

37. Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller¹

Mehmet OĞLAKÇI²

Zeynel AMAÇ³

APA: Oğlakçı, M. & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. DOI: 10.29000/rumelide.1439710.

Öz

Günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin önem kazanması, iç ve dış göç gibi nedenlerle birlikte öğrenci profili değişmekte ve bu yeni profile göre eğitim ve öğretimin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada kapsayıcı bir eğitim anlayışı öne çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bireylerin eğitimlerini bu becerilere uygun şekilde almalarını ve okullarda çeşitliliğe uygun bir eğitim sağlanmasını hedeflemektedir. Bu nitel çalışma öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, görüşme formlarıyla toplanan veriler tematik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda üç tema belirlenmiştir: Kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyaller. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğu kapsayıcı eğitime olumlu bakmakta ve kapsayıcı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra sabır, hoşgörü ve saygı gibi duyuşsal özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflar, farklılıkları barındıran ve çeşitliliği temsil eden bir yapıda olmalıdır. Bununla birlikte kapsayıcı sınıflarda olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Bu durum öğrenciler arasında eşitlik ve adaletin sağlanmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca, öğretmenler kapsayıcı materyallerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve teknolojik olarak erişilebilir olması gerektiğini düşünmektedir. Çalışmanın sonuçları, eğitim kurumlarına ve karar alıcılara, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikli eğitimler sağlama ihtiyacına işaret etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, gelecekteki eğitim ortamlarının daha adil, çeşitli ve kapsayıcı hale getirilmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı materyal, kapsayıcı sınıf

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahndı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.11.2023-**Kabul Tarihi:** 07.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439710

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Okul Müdürü, Mehmet Zeki Taşçı İlkokulu, Millî Eğitim Bakanlığı / School Principal, Mehmet Zeki Taşçı Primary School, Ministry of National Education (Kilis, Türkiye), cenk0074@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0007-7690-4080, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

³ Arş. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD / Research Assist. Dr., Kilis 7 Aralık University, Kilisli Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Primary Education, Classroom Teaching Program (Kilis, Türkiye), zamac@kilis.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1387-5773, **ROR ID:** https://ror.org/048b6qs33, **ISNI:** 0000 0004 0399 5672, **Crossreff Funder ID:** 100018957

Inclusive education through teachers' eyes: Teacher, classroom, and materials⁴

Abstract

In an era characterized by migration and evolving societal dynamics, inclusive education stands as a cornerstone for equipping all students, regardless of their abilities, with the necessary skills to thrive in the 21st century. Consequently, education systems must undergo strategic planning and implementation to effectively cater to this diverse student population. In this context, inclusive education emerges as a paradigm shift in pedagogical approaches. Recent years have witnessed a growing emphasis on inclusive education, with a focus on providing quality learning experiences for students from diverse backgrounds, encompassing those with special needs, varying languages, religions, cultures, economic statuses, and genders. This qualitative study delves into the perspectives of teachers on inclusive education. The research employed an interview form and the collected data were analyzed using thematic analysis techniques. Three key themes emerged from the analysis: The inclusive teacher, the inclusive classroom, and inclusive materials. The findings revealed that the majority of teachers hold a positive views on inclusive education. They emphasized that inclusive teachers should possess affective characteristics such as patience, tolerance, and respect, in addition to professional knowledge and skills. Teachers also expressed the belief that inclusive classrooms should foster an environment that embraces differences and celebrates diversity, cultivating a positive classroom climate that promotes equality and justice among students. Moreover, teachers underscored the importance of inclusive materials that are tailored to student interests and needs, while ensuring accessibility through technological integration. The results underscore the imperative for educational institutions and decision-makers to prioritize the provision of high-quality in-service education that empowers teachers to enhance their knowledge, skills, and awareness regarding inclusive education. The results of this study may contribute to making future educational environments more equitable, diverse, and inclusive.

Keywords: Inclusive classroom, inclusive education, inclusive materials, inclusive teacher

1. Giriş

Eğitim, hızla değişen toplumsal, teknolojik ve ekonomik dinamiklere ayak uydurmak zorunda olan bir alan olarak 21. yüzyılın gereksinimlerine cevap verebilmek adına sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşümler, öğrencilerin yaşadığı dünyanın karmaşıklığını yansıtmakta ve onlara bu karmaşıklığı anlama, analiz etme ve çözüme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri şeklinde tanımlanan bu yetkinler bilgiye erişim, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi temel öğrenme gereksinimlerini içermekte ve bu becerilerin edinimi, sadece bireylerin değil, toplumların da başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Luna Scott, 2015a). Bu bağlamda öğretmenlerin rollerinin yeniden

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439710

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

değerlendirilmesi bir gereklilik olmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, teknolojik ilerlemeler, kültürel çeşitlilik ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarındaki çeşitlilik gibi etmenler, eğitim sistemlerini dönüştürmüş ve daha kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirmiştir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin farklılıkları olan öğrencilerin de dâhil olacağı bir şekilde yapılandırılması (Luna Scott, 2015b) ve farklı yeteneklere, ihtiyaçlara ve özelliklere sahip tüm öğrencilere eşit bir öğrenme fırsatı sunma amacını taşıyan kapsayıcı eğitimin (Baş, 2022) hayata geçirilmesi önem kazanmıştır.

Kapsayıcı eğitim, sadece bir eğitim yaklaşımı olmanın ötesinde, aynı zamanda toplumsal bir dönüşümün yansımasıdır. Ancak, bu dönüşümün önünde pek çok zorluk ve engel bulunmaktadır. Engellilik, sosyoekonomik durum, etnik köken, dil ve cinsiyet gibi çeşitli faktörler dezavantaj yaratarak eğitim hizmetlerine eşit erişimi ve bu hizmetlerden tam anlamıyla yararlanmayı engelleyebilmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim yaklaşımı, eğitimde ayrımcılığı azaltarak fırsat eşitliğini sağlama amacı güden bir anlayış olarak öne çıkmaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarına ve yeteneklerine saygı duyarak ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak kabul ederek eğitim sürecine tam ve etkili bir şekilde katılmasını hedeflemektedir (Altındağ Kumaş, 2022).

