibi konuları kültür analiziyle daha iyi kavramak mümkün olabilir. Aynı şekilde gömülü teori, mevcut olumlu uygulamalardan yola çıkarak teori geliştirmeye fayda sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı ölçme-değerlendirme için bilgi, yeterlik ve uygulama düzeyleriyle ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılması uygun olacaktır.

8. AÇIKLAMALAR

Bu çalışma, insan unsuru içermediğinden dolayı araştırma için etik kurul izni alınmamıştır. Bu araştırma, 2010-2020 yılları arasında ekleme ve çıkarma ölçütlerine göre seçilen akademik çalışmalarla sınırlıdır. Araştırma yazarları ve eklenen veya çıkarılan çalışmaların yazarlarıyla hiçbir bir çıkar ilişkisi yoktur. Bu çalışma için özel ve resmi kurumdan maddi destek alınmamıştır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. doi:10.1007/s40841-016-0056-x
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Aküzüm, C., & Averbek, E. (2020). Eğitimde meta-sentez çalışmaları. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 379-398). Ankara: Pegem Akademi.

- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 44(Spring II), 33-49. doi:10.9761/JASSS3366
- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde dezavantajlı gruplar. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 162-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. doi:10.21565/ozelegitimdersisi.531039
- Babaoğlu E., & Yılmaz S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Boer, A. D., Pijl, S. J., & Minnaerta, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demir Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 67-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları: (2002-2018)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (ERG). (2017). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi. (ERG). (2019). *Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

- Elliot, D., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215–229. doi:10.1348/014466599162782
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Forlin C., Sharma U., Loreman T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 718-730.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., & Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemi. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 317-355). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 147-159). Ankara: Pegem Akademi.
- Li, L., & Ruppert, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 1-18. doi:10.1177/0888406420926976
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4. baskı). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM__2020__YINTERNET_BULTENY_Sunu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 25, 151-176. doi:10.14746/ikps.2019.25.07

- Oral, I. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/> adresinden ulaşılmıştır.
- Polanin, J. R., Maynard, B. R., & Dell, N. A. (2017). Overviews in education research: A systematic review and analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172-203. doi:10.3102/0034654316631117
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sakız, H. (2019). Kapsayıcılık paradigması çerçevesinde göçmen bireyler. H. Sakız, & H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı içinde* (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel.
- 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.
- Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 249-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.
- TEDMEM. (2018). *Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi?* <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi> adresinden ulaşılmıştır.
- UNESCO. (2019). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris, FR: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246> adresinden ulaşılmıştır.
- UNICEF. (2019). *Türkiye-UNICEF ülke işbirliği programı 2016-2020*. 2019 yıllık raporu yönetici özeti. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1llık%20C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 57-82). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral, & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç., & Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 111-132). Ankara: Pegem Akademi.
- YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Zelina, M. (2020). Interviews with teachers about inclusive education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 95-111. doi:10.2478/atd-2020-0012

ARAŞTIRMAYA DÂHİL EDİLEN TÜRKÇE VE İNGİLİZCE MAKALELER

- 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.
- Acar, S., & Demir, M. K. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi:10.1501/Ozlegt_0000000230
- Akcan, E., & İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 27-39.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. doi:10.33200/ijcer.638362
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı)*, 74-90. doi:10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayi13199
- Arslan, S., & Merih-Özcelik, Z. (2019). School support in inclusive education: Mixed method research, *International Journal of Society Researches*, 9(14), 643-666. doi:10.26466/opus.595504
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 73-88. doi:10.7827/TurkishStudies.11872

- Berkant, H., G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Birol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Boz, K. (2012). Web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumu. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 2012).
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019). Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 685-730. doi:10.29029/busbed.586834
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır S. N. (2018). Okullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Değirmenci Kurt, A., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Dolapçioğlu, S., & Bolat, Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 345-369.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güner Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184. doi:10.12738/estp.2015.1.2155
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güner-Yıldız, N., & Sazak-Pınar, E. (2012). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.

- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 44-51.
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. doi:10.19128/turje.496261
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. doi:10.26466/opus.612341
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36.
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. doi:10.5152/hayef.2020.19001
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. doi:10.1080/13603116.2018.1447612
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231-246.
- Melekoğlu, M. A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 24-30.
- Metin, H., & Altunay, B. (2020). Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 2481-2505. doi:10.7827/TurkishStudies.44152
- Nayır, F., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. doi:10.12973/jesr.2013.325a
- Özokçu O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252. doi:10.5281/zenodo.1133784
- Özokçu, O. (2018a). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 418-433. doi:10.17679/inuefd.472639
- Özokcu, O. (2018b). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. doi:10.11114/jets.v6i3.3034
- Palavan, Ö., Çiçek, V., & Yıldırım, B. A. (2018). Attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *Journal of Education and Future*, 13, 49-63.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi:10.1080/08856250903450848
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.

- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1760-1765. doi:10.12738/estp.2013.3.1546
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611-631. doi:10.1080/01443410.2016.1225001
- Sakız, H., & Woods, C. (2014). From thinking to practice: School staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152. doi:10.1080/08856257.2014.882058
- 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.
- Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, G. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice - 11(1)*, 395-402.
- Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, G. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4)*, 2247-2261. doi:10.12738/estp.2013.4.1736
- Sazak Pınar, E., Sucuoğlu, B., & Çıkrıkçı Demirtaşlı N. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 230-244.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. doi:10.17556/erziefd.402532
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.
- Sucuoğlu, N. B., Akalın, S., & Sazak Pınar, E. (2015). Instructional variables of inclusive elementary classrooms in Turkey. *International Journal of Special Education*, 30(1), 90-110.
- Susar Kırmızı, F., & Duran, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 471-493.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(29), 594-625.
- Temiz, A., & Uyar, A. (2019). İlk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 801-807. doi:10.17719/jisr.2019.3766
- Tokta, M. C., & Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(1).1300-7432.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.

- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 401-415.
- Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kıracı, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-212.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politikalar Çalışmaları Dergisi*, 13(31), 111-127.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.266140