



**KKTC**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE KAPSAYICI**

**EĞİTİMDE EĞİTSEL - YÖNETSEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Refia ARI**

**Lefkoşa**

**Haziran, 2022**

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE KAPSAYICI**  
**EĞİTİMDE EĞİTSEL - YÖNETSEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Refia ARI**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ**

**Lefkoşa**  
**Haziran, 2022**

## Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Refia ARI'nın "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Kapsayıcı Eğitimde Eğitsel - Yönetimsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı tezi .../.../2022 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Üye : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Üye : Prof. Dr. Oytun SÖZÜDOĞRU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meryem BAŞTAŞ

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ

Anabilim Dalı Başkanı Onayı

...../...../2022

Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

## Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2022

Prof. Dr. Hüsnü CAN BAŞER

Enstitü Müdürü

## **Etik İkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Refia ARI

.../.../2022

## Teşekkür

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Kapsayıcı Eğitimde Eğitsel - Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri konulu doktora tez çalışmamın planlanmasında, uygulanmasında ve yürütülmesinde bana yön verip, destekleyen ve yapıcı eleştirileriyle araştırmamın daha nitelikli olmasını sağlayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi'ye ve makalemin erken bir süreçte yayınlanmasında desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Fahriye Altınay Aksal ve Prof. Dr. Gökmen Dağlı'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen, sorularımı sabırla cevaplayan KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nda görev yapan Müdürler ve Eğitimcilerime sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımın her evresinde olduğu gibi benim bu günlere gelmemde büyük emeği olan eşim Engin Arı ve bu zorlu süreçte desteklerini her zaman yanımda hissettiğim arkadaşım Güneş Mevlüt'e ve tezimin düzenlenmesindeki katkılarından dolayı Sayın Nesrin Menemenci'ye de sonsuz teşekkürler.

Beni yüreklendiren, bu zorlu süreçte moralimi ve motivasyonumu her zaman yükseltip, sabır ve hoşgörü gösteren çocuklarım Anıl ve Orhan Arı'ya da teşekkür ederim.

REFİA ARI

## Özet

### **Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Kapsayıcı Eğitimde Eğitsel - Yönetmel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

**Refia ARI**

**Doktora, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ**

**Haziran 2022, 120 Sayfa**

Bir ülkenin en değerli varlıkları çocuklardır. Onları eğitmek ve topluma kazandırmak bir ulusun en temel görevlerinden biridir. Farklı farklı özelliklere sahip olan, aynı ortam ve şartları paylaşan bireylerin dışlanmadan, toplumla bütünleşerek sistematik bir şekilde eğitim alması ise ancak kapsayıcı eğitim uygulamaları ile söz konusu olabilir. Bu araştırmanın amacı, KKTC’nde kapsayıcı eğitim alanında karşılaşılan eğitsel ve yönetmel sorunları irdeleyip çözüm önerileri geliştirmek ve kapsayıcı eğitimde dijital dönüşümün mevcut durumunun ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları eğitsel - yönetmel yetersizlikler temelinde çözüm önerileri araştırılmıştır. KKTC, konumu gereği göç alan bir yapıya sahiptir. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı istatistik yıllıklarına göre eğitim sistemi incelendiğinde devlet okullarındaki toplam öğrenci sayısının yaklaşık yarısı göçmen öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öte yandan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde özel gereksinimli bireylerin nüfusu azımsanmayacak kadardır ancak sağlanan eğitim hizmetleri son derece sınırlıdır. Gerek göçmen nüfusun, gerekse engelli bireylerin maruz kaldıkları dezavantajlı konum, KKTC’nde kapsayıcı eğitim ihtiyacının önemini ortaya koymaktadır. Araştırma evrenini KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin oluşturduğu betimsel nitelikli araştırma, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada denetmen ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime olumlu tutuma sahip oldukları ancak okullarda kapsayıcı eğitime yönelik bütçe, donanım ve fiziki koşull zorlukları yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmada kapsayıcı eğitimde dijital

dönüşüme ilişkin her öğrencinin eşit şartlara sahip olmamasının zorluklara neden olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcı eğitim, eğitim yönetimi, bireysel farklılıklar, kültürel farklılıklar

## **Abstract**

### **Educational - Administrative Problems and Solution Suggestions in Inclusive Education in the Turkish Republic of Northern Cyprus**