Kapsayıcı eğitim, eşit fırsatlar ve adalet prensipleri temelinde şekillenen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına saygı göstermeyi ve farklı geçmişlere, yeteneklere ve özelliklere sahip öğrencileri bir araya getirerek çeşitliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim, erişim, katılım ve destek olmak üzere üç temel boyutta şekillenmektedir. Rakap ve Kalkan'a (2019) göre bu temel boyutlarla ilgili bilgiler şu şekildedir: Erişim boyutu, engelleri kaldırarak her öğrencinin eğitim hizmetlerine kolayca ulaşabilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu sadece farklılıkları olan öğrencilere yönelik altyapı ve destek sağlamakla ilgili olmayıp, aynı zamanda dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip veya farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilere de eşit eğitim imkânı sunmayı içermektedir. Katılım boyutu, öğrencilerin sınıf ortamında aktif bir şekilde yer almalarını teşvik etmektedir. Bu, öğrencilerin farklı bakış açılarını paylaşabilmeleri, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabilmeleri için bir ortam oluşturmayı gerektirmektedir. Destek boyutu ise, her bir öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmeleri için bireysel ihtiyaçlarına uygun yardım ve rehberlik sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, özel eğitim programları, ek kaynak materyalleri ve bireysel rehberlik gibi çeşitli destekleyici hizmetleri içermektedir. Kapsayıcı eğitim, bu üç boyutuyla tüm bireylere adil ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı sunmayı amaçladığı için daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmanın önemli bir aracı olarak düşünülmektedir.

Dünya genelinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı bu dönemde, Türkiye de bu küresel eğilimi takip etmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından adrese dayalı okula kayıt sistemi, "Haydi Kızlar Okula" kampanyası, şartlı nakit yardımı ve Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik PIKTES projesi gibi kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar yürütülmektedir (Amaç, 2023). Okul ve sınıflar, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişlere, farklı dil, din, etnik köken ve cinsiyete sahip öğrencilerin katılımıyla giderek daha heterojen hale gelmektedir (Amaç, 2021). Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimsemelerini ve uygulamalarını gerektirmektedir. Ancak, bu dönüşümün başarılı olabilmesi için öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde yeterlik kazanmaları (Demirkol, 2022), kapsayıcı bir sınıfın özelliklerini anlamaları ve kapsayıcı materyalleri etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin önemli bir paydaşdır. Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesini yapmakta ve en önemlisi öğrencilerle yoğun bir

etkileşim halinde bulunmaktadır. Kapsayıcı bir sınıf ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin kapsayıcı bir anlayışa ve kimliğe sahip olmaları ve bu anlayışı sınıf içine yansıtılmaları ile mümkün olabilir (Margas, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolleri kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını tanıma ve bu ihtiyaçlara uygun öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirerek yanıt verme bilgi ve becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin farklılıkları kabul etme, bu farklılıkları bir zenginlik olarak görme, bu farklılıkları öğretim etkinliklerine dâhil etme, öğrencileri destekleme, öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırma ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyalleri kullanma becerileri önem kazanmaktadır (Aktekin, 2017).

2. Kapsayıcı eğitimde öğretmen, sınıf ve materyaller

Kapsayıcı eğitim, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır (Soyege, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde önemli rolleri ve sorumlulukları bulunmaktadır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Nitekim öğretmenlerin, öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve değerlendirme, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleme ve sınıf içinde birbirleriyle etkileşim kurmalarını teşvik etme (Gezer ve Aksoy, 2019; Soyoge, 2020; Kavan ve Özdaş, 2021; Paul ve Chatterjee, 2023) becerilerine sahip olması beklenmektedir. Aydın Güngör ve Pehlivan'a (2021) göre kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin işbirliği becerilerine sahip olmaları önemlidir. Kapsayıcı öğretmenler, her öğrencinin benzersiz olduğunu ve öğrenme stillerinin de farklılaşabildiğini kabul etmelidir (Kratochvílová ve Havel, 2013). Aynı zamanda öğretmenler tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlama sorumluluğunu taşıırken okul ve sınıfın fiziksel ortamından öğretim yöntemlerine kadar her alanda eşitliği teşvik etme ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için gayret göstermelidirler (Deer, 2023). Kapsayıcı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik ederken öğrencilerin fikirlerini ve sorularını paylaşmaları için destekleyici bir ortam oluşturmaya gayret göstermelidirler (UNESCO, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmek için sürekli olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları (Amaç, 2022; Simón ve diğerleri, 2023; Tagiyeva, 2023) önemli görülmektedir.

Kapsayıcı bir sınıfın temel özellikleri arasında öğrencilerin farklı öğrenme stillerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini kabul etmek ve bu farklılıkları desteklemek; sınıf iklimini öğrencilere aynı öğrenme fırsatlarının sunulmasına imkân verecek şekilde yapılandırmak; tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımı teşvik etmek ve öğrenciler arasında yarışma yerine işbirliği ve dayanışmayı teşvik etmek (Farkas, 2014; Xie ve diğerleri, 2021; Margas, 2023) yer almaktadır. Bunların yanında kapsayıcı sınıfta öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturmalı ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmalıdır (Rakap ve diğerleri, 2019; Sakız ve Göksu, 2022; Pozas ve Letzel-Alt, 2023). Kapsayıcı eğitim, çeşitli öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim ortamlarını optimize etmeyi hedeflediği için kapsayıcı sınıfların erişilebilirlik standartlarına uygun olması önemlidir. Engeli olan öğrenciler sınıfa ve etkinliklere sorunsuz erişebilmesi için çeşitli önlemler alınması gerekmektedir (Defor, 2017). Bununla birlikte kapsayıcı eğitimde sınıf içi sosyal ilişkiler ve etkileşimler önemli olduğundan öğrenciler arasında saygı, hoşgörü ve işbirliği teşvik edilmeli ve sınıf içi etkinlikler ve materyaller, farklı kültürel ve dil arka planlarına sahip öğrencileri kapsayacak şekilde çeşitlendirilmelidir (Wang ve diğerleri, 2015; Uysal ve Uysal, 2019; Amaç, 2023).

Kapsayıcı eğitimde materyaller öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine, hızlarına ve ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Bu materyallerin temel özellikleri arasında çeşitlilik ve

bireyselleştirme prensiplerine uygun olmaları, farklı duyulara hitap edecek şekilde tasarlanmaları, somut ve etkileşime müsait olmaları yer almaktadır. Bununla birlikte materyaller güncel, teknolojik, ilgi çekici, görsel ve işitsel öğrenme stillerini destekler nitelikte interaktif olmalıdır. Böylece farklı öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması mümkün hale gelebilir (Kaplan ve Lewis, 2013) ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve katılımlarını sağlayabilir (Lapeña ve diğerleri, 2023).

3. İlgili araştırmalar

Kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı görülmektedir. Büyüktaşkapu Soydan ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerini araştırmışlardır. Bulgulara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öz yeterliklerinin beceri düzeyinde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tuzcuoğlu ve Aydın'ın (2023) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin bazılarının kapsayıcı eğitimle ilgili yetersizlik hissine sahip oldukları ve kapsayıcı eğitime yönelik bilgilerinin sınırlığı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre materyal ve öğretimsel uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ayvacı ve Yamaçlı (2022) ise fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ancak öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakışlarının olumlu olduğu tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmişken gelecekteki sınıflarında bulunması muhtemel özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir (Akbulut ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte alanyazınında çeşitli çalışmalar kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen çocukların eğitim sorunlarını (Doğan ve Avcıoğlu, 2022), okul yöneticilerinin algılarını (DeMatthews ve diğerleri, 2021), ilkokul öğretmenlerinin tutum ve öz yeterlik algılarını (Hellmich ve diğerleri, 2019), öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik inanç ve yeterliklerini (You ve diğerleri, 2019) ve öğrenci ve öğretmenlerin farklılaştırma ve kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarına yönelik algılarını (Lindner ve diğerleri, 2019) araştırmıştır.