**ARI, Refia**

**PhD, Department of Educational Administration Supervision Economics and Planning**

**Thesis Supervisor: Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZI**

**June 2021, 120 Pages**

Children are the most valuable assets of a country. Educating and reintegrating them into society is one of the most fundamental duties of a nation. Individuals who have different characteristics and share the same environment and conditions can receive education systematically by integrating with the society without being excluded, only through inclusive education practices. The aim of this research is to examine the educational and administrative problems encountered in the field of inclusive education in the TRNC, to develop solutions and to reveal the current situation of digital transformation in inclusive education. For this purpose, solution proposals were searched on the basis of the educational-administrative inadequacies faced by the directors of the departments under the TRNC Ministry of National Education and Culture and educational supervisors in inclusive education. TRNC has a structure that receives immigration due to its location. When the education system is examined according to the statistical annuals of the TRNC Ministry of National Education and Culture, it is seen that approximately half of the total number of students in public schools consists of immigrant students. On the other hand, the population of individuals with special needs in the Turkish Republic of Northern Cyprus is substantial, but the education services provided are extremely limited. The disadvantaged position of both the immigrant population and the disabled individuals reveals the importance of the need for inclusive education in the TRNC. The descriptive research, whose universe consisted of the directors of the departments affiliated to the TRNC Ministry of National Education and Culture, and education supervisors, was carried out with semi-structured interview technique, one of the qualitative research techniques. In the data analysis of the research, descriptive analysis and content analysis were used. In the study, it was determined



that supervisor and school administrators have a positive attitude towards inclusive education, but there are difficulties in terms of budget, equipment and physical conditions for inclusive education in schools. In the research, it was concluded that the fact that not every student has equal conditions regarding digital transformation in inclusive education causes difficulties.

**Keywords:** Inclusive education, educational administration, individual differences, cultural differences

## İçindekiler

Onay .....	i
Etik İkelere Uygunluk Beyanı .....	ii
Teşekkür .....	iii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler .....	viii
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar .....	xi
BÖLÜM I.....	1
Problem Durumu .....	1
Problem Cümlesi .....	5
Alt Problemler.....	5
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırmanın Önemi .....	6
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar .....	8
BÖLÜM II.....	9
Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	9
Eğitim Yönetimi .....	9
Kapsayıcı eğitim ve Yönetimin Önemi .....	10
Kapsayıcı Eğitim Politikalarında Yönetimin Rolü .....	12
Özel Eğitim ve Bütünleştirici-Kaynaştırma-Kapsayıcı Eğitim .....	14
Kapsayıcı Eğitim .....	16
Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ve Kapsamı.....	17
Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Dayanakları .....	18
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımlar .....	21
İnsan hakları Temelli Yaklaşım.....	24
Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı.....	25
Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımı.....	25
Kültürlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı .....	26

Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları .....	26
Avrupa’da Kapsayıcı Eğitim .....	29
Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim.....	30
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Kapsayıcı Eğitim.....	31
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin ve Okul Yönetcisinin Rolü.....	32
İlgili Araştırmalar .....	36
Yurtiçinde Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	36
Yurtdışında Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Yayınlar .....	38
BÖLÜM III .....	41
Yöntem.....	41
Araştırma Modeli .....	41
Çalışma Grubu.....	41
Verilerin Toplanma Aracı .....	42
Verilerin Toplanması.....	42
Verilerin Analizi.....	42
Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	43
Dijital Dönüşümde Kapsayıcı Eğitimin Gelecek Projeksiyonları .....	51
BÖLÜM V .....	52
Tartışma.....	52
BÖLÜM VI.....	56
Sonuç ve Öneriler.....	56
Sonuç .....	56
Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	59
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	59
İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	61
Kaynakça.....	62
Ekler .....	79

## Tablolar Listesi

Tablo 1. Kurumun kapsayıcı eğitim amacının vizyona uygunluğu .....	45
Tablo 2. Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının ve çözümlerinin sağlanması .....	46
Tablo 3. Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yönetici ve öğretmenlerinin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim verilmesi.....	48
Tablo 4. Kapsayıcı eğitim konusunda kurumun okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik araştırma geliştirme olanaklarının durumu ve çözümü.....	49

**Kısaltmalar**

**KKTC** : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

**TC** : Türkiye Cumhuriyeti

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

## BÖLÜM I

### Giriş

Bu bölümde, yapılan araştırmaya genel bir bakış, ortaya çıkan problemin durumu, çalışmanın amacı ve önemi vurgulanmakta, temel varsayımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmakta ve kavramlar sunulmaktadır.

Her çocuk dünyaya geldiği günden itibaren hayatını sürdürebilmesi için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Yaşamın sürdürülebilmesi için zorunlu bir süreç olan eğitim, bireyin üyesi olduğu topluma yararlı, fiziksel ve ruhsal yönlerden dengeli ve sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için en çok gereksinim duyduğu şeydir (Kaya, 2019). Bireyin çevresine ve farklılaşan koşullara göre kendini geliştirip değiştirebilmesi ve bu koşullara ayak uydurarak yaşamını sürdürebilmesi ancak eğitim ile mümkün olabilir (Bayram, 2019). Çağdaş dünya eğitim hakkını önde gelen temel insan haklarından biri olarak kabul etmektedir. Eğitim hakkı her insanın vazgeçilmez temel gereksinimlerindedir. Mutlu ve sağlıklı toplumlar ancak her çocuğa adil bir şekilde kaliteli eğitim fırsatı sağlanması ile oluşabilir. Bu nedenle her çocuk sahip olduğu özel durumu dikkate alınarak ayırım yapılmaksızın gereksinim duyulan eğitim sürecine kanalize edilmelidir. İnsanlar yaşamlarına birbirlerinden farklılık gösteren sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziksel özellikleri ile katılırlar. Çağdaş eğitim anlayışı, bireylerin farklılıkları nedeni ile toplumdan ve eğitimden ayrışmalarını değil, adil koşullarda eşit eğitim imkanından yararlanabilmelerini gerektirir ve bunu da toplumsal zenginlik olarak değerlendirir. Farklı farklı özelliklere sahip olan, aynı ortam ve şartları paylaşan bireylerin dışlanmadan, toplumla bütünleşerek sistematik bir şekilde eğitim alması ise ancak kapsayıcı eğitim uygulamaları ile söz konusu olabilir. Kapsayıcı eğitimin amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirebilmek için, kısıtlı kaynakları etkin ve verimli kullanmak; yapılan çalışmaları izlemek; denetlemek ve geliştirmek önemlidir. Bütün bunları hayata geçirmek için ise etkin bir eğitim yönetimine gereksinim vardır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için etkin bir şekilde yönetilmesi önem taşımaktadır.

### **Problem Durumu**

Çocuklar bir ülkenin en değerli varlığıdır. Onların eğitimi ve topluma yeniden kazandırılması, bir ulusun en temel görevlerinden biridir. Kuzey Kıbrıs Türk

Cumhuriyeti, anayasasında (1985) sosyal bir hukuk devleti olarak tanımlanmış ve böylece, dezavantajlı gruplara mensup olsun ya da olmasın herkesin onurlu bir yaşam sürmesi sağlanarak, demokratik ve eşit koşullarda eğitim görme hakkı tanınmıştır. Tüm bireylere demokratik bir şekilde ve kişiliklerinin özgürce gelişmesi için koşullar sağlanmaktadır.

KKTC, anayasasının 59. maddesinde, hiç kimsenin okuma hakkından, eğitim ve öğretim hakkından mahrum bırakılmamasını sağlamak, halkın eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanmasında devletin en önemli görevlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bu misyon yerine getirerek bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermesi, devletin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle okul içinde ve dışında özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin topluma faydalı olacak şekilde yetiştirilmesi için gerekli adımlar atılması belirtilmektedir.

KKTC’de bazı çalışmalar yapılmasına rağmen henüz doğrudan bir kapsayıcı eğitim yasası bulunmamaktadır ancak 17/1986 sayılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası ( 10/1987, 40/1992, 53/2002 ve 55/2006 sayılı Yasalar ile değiştirilmiş ve birleştirilmiş şekliyle), 6/1996 sayılı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin Onaylanmasının Uygun Bulunmasına İlişkin Yasa, 64/93 Özürlüleri Koruma ve Rehabilitasyon Yasası ve 2 Mayıs 2006 tarih ve 76 sayılı Milli Eğitim Denetleme Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu Yasası olmak üzere 4 yasa dolaylı da olsa kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak ele alınabilir. Bu bağlamda incelenen bu dört yasanın tümünde de kapsayıcı eğitim veya bütünleştirici eğitim ile ilgili herhangi bir ifade bulunmamıştır. Yalnızca, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasına İlişkin Yasa ile dolaylı olarak Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmeleri, cinsiyet, ırk, din, renk, dil, siyasi görüş veya diğer ulusal veya sosyal köken, doğum veya diğer herhangi bir statü, hak ve özgürlük temelinde ayrımcılık da dahil olmak üzere insan haklarına ilişkin uluslararası sözleşmeler bu belgelerde belirtilen, ayrımları gözetmeksizin bunlardan yararlanma hakkına sahip olduklarını benimsedikleri ve beyan ettikleri kabul eden ifadelerinden dolaylı bir şekilde kapsayıcı eğitim konusunda bir adım atıldığı düşünülmektedir. Ancak K.K.T.C.’nde kapsayıcı eğitimin yasal altyapısının çok yetersiz olduğu gerçeği ile de karşı karşıya kalınmıştır.