Türkiye'de okullar ve sınıflar iç ve dış göçler gibi nedenlerle farklı kesimlerden öğrencilerin bir arada eğitim aldığı heterojen yapılar haline gelmiştir. Öğrencilerin kendilerine özel farklılıklarının da dâhil olmasıyla öğretmenlerin daha kapsayıcı bir anlayışla ve hiçbir öğrenciyi sosyal ve eğitimsel olarak dışlamadan eğitim-öğretim faaliyetlerini planlaması ve uygulaması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı öğretim materyalleri konularındaki görüşlerini belirlemektir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini karşılayabilen bir yaklaşım gerektirdiği için öğretmenlerin bu konulardaki görüşlerinin anlaşılması önemlidir. Bu görüşler, öğretmen eğitimi programlarının tasarımına, kapsayıcı sınıf ortamının oluşturulmasına ve öğretim materyallerinin seçimine katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın sonuçları kapsayıcı eğitime uygun etkili eğitim programları ve uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilere eşit fırsatlar sunmayı ve farklı ihtiyaçlarına saygı göstererek öğrenmelerini desteklemeyi hedeflediğinden, öğretmenlerin rolünün daha iyi anlaşılması bu amaç doğrultusunda önemli bir adım olabilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyallere yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre kapsayıcı öğretmen kimdir?

2. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıf nasıldır?

3. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin kullanabileceği materyallerin özellikleri nelerdir?

4. Yöntem

4.1. Araştırma deseni

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar nicel yöntemlerin aksine bireylerin görüş ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan ve görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı veri tekniklerinin kullanıldığı yöntemlerdir (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırmalarda amaç genellemek değil bir olgu ve durumu bağlamında keşfetmeye çalışmaktır (Patton, 2015). Bu araştırmanın amacına uygun olarak temel nitel araştırma deseni (Merriam ve Tisdell, 2016) tercih edilmiştir. Temel nitel araştırma deseninde diğer nitel desenlerde olduğu gibi görüşme, gözlem ve dokümanlar veri toplamak amacıyla kullanılmaktadır.

4.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacını gözeterek örneklemin bilinçli bir şekilde kriterlere uygun olarak seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yazar ve Keskin, 2020). Bu araştırma için katılımcıların resmi okullarda görev yapması ve çalışmaya gönüllü olarak katılması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterler çerçevesinde bu araştırmaya 98 kadın ve 69 erkek toplam 167 öğretmen katılmıştır. Erkek öğretmenlerin mesleki kıdem ortalaması yaklaşık 10 yıl iken kadın öğretmenlerin kıdem ortalaması yaklaşık 8 yıldır. Bu araştırmanın çalışma grubunun alan/branş bilgileri Tablo 1'de ve çalıştıkları okul düzeyi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet ve branş bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	98	58.68
Erkek	69	41.32
Toplam	167	100

Branş	N	%
Sınıf Öğretmenliği	95	56.89
Özel Eğitim	25	14.97
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	7.78
Okul Öncesi	12	7.19
İngilizce	5	2.99
Türkçe	4	2.4
Sosyal Bilgiler	4	2.4
Fen Bilimleri	4	2.4
Matematik	2	1.2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	1.2

Görsel Sanatlar	1	0.6
Toplam	167	100.00

Tablo 1'e göre katılımcıların 98'i kadın ve 69'u erkektir. Katılımcıların 95'i sınıf öğretmeni, 25'i özel eğitim, 13'ü rehberlik ve psikolojik danışman ve 12'si okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. İngilizce branşında beş öğretmen bu çalışmanın katılımcısıdır. Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilimleri branşlarında dört öğretmen, matematik ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşında iki öğretmen ve görsel sanatlar branşında ise bir öğretmen bu çalışmanın katılımcısıdır.

Tablo 2. Çalışma grubunun çalıştığı okul kademesi

İlkokul	Ortaokul Lise	Okul Öncesi	Lise	RAM	Toplam
128	24	10	3	2	167

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun (128 öğretmen) ilkököl düzeyinde çalıştığı ve daha sonra 24 katılımcının ortaokul seviyesindeki okullarda görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim düzeyinde 10 öğretmen, lise düzeyinde üç öğretmen ve Rehberlik Araştırma Merkezi bünyesindeki çalışan iki katılımcının olduğu gözlemlenmektedir.

4.3. Veri toplama aracı ve süreci

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyeti, branşı, çalıştıkları okul kademesi ve mesleki kıdemleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere yapılandırılmış açık uçlu üç soru yer almaktadır. Görüşme formu sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Onların görüş ve önerileri doğrultusunda formun son hali oluşturulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla Kilis 7 Aralık Üniversitesi etik kurulu onayı (No: 08- 2022/12) ve Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı alındıktan sonra Kilis il merkezinde bulunan ve çeşitliliği temsil etmesi bakımından farklı mahalle ve kademelerdeki okullar ziyaret edilmiş ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplam 199 formu dağıtılmıştır. Bu formlardan 32'si eksik bilgi (kıdem, cinsiyet, anlamsız veya ilgisiz yanıt) nedeniyle elenmiştir. Bu işlemin ardından 69 Erkek, 98 kadın olmak üzere toplam 167 form geçerli sayılarak toplam 167 form veri havuzuna eklenmiş ve veri analizine hazır hale getirilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Bu nitel çalışmanın verilerinin analizi için tümevarımcı bir anlayış benimsenmiş ve tematik analiz (Braun ve Clarke, 2022) tekniği kullanılmıştır. Bunun için önce veriler bir kez okunmuş ve notlar alınmıştır. Sonra MS Excel programına aktarılmış ve öğretmenlerin branşına göre sıralanmıştır. Daha sonra veriler Maxqda 2022 nitel araştırma programına yüklenmiş ve tekrar okunmuştur. Bu süreçte veriler anlamlı parçalar veya cümleler şeklinde kodlanmış, taslak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Taslak kategori ve temalar gözden geçirilip nihai kategori ve temalara ulaşılmıştır.

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik için önerdiği yöntemler kullanılmıştır. Buna göre inandırıcılığı sağlamak için katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen

öğrencilere saygı gösterme ve insan odaklı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Her öğrenciyi koşulsuz seven, öğrenciler arası din, dil, ırk ayrımı yapmayan, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal, aktivite anlamında tüm öğrencilere ayrı fırsatları oluşturmaya çalışan ve en önemlisi öğrencilerini seven işini aşkla yapan kişidir (Kadın-RPD-104).

Ötekileştirmeyen, olduğu gibi kabul eden, çocuğun kanalına uygun öğretimi sağlayan, her öğrencinin mutlaka hedefine ulaşması için bütün yolları deneyen, öğretim ortamını zenginleştirip somutlaştıran (Kadın-Sınıf öğretmeni-46).

Eğitim-öğretimde öğrenci çeşitliliğine önem veren, dezavantajlı bireylere de diğer bireyler gibi davranan, birimi hepimiz birimiz mantığıyla hareket eden, bütüncül bir yaklaşımı benimseyen, evrensel bir yaklaşımla ders işleyen, geneli benimseyen, taraf tutmayan, birey ya da öğrencilere, bilgili çalışkan diye yaklaşan değil onları doğru ve yanlışlarıyla kabullenip insani değerlere önem veren (Kadın-Sınıf öğretmeni-176).

Bütün öğrencilerini olduğu gibi kabul eden farklılıklarını zenginlik olarak gören ona göre eğitim yapan öğretmendir (Erkek-Sosyal bilgiler-59).

Mesleki değerler kategorisinin bir alt kategorisinde *mesleki gelişim* bulunmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimde kapsayıcı bir öğretmenin kendini geliştirmesi ve mesleki gelişime açık olması gerektiği vurgulamaktadırlar. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Tek bir öğretim stratejisine bağlı kalmayan, yeniliklere açık, alanındaki ilerlemeleri takip edip kendini yenileyen, tüm sınıfa yönelik olumlu fikir ve tutum geliştiren, sınıfın geneline hitap edebilen, farklılıkları kabul eden, farklı yaşantı hazırbulmuşlukları ve ilgileri dikkate alarak öğrencilerin tümünün bilgiye ulaşmasına destek olan (Kadın-Sınıf öğretmeni-195).

Derslerini güzel planlayan, farklı stratejiler kullanabilen, sürekli kendini geliştiren, her öğrencinin öğrenebileceğini bilen (Erkek-Matematik-129).

Mesleki değerler kategorisinde *öğrenci farklılıklarına duyarlılık* da önemli bir alt kategori olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin öğrencilerin nöroçeşitlilik, dil, din, etnik köken ve sosyo-kültürel gibi farklılıklarına duyarlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kategoriyle ilgili öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Bireysel farklılıkların farkında olan, eğitim öğretimi bireysel farklılıklara göre çeşitlendiren, bireysel farklılıklara göre analiz yapan, değerlendirme ve işbirliği yapabilen (Erkek-Sınıf öğretmeni-119).

Öğrencinin farklılıklarının farkında olan. Farklı zeka alanlarına ve ilgi yeteneklere uygun çalışmalar yapan. Öğrencilerin bütünsel gelişmesine önem veren. Hümanist. Akademik gelişimin yanı sıra sosyal duygusal gelişimi destekleyen (Kadın-RPD-14).

Bazı katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin *iletişim becerilerine* sahip olması gerektiği ve böylece öğrencilerle iletişimin kolaylaşacağı ve empati yapmalarının mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Katılımcıların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

İletişimi güçlü olmalı, çocuklarla anlaşabiliyor olmalı, sabırlı olmalı, açık görüşlü olmalı, kendini geliştirmeye açık olmalı (Kadın-Okul öncesi-98).

Öğrencilerle iletişimi iyi olan, basit olaylardan derin anlamlar çıkarabilen, ders içi yöntem ve teknikleri zamanında kullanan (Kadın-Sınıf öğretmeni-108).

Mesleki değerler kategorisinde katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin *öğretimi öğrencilere göre uyarlaması, öğretimi zenginleştirilmesi ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik planlama yapması* ve dersi buna göre işlemesiyle ilgili görüşler paylaşmışlardır. Bu kategoriyle ilgili katılımcıların görüşlerinden örneklerinden bazıları şu şekilde sunulabilir:

Bireysel farklılıkların farkında olan, eğitim öğretimi bireysel farklılıklara göre çeşitlendiren, bireysel farklılıklara göre analiz yapan, değerlendirme ve işbirliği yapabilen (Erkek-Sınıf öğretmeni-119).

Sınıfın potansiyeline göre şekil alıp her çocuğa hitap edebilen öğretmendir. Farklı yöntem ve tekniklerle çocukların ilgisini canlı tutabilen ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunabilen öğretmendir (Kadın-Okul öncesi-7).

Mesleki yeterlikler kategorisi, kapsayıcı bir öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerine odaklanmaktadır. Bu, öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki bilgisiyle ilgilidir. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin mesleki bilgisinin yeterli olması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla ilgili katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Branşında bilgi sahibi, GK-GY-alan bilgisi-eğitim bilimlerine hakim, branşıyla ilgili makalelere hakim olan, branşında diğer uzman öğretmenleri takip eden (Kadın-Fen bilimleri-103).

Mesleki yeterliliği yüksek kişi, kapsayıcı eğitim yeterliliğine sahip kişi, beceri, turum ve değerler, bilgisi yüksek kişi genel yeterliliği yüksek yetkin kişi (Erkek-Özel eğitim-163).

Kapsayıcı öğretmen temasının bir kategorisi olan mesleki yeterliklerde katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin *paydaşlarla iş birliği yeterlikleri ve iş birliği yapmasıyla* ilgili görüşler paylaşmışlardır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden örneklerinden bazıları şöyledir:

Veli, öğretmen, meslektaşlar işbirliği içinde bulunandır. Çevreyi ve özelliklerini iyi bilen öğretmendir. Bulduğu okulun olanaklarını verimli kullanır (Kadın-Görsel sanatlar-60).

Engeli olan çocukların eğitiminde başarı elde eden, diğer bireylerle işbirliği yapan ve birbirlerini destekleyen, birlikte çözüm üretip uygulayabilen (Kadın-Sınıf öğretmeni-123).

Kapsayıcı öğretmen temasının altında yer olan duyuşsal özellikler kategorisi kapsayıcı bir öğretmende bulunması gereken duyuşsal özellikleri içermektedir. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin azimli, sabırlı, çocuklara değer veren, sevecen, anlayışlı, yardımsever, özverili, hoşgörülü, eleştiren, fedakâr gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Sınıftaki her öğrencinin yüreğine dokunan, merhametli, sabırlı, vizyon sahibi, ileri görüşlü olmalıdır (Erkek-Sınıf öğretmeni-22)

Hümanist, empati kurabilen, hoşgörü, eleştirebilen, yaratıcı (Kadın-Sınıf öğretmeni-183).

5.2. Kapsayıcı sınıf

Kapsayıcı sınıf teması, eğitim ortamlarında sınıf iklimi, çeşitlilik ve bireysel farklılıklar, erişilebilirlik ve farkındalık eksikliği gibi alanları kapsayan temadır. Bu tema, öğrencilerin eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılımını teşvik etmek için kapsayıcı bir sınıfta bulunması gereken özellikleri içermektedir. Katılımcıların görüşleriyle oluşturulan kod bulutu Şekil 2'de sunulmuştur:

Kozmopolit, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin öğrenimine imkan sağlayan, öğrenimin içselleştirildiği, öğrenimden önce eğitimin geldiği, insani değerlerin ön planda olduğu (Kadın-Özel eğitim-180).

İçerisinde farklı kültürlerden öğrenci barındıran, içerisinde farklı zihinlerden öğrenci barındıran, içerisinde her türlü engeli ve bireysel farklılıkları bulunduran ve bu durumların hepsine çözümü hazır olan bir sınıftır (Kadın-Sınıf öğretmeni-146).

Bireysel farklılıklar alt kategorisi ise öğrencilerin öğrenme tarzları, yetenekleri ve ihtiyaçları gibi özgün özellikleriyle ilgilidir. Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Farklı öğrenme şekillerinin olduğu öğrencilerin oluşturduğu sınıftır, bireysel farklılıkların dikkate alındığı sınıftır, çeşitli yöntemlerin, araç-gereçlerin kullanıldığı sınıftır (Erkek-Sınıf öğretmeni-134).

İçerisinde farklı kültürlerden öğrenci barındıran, içerisinde farklı zihinlerden öğrenci barındıran, içerisinde her türlü engeli ve bireysel farklılıkları bulunduran ve bu durumların hepsine çözümü hazır olan bir sınıftır (Erkek-Sınıf öğretmeni-131).

Erişilebilirlik kategorisi öğrencilerin eğitim materyallerine, sınıf ortamına ve öğrenme fırsatlarına eşit şekilde erişebilmelerini sağlamalarıyla ilgilidir. Bu kategori, her öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılma ve başarılı olma fırsatına sahip olduğu bir ortam oluşturmayı açıklamaktadır. *Materyallerin erişilebilirliği* alt kategorisi öğrenme kaynaklarının herkes tarafından kullanılabilir olmasını vurgulamaktadır. Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Temiz, ferah ve düzenlidir, öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyaller vardır, kitap okuma merkezi oyun merkezi gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek olanlar vardır, öğretimin etkinliğini arttıracak teknolojik araç gereçler vardır (Kadın-Sınıf öğretmeni-24).

Kullanılan materyaller ulaşılabilir olmalıdır. Her çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde dizayn edilmelidir. Sınıfta özel çocuk varsa onun ilgi ve ihtiyaçlarına göre alan oluşturulmalıdır (Kadın-Okul öncesi-7).

Sınıfın erişilebilirliği alt kategorisi sınıfın özel gereksinimli öğrencilere yönelik fiziksel düzenlemelerini içermektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Erişimi kolaylaştırıcı nitelikte olmalı, bütün öğrencilerin kendi özelliklerinde ilerlemesine fırsat verici olmalı, fiziksel olarak tüm öğrencilerin rahatça hareket edebilecek boyutta olmalı (Kadın-Okul öncesi-98).

Her öğrenci için erişilebilir olmalı, iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları oluşturur (Erkek-Sınıf öğretmeni-101).

Öğrenci katılımı alt kategorisi öğrencilerin ders etkinliklerine erişebilmelerini bir başka ifadeyle katılımlarıyla ilgilidir. Öğrenci katılımıyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Tüm öğrencileri aynı yerde toplamak değil, nitelikli sınıf oluşturmak, farklı yöntemler kullanarak her öğrenci için aynı hedeflere ulaşmak. Sınıfta kullandığımız araç ve gereçler her öğrenci için kullanılabilir, sınıfta kullandığımız dil öğrenciler için anlaşılır olmalı, işitsel, görsele, fiziksel engelli öğrencilerimiz olabilir bunlar için ayrı ayrı ders anlatımları hazırlayıp öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanabilir sınıflardır (Erkek-Sınıf öğretmeni-40).

Farklı öğrencilerin dışlanmadığı farklılıkların bir renk olarak görüldüğü ve sınıf içi etkinliklere her öğrencinin katılım sağlayabileceği bir sınıf olmalıdır (Erkek-RPD-120).

Sınıfın teknolojik donanımı alt kategorisi ise sınıfın teknolojik donanımıyla ilgilidir. Farklılıkları olan öğrencilerin eğitim ve öğretim etkinliklerine erişiminde teknolojinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Farklı duyu ve alanlara yönelik materyaller alt kategorisi kapsayıcı eğitim bağlamında farklı duyu organlarına sahip veya öğrenme stilleri farklı olan öğrencilere hitap eden materyalleri içermektedir. Bu kategori, eğitimde çeşitliliği teşvik etmeyi ve her öğrencinin eşit bir şekilde faydalanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öncelikle tüm duylulara hitap etmelidir, dilsel farklılıklardan arındırılmalıdır, her öğrencinin kendi düzeyine uygun olmalıdır, öğretmenler akıl idaresi evrensel tasarım ilkelerini göze alarak hem materyalleri hem de akıl ve sınıfı düzenlemelidir (Kadın-Özel eğitim-169).

Beş duyu organının tümüne hitap eden materyaller kullanılmalıdır. Görsel, işitsel, maketler, modeller, akıllı tahta vb. (Erkek-Sınıf öğretmeni-54).

Teknolojik materyaller alt kategorisi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve eğitime daha fazla erişim sağlamak amacıyla teknolojik araçlar ve kaynaklar kullanarak tasarlanan materyalleri içermektedir. Bu kategori, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak için teknolojinin kullanılmasıyla ilgilidir. Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Tüm öğrenme alanları için farklı materyallerle öğrenciler desteklenmelidir, dikkat çekici ürünler tasarlanmalı, günün şartlarına uygun olarak teknoloji ile iç içe, öğrencilerin de dikkatini çekecek yöntemler, teknolojiye ayak uydurup özellikle farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler için çeşitli web2 araçlarından faydalanılmalıdır (Kadın-Sınıf öğretmeni-195).

Dijital okur yazarlığı ön planda tutan, çağımız teknolojilerini takip eden, geleneksel yöntemleri çağa uyduran, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebileceği, görselliğin ön planda olduğu materyallerdir (Erkek-DKBA-124).

Somut materyaller ise öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarını ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla fiziksel ve dokunulabilir materyalleri içermektedir. Katılımcılar öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla somut materyallerin kullanılması konusuna vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Öğrencinin konuları daha iyi anlaması için konuya somutlaştırıcı materyaller kullanılmalıdır. Ayrıca çocuğun günlük yaşamından doğrudan örnekler vermelidir (Erkek-Fen bilimleri-56).

Öğrencilerin somut materyallere ihtiyaçları vardır. Resimler, maketler, akıllı tahta, müzik aletleri, projeksiyon cihazı gibi daha çok yaparak yaşayarak kullanılan materyallerdir (Kadın-Sınıf öğretmeni-65).

Etkileşimi destekleyen ve işbirliğine uygun materyaller öğrenciler arası etkileşimi, aktif öğrenmeyi ve işbirliğini teşvik etmeyi amaçlayan materyalleri içermektedir. Katılımcıların bununla ilgili şunları belirtmişlerdir:

Çocuklar için somut materyaller kullanmak önemlidir. Öğrencilerin seviyelerine göre yapıp edecekleri materyalleri kullanmak önemlidir (Erkek-Sosyal bilgiler-59).

İnteraktif materyaller kullanılmalı, öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı, kendilerini rahat hissedebilecekleri, dikkat çeken materyaller kullanılmalı (Kadın-İngilizce-80).

Evrensel tasarıma uygun ve kültürlere duyarlı materyaller farklı öğrencilerin öğrenme sürecine eşit erişim sağlamayı amaçlayan ve farklı kültürlere duyarlı materyalleri ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Örneğin sınıfta bebek varsa aynı bebekten hem açık tenli hem koyu tenli tercih edilmelidir. Aynı ortamda tüm öğrencilerin birlikte öğrenip eğlenebildiği tüm personelin desteklediği ortamlar oluşturulmalıdır (Erkek-Okul öncesi-10).

İnsanların yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını dikkate alındığı bunlara kendi düşüncelerini katarak, sınıf düşünce ve seviyesine göre hazırladığı materyalleri kullanmalıdır (Erkek-Sınıf öğretmeni-154).

Bireyselleştirilmiş materyaller her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, öğrencinin bireysel farklılıklarına ve yeteneklerine uygun materyallerin tasarlanması ve kullanılmasını içerir. Bu materyaller, öğrencilerin potansiyelini maksimize etmeyi ve eğitimde daha fazla başarı ve dâhil edilmişlik sağlamayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci seviyelerine uygun, bireysel farklılıklara uygun, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, çoklu zekaya uygun çok yönlü, Dikkat çekici, farklı, kullanışlı, çeşitli materyaller (Kadın-Sınıf öğretmeni-45).

Öğrencilerin seviyelerine göre esnek, öğrenim becerilerine göre değişebilir, yeteneklere hitap eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, fırsat eşitliği sağlayacak şekilde olmalıdır (Kadın-Özel Eğitim-180).

Değerlendirmeye yönelik materyaller alt kategorisi öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmek ve öğrencilerin başarılarını ölçmek için kullanılan materyalleri içermektedir. Bu konudaki örnek bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

Zorluk düzeyleri farklı olan testler, en karanlık nokta gibi öğrencilerin eksikliklerini tespit ettiği sınıf içi değerlendirme yapan, kavram yanlışlarında en çok karıştırılan yerleri ölçülebilecek soru-ölçme araçları (Erkek-Matematik-128).

Kapsayıcı materyaller temasında yer alan diğer bir kategori materyallerin genel özellikleri kategorisi olup öğretim materyallerinin genel özellikleriyle ilgili görüşleri içermektedir. Bu bağlamda katılımcılar kapsayıcı sınıfta kullanılacak materyallerin ekonomik, estetik ve güvenli olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Ekonomik, kapsayıcı, günlük hayata uygun, kullanışlı, bütüncül (Kadın-Sınıf öğretmeni-108).

Görsel estetiği olan. Engelli öğrencilerinde yapıp uygulayabileceği materyaller kullanılmalıdır (Erkek-Sınıf öğretmeni-13).

Çocukların birbirlerine zarar vermeyecek şekilde oyuncaklar olmalıdır. Her çocuğun ilgi alanına hitap edecek şekilde zenginleştirilmelidir (Kadın-Okul öncesi-7).

6. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin analiz edildiği bu çalışmanın bulgularına göre kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyaller olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, bulgular temelinde bütüncül olarak tartışılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin sonuç ve tartışma şu şekildedir:

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlere göre kapsayıcı öğretmen kimdir?” bağlamında, katılımcılar kapsayıcı öğretmeni öğrencilere saygı, eşitlik ve adaleti savunma, dışlama ve ayrımcılık yapmamayı ilke edinme gibi mesleki değerler bağlamında düşünmektedirler. Öğretmenlerin farklılıkları bir zenginlik olarak değerlendirdikleri ve insan odaklı bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı mesleki değerleri ve tutumları öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olabilir. Böylece öğrencilerin özsaygılarını artırarak öğrenme motivasyonları desteklenebilir (Süer, 2022). Buli-Holmberg ve diğerleri (2022) ve Pagano'nun (2022) çalışmalarının sonuçları da benzer şekilde öğretmenlerin inanç ve tutumlarının kapsayıcı eğitimde önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmenler kapsayıcı eğitim faaliyetlerine ilişkin bilgi ve becerilere önem vermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını tanıma ve onlara daha nitelikli eğitim verme konularındaki mesleki bilgi ve becerileri onların kapsayıcı öğretim stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim yapabilmeleri için gereklidir (Sarıca, 2022). Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür bir şekilde Güney Kore'deki bir çalışmada (Kim ve Rundgren, 2021) ilkökul öğretmenlerinin farklılıkları olan öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırmak için çaba sarf ettikleri ancak mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası içinde olmalıdır. Bu bağlamda yeniliklere açık olma, güncel eğitim gelişmelerini takip etme ve öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları konuları önemlidir. Bu, kapsayıcı öğretmenliğin dinamik bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer bir şekilde Öen ve Krumsvik (2022) yaptıkları meta sentez çalışmasında kapsayıcı öğretmenlerin hayat boyu öğrenenler olduklarını ve kendilerini sürekli geliştirme çabasında olduklarını belirlemiştirler. Alkaptani (2022) ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili mesleki gelişimlerinin önemli olduğunu böylece bu grup öğrenciye daha nitelikli eğitim vermelerinin mümkün olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Pagano (2022) da mesleki gelişimin öğretmenlerin kapsayıcı mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik önemini belirtmektedirler. van Mieghem ve diğerleri (2020) ise öğretmenlerin başarılı kapsayıcı uygulamaları için kanıt dayalı mesleki gelişime dikkat çekmektedirler. Polonya'da yapılan bir araştırmanın (Domagała-Zysk ve Knopik, 2022) sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının bulunduğu ve olumlu tutumların nedenleri arasında öğretmenlerin mesleki eğitim kurslarına katılmış olmalarıdır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda (Crispel ve Kasperski, 2021; Leonard ve Smyth, 2022) ise hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenleri mesleki beceriler yanında duyuşsal olarak da olumlu yönde etkilemiştir. Belirtilen bu araştırmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, kapsayıcı öğretmenlerin öğrenci farklılıklarına duyarlılık göstermeleri, empati ve iletişim becerilerine sahip olmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler arası nöroçeşitlilik, dil, din, etnik köken ve sosyo-kültürel gibi farklılıklara duyarlı olmaları, onları kabul etmeleri ve değer vermeleri gerektiği katılımcıların vurguladığı önemli bir noktadır. İlgili alanyazını incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer (McKinlay ve diğerleri, 2022; Süer, 2022; Latorre-Cosculluela ve diğerleri, 2023) araştırmalar bulunmaktadır.

Kapsayıcı öğretmenlerin işbirliği yapması ve bazı duyuşsal özelliklere sahip olması katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin (Gavish, 2017; Amaç, 2023) sadece öğrencilerle değil, aynı zamanda velilerle, meslektaşlarla ve diğer paydaşlarla işbirliği yapmaları kapsayıcı eğitimin başarısı için önemli görülmektedir. İlgili alanyazını incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde (Zulfija ve diğerleri, 2013; Yılmaz ve diğerleri, 2019; Sarıca, 2022) öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinin kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu araştırmada ikinci tema kapsayıcı sınıf temasıdır. Bu tema araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıf nasıldır?” ile ilgilidir. Bu bağlamda sınıf iklimi önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Sonuçlara göre öğrenciler arasında empati, saygı, hoşgörü, sevgi ve farklılıkları kabul gibi değerlerin ön planda olduğu bir sınıf ortamı kapsayıcı bir sınıfın önemli bir özelliğidir. Yargılama, ötekileştirme ve ayıplama yerine empati yapmayı öğrenen bir sınıf, dezavantajlı sınıflardan oluşsa bile bu durumu avantaja çevirebilecek bir sınıf olabilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde

alanyazınındaki bazı çalışmalar (Sanahuja ve diğeri, 2020; Domingo-Martos ve diğeri, 2022; Kavan ve Özdaş, 2022; Öen ve Krumsvik, 2022) kapsayıcı okul ve sınıf ikliminin tüm öğrencileri kapsama anlamında önemli olduğunu vurgulamakta ve kapsayıcılık açısından okul ortamlarında dışlamanın önlenmesi için okul ve sınıf ikliminin önemine işaret etmektedirler.

Bununla birlikte bazı katılımcıların işbirliğini kapsayıcı bir sınıfın temel taşlarından biri olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Farklılıklara hoşgörülü yaklaştığı, grup çalışmalarının yapıldığı ve öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine saygı gösterdiği bir sınıf kapsayıcılık açısından önemlidir (Ünay ve Çakıroğlu, 2019). Bu çalışmanın sonuçlarına göre kapsayıcı bir sınıfta öğrencilerin farklı kültürel, sosyal ve bireysel özellikleri olduğu şekilde ve bir zenginlik olarak kabul edilmelidir. Bu durum öğrenciler arasında pozitif bir kimlik gelişimini teşvik edebilir ve öğrencilerin birbirlerine saygılı olmalarını destekleyebilir. Sakız ve Göksu'ya (2022) göre de kapsayıcı eğitimde bireysel farklılıklar bir sorun olarak değil bir zenginlik olarak görülmektedir. Böylece farklılıkları olan öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarından öğrenmeleri ve böylece toplumsal barışın sağlanması mümkün olabilir (UNESCO, 2020).

Araştırma verilerinin analizi sonucu kapsayıcı bir sınıfın erişilebilir sınıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sınıflarda eğitim materyalleri çeşitli, öğretim programları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri özel gereksinimli öğrencilerin erişim ve katılımına uygun olmalıdır. Alanyazınındaki benzer çalışmalar da (Kozleski ve diğeri, 2015; Uysal ve Uysal, 2019; Göl ve Sakız, 2020; Balaman, 2022) kapsayıcı sınıfların erişilebilirlik açısından önemine dikkat çekmektedirler.

Kapsayıcı materyaller teması mevcut çalışmanın son araştırma sorusu olan “*Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin kullanabileceği materyallerin özellikleri nelerdir?*” sorusuyla ilgilidir. Bu bağlamda kapsayıcı materyallerin farklı duyu ve alanlara hitap eden materyalleri içermesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu materyaller öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Bunlar, işitme veya görme engeli olan öğrenciler gibi farklı duyu yetilerine sahip öğrenciler için öğrenmeyi daha etkili hale getirirken, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de önemlidir (Sümer Dodur, 2022).

Sonuçlara göre katılımcılar, teknolojik materyallerin öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunma kapasitesini öne çıkarmışlardır. Katılımcılar, teknolojinin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak için çeşitli teknolojik materyallerin kullanılmasını önermektedir. Balaman (2022) de benzer şekilde kapsayıcı sınıflarda teknoloji kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Teknolojik materyaller sayesinde farklılıkları olan öğrencilerin içeriğe erişimi ve öğretim etkinliklerine katılımı daha kolay hale gelebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, somut materyallerin özellikle görsel öğrenme tarzına sahip öğrenciler için etkili olduğunu ve etkileşimi destekleyen materyallerin önemine vurgu yapmışlardır. Fen bilimleri ve matematik gibi derslerde somut materyallerin kullanımı, öğrencilerin soyut düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için robot gibi teknolojik ve somut materyallerin kullanılması sosyal gelişim ve iletişim gibi becerileri geliştirdiği belirlenmiştir (Karal ve diğeri, 2023). Somut materyal kullanımıyla ilgili olarak bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür bir şekilde Baş (2021) yaptığı alanyazını taramasında somut materyallerin öğrenci öğrenmelerini artırdığı ve öğretmenlerin istenilen düzeyde olmasa da somut materyalleri kullandıkları tespit etmiştir. Yazlık (2018) da öğretmenlerin somut materyal kullanılması konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Evrensel tasarım, eğitim materyallerinin farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale

getirilmesini sağlayarak eğitimdeki eşitsizlikleri azaltılması ve her öğrencinin öğrenme fırsatlarına erişimini artırması bakımından önemlidir. Eğitim materyallerinin öğrenme çeşitliliği ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olarak tasarlanması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına uygun bir şekilde bilgiye erişmelerini ve öğrenmelerini desteklemektedir (Maviş Sevim, 2021). Katılımcıların evrensel tasarıma uygun materyal vurgusu kapsayıcı eğitime uygun materyaller konusundaki farkındalıklarının bir göstergesi olabilir.

Bununla birlikte işbirlikçi materyaller, grup çalışmalarını veya projeleri desteklemek için tasarlanmakta ve öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına göre işbirlikçi materyallerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Alanyazınındaki bazı çalışmalar (Putnam, 2008; Finnerty ve diğerleri, 2019) da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde işbirlikçi ve bireyselleştirilmiş materyallerin farklılıkları olan öğrencilerin katılımlarının artırılması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Kapsayıcı sınıf teması bağlamında bazı öğretmenlerin kapsayıcılık konusunda farkındalık eksikliklerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazınındaki benzer çalışmalarda da bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir (Kılınç, 2019; Aktan, 2020; Amaç, 2021; Amaç, 2023).

Çalışmanın sonuçları kapsamında şunlar önerilmektedir:

- Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, öğrenci farklılıklarına duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitimlere katılımı teşvik için ilave hizmet puanı vb. verilebilir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı materyallere yönelik farkındalıklarının ve bunları kullanmaya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi faydalı olabilir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf oluşturabilmeleri ve kapsayıcı eğitime uygun materyal kullanmalarına yönelik olarak bir başka ifadeyle kapsayıcı öğretmen kimliğine sahip olarak yetiştirilebilmesine yönelik olarak hizmet öncesi eğitim yeniden düzenlenebilir. Bu bağlamda lisans öğretmen yetiştirme kataloğundaki kapsayıcı eğitime yönelik dersler zorunlu ders olarak güncellenebilir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik küçük ölçekli bu nitel çalışmanın farklı katılımcılarla ve farklı şehirlerde yapılması faydalı olabilir.

Etik kurul ve çıkar çatışması beyanı

Katılımcılar ve araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmektedirler. Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulundan (No: 08-2022/12) etik kurul onayı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Yazar katkı oranı

Birinci yazar makalenin veri toplama ve dijital hale getirme sürecini yürütmüştür. İkinci yazar veri analiz ve raporlama sürecini yürütmüştür. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Kaynakça

- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- 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. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12), 1940. doi:10.3390/children9121940
- Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri*, 10(19), 74-97.
- Amaç, Z. (2022). Kapsayıcı okul ve sınıf: Kapsayıcı okulların ve sınıfların ilkeleri, özellikleri, etkinlikleri. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Eds.), *Nitelikli Kapsayıcı Eğitim: Kuramdan Uygulamaya* içinde (ss. 153-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Balaman, F. (2022). Kapsayıcı eğitimde teknoloji entegrasyonu. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 167-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, M. (2022). Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar & uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. New York, NY: SAGE.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Büyüktaşkapu Soydan, S., Durmuşoğlu Saltalı, N., & Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 244-265. <https://doi.org/10.29228/ASOS.55051>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Deer, M. (2023). *Promoting equality and diversity in the classroom*. <https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/promoting-equality-and-diversity-in-the-classroom/>
- Defor, B. D. (2017). *Issues emerging from inclusive education practices in pilot basic schools in Agona Swedru township in the central region of Ghana* [Master's thesis]. University of Education, Winneba.

- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 51-85). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Domagała-Zyšk, E., & Knopik, T. (2022). Attitudes toward inclusion among Polish primary school teachers: A strategic factor in implementing inclusive education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(1 (21)), 211-233. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.11>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Farkas, A. (2014). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
- Finnerty, M. S., Jackson, L. B., & Ostergren, R. (2019). Adaptations in general education classrooms for students with severe disabilities: Access, progress assessment, and sustained use. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 87-102. <https://doi.org/10.1177/1540796919846424>
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Gezer, M., S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <https://doi.org/10.20489/intjcesse.583541>
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Kaplan, I., & Lewis, I. (2013). *Promoting inclusive teacher education: Materials*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000221036>
- Karal, Y., Taşdemir, D., & Öngöz, S. (2023). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bir öğrenme materyali olarak robotlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 170-183. <https://doi.org/10.17556/erziefd.994710>
- Kavan, N., & Özdaş, F. (2021). Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1598-1623. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1139458>
- Kılınç, 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612>
- Kim, S., & Rundgren, S. C. (2021). South Korean elementary school teachers' experiences of inclusive education concerning students with a multicultural background. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1327-1341. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609606>
- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1540796915600717>

- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2013). Application of individualization and differentiation in Czech primary schools-one of the characteristic features of inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1521-1525.
- Lapeña, G. M., Balamad, M. S. G., Dano, C. O., Villanueva, J. T., Padillo, A. I., Simogan, M. J. A. O. (2023). Availability of Teaching and learning resources on the implementation of inclusive education. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 7, 85-91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7612207>
- Latorre-Cosculluela, C., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2023). Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: A structural equation modelling approach. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 466-481. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2120330>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lindner, K-T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4(58). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058>
- Luna Scott, S. (2015a). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Luna Scott, C. (2015b). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- Maviş Sevim, Ö. (2021). Öğrenmede evrensel tasarıma dayalı çevre düzenlemeleri S. Demir Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* içinde (ss.137-160). Ankara: Pegem Akademi.
- McKinlay, J., Wilson, C., Hendry, G., & Ballantyne, C. (2022). "It feels like sending your children into the lions' den" A qualitative investigation into parental attitudes towards ASD inclusion, and the impact of mainstream education on their child *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104128. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104128>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.). New York, NY: Jossey Bass.
- Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Pagano, S. (2022). *Teachers' attitudes, views and beliefs on inclusive Education* [Master's thesis]. Roberts Wesleyan University.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York, NY: SAGE
- Paul, S., & Chatterjee, B. (2023). Inclusive education in 21st century of India. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 10(2), 623-633.
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>

- Putnam, J. W. (2008). Cooperative learning for inclusion. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 81-95). New York, NY: Routledge.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings? *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 663-677. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580840>
- Sakız, H., & Göksu, İ. (Eds.). (2022). *Kapsayıcı eğitim: Tüm çocuklar için katılım, öğrenme ve gelişim modeli*. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sarıca, R. (2022). Kapsayıcı öğretmenler yetiştirmek. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri içinde* (ss. 77-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 53, 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Soyege, F. (2020). *Exploring the roles of parents and teachers for intervention for inclusive education of children in need of support in low & middle income countries of the Southern Region of Africa: A systematic literature review from 2011-2020* [Master's thesis, Jönköping University]. Diva-portal. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1431432&dsid=7218>
- Süer, S. (2022). Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 123-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sümer Dodur, H. M. (2022). Öğretimi farklılaştırma ve planlama. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 205-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *BENGİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- UNESCO (2009). *Inclusive education: The way of the future*. Final report of the international conference of education (48th Session). Paris: UNESCO. https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global education monitoring report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Uysal, H., & Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 131-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 57-82). Ankara: Pegem Akademi.
- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education* 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644-659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>
- Xie, Z., Deng, M., & Ma, Y. (2023). Measuring social support perceived by inclusive education teachers in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(1), 219-235. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1925224>
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805. <https://doi.org/10.26466/opus.417200>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç., & Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 109-130). Ankara: Pegem Akademi.
- You, S., Kim, E. K., & Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea. *Sustainability*, 11, 1489. <https://doi.org/10.3390/su11051489>
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89(1), 549-554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>