Dağbaşı'na (2018) göre KKTC'de kamu ve özel okul öncesi kurumlarında tüm okullar için geçerli olan tek bir standart yoktur ve bu durum eşitsizliği göstermektedir. Bu nedenle Dağbaşı (2018), eğitim kurumlarının eğitimde fırsat eşitliği ilkesi dikkate alınarak uluslararası standartlara göre düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öte yandan, Alemdaroğlu (2019), bütünleştirme tanımının KKTC'de kapsayıcı tanımından yola çıkarak verildiğini göstermektedir. Bütünleştirme ve uygulamalarının tanımının evrensel literatür dikkate alınarak yeniden düzenlenmesini önermekte ve bu yönde duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim ve kapsayıcı uygulama için daha eksiksiz bir altyapı sağlanmasını vurgulamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti, 1982 Anayasası'nda bir sosyal hukuk devleti olarak tanımlanmakta ve dolayısıyla engelli olsun ya da olmasın insanların onurlu bir yaşam sürmesini sağlamak gibi insan haklarına sahip olunmaktadır. demokratik ortamda, her bireyin kişiliğinin özgürce gelişmesi için koşulların sağlanması gibi haklar özel ihtiyaçlı bireylere sağlanmaktadır. MEB tarafından 2018 yılında yayınlanmış olan 2023 vizyon belgesinde kapsayıcı eğitime de dikkat çekilmiştir. Belgede yer alan “eğitim vizyonu takvimi” bölümünde yer alan “nitelikli ve kapsayıcı eğitim” başlığında “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye” sloganı ile içerik belirtilmeden kapsayıcı eğitime dikkat çekilmiştir (MEB, 2018). Türkiye'nin ulusal düzeydeki çalışmaları yanında kapsayıcı eğitim konusunda uluslararası kurumlarla da sürdürdüğü çalışmalar da vardır.

İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinde de açıkça belirtildiği gibi, engelliler açısından eğitim hakkının sağlanmasında toplumu oluşturan bireylerin eşit haklara sahip olması zorunludur. KKTC Anayasası, 59. maddede; hiç kimsenin öğretim ve eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağını belirtmektedir. Aynı madde kapsamında, devletin, durumlarından ötürü okul içerisinde ve dışarısında özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri topluma faydalı olacak biçimde yetiştirilmeleri için gerekli önlemlerin alınmasını ifade edilmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2017 yılı Eylül verilerine bağlı olarak özel ihtiyaçlı bireylerin toplam nüfusunun 5540 olduğu belirtilmektedir. Ancak, sağlanan eğitim hizmetlerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre hizmet veren eğitim kurumlarının yönetim statüsü gibi konularda yasal düzenlemeler yapılmış



olmasına rağmen halen öğretmenlerin ve eğitimin kalitesi, aile katılımı gibi uygulamada birçok engel ve zorluğun olduğu görülmektedir.

Kıbrıs tarihsel olarak göç veren bir ülke olmuştur. Ancak 1974 ve sonrası yaşanan politik gelişmeler, her ne kadar göç vermeye devam etmişse de, gerek Kuzey gerekse Güney Kıbrıs'ı göç alan ülke konumuna getirmiştir. Kuzey Kıbrıs özellikle Türkiye'den göç almaktadır. 2011 nüfus sayımı verilerine göre sürekli ikamet eden nüfusun %44'ü göçmendir. Türkiye doğumlu göçmen nüfusun toplam nüfusa oranı ise %41 dir (Lisaniler, 2018). Türkiye'deki göçmen nüfusu arasında, ağırlıklı olarak ekonomik nedenlerle göç eden ve adaya yerleşen (Şahin, ve Boztunç Öztürk, 2018), zaman zaman uyum sağlamakta zorlanan, entegrasyon süreci tamamlanmayan bireyler de bu grup içinde yer almaktadır. Örneğin, bu insanlar kültürel ve eğitimsel olarak yerel halktan farklıdır ve bu da uyum sağlamada sorunlara neden olabilmektedir (Dolunay & Keçeci, 2017; Gür, Dağaşan, Bingöl, Bayramoğlu, 2018). Farklı kültürel geleneklerin insanları ve halkları birbirinden ayırmadığı gerçeği göz önüne alındığında, günümüz gerçeği olan göç bağlamında her göçmenin eğitimsel ve sosyal bütünleşmesine yönelik ciddi çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Gür, Dağaşan, Bingöl, Bayramoğlu, 2018).

KKTC okullarında farklı ülkelerden göç etmiş çok sayıda öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin uyumlarını etkileyen birçok sosyal ve akademik sorunlar bulunmaktadır (Gökmenoğlu ve Kömleksiz, 2019). Bu yoğun göç dalgasının arka planında, KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın yıllık istatistiklerine göre eğitim sistemi incelendiğinde, devlet okullarındaki toplam öğrenci sayısının yaklaşık yarısının (%54.8) Kıbrıslı Türkler olduğu tespit edilmiştir. Diğerlerinin adaya Türkiye'den ve diğer ülkelerden göç etmiş öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Bu oranın özel okullar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir (Gökmenoğlu ve Kömleksiz, 2019). Gökmenoğlu ve Kömleksiz, (2019), çalışma verilerinden elde edilen bulgular uzun yıllardır göç olgusunun yaşadığı KKTC'nde kapsayıcı ve vasıflı uyum programına duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada KKTC'nde kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitimde yaşanan eğitsel - yönetsel sorunları belirlemek ve çözüm önerileri oluşturmak amacıyla Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerin görüşleri ele alınarak incelenecektir.

**Problem Cümlesi**

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’de, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları eğitsel - yönetsel yetersizlikleri temelinde çözüm önerileri nelerdir?

**Alt Problemler**

1. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan eğitsel sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan yönetsel sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitimde mesleki bilgi ve donanımı konusunda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitimde aile katılımında karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitimde ‘kapsayıcı eğitim paydaşları’ arasındaki iletişimde karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitim kurumlarının fiziksel durumu bakımından karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, KKTC’nde kapsayıcı eğitim alanında bir durum tespiti yapılarak ülkenin kapsayıcı eğitimde eğitsel ve yönetsel sorunlarını irdeleyip çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerinin kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları eğitsel - yönetsel yetersizlikler temelinde çözüm önerileri araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Kapsayıcı eğitimi; bireylere sosyal, ekonomik, kültürel ve daha birçok alandaki farklılıklarına rağmen yaşama bireysel olarak tutunabilecekleri becerilerin kazandırılmasının yanısıra toplumsal görev ve rollerini yerine getirebilecekleri yeterliliğe sahip olmalarının hedeflendiği bunun sağlandığı çağdaş bir eğitim modeli olarak tanımlanabilmektedir.

Temel insan hakları arasında çok önemli bir yere sahip olan eğitim hakkı sayesinde insanlar yaşamlarını ilgilendiren diğer temel hak ve özgürlüklerini öğrenip kullanabilirler. Bu nedenle eğitim hakkının insan yaşamındaki kilit rolünün yatsınmasının mümkün olmadığı söylenebilir. Akyüz (2010)’e göre çocuklar fiziksel, sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişimleri tamamlayabilmeleri için yaşam hakkı ile beraber eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Çağdaş eğitim sistemlerinde insan haklarını gözetilen bir eğitim sistemi kalite, erişim ve insan haklarına saygı temelinde bir yapının kurulması ile mümkün olabilir (UNICEF & UNESCO, 2007).

Bazı bireyler farklı gelişen özellikleri nedeni ile toplumun çoğunluğunu oluşturan diğer bireylerden farklılık göstermekte ve bu durumları onları toplum içerisinde dezavantajlı bir hale sokmaktadır. Bu bireyler sözü edilen dezavantajlı durumları nedeni ile eğitim başta olmak üzere ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler. Oysa çağdaş eğitim sisteminde eğitim hakkı bireysel farklılıklar da gözetilerek planlanmakta ve eğitim sadece belli özelliklere sahip bireylere sağlanan hak olarak görülmektedir. Oral vd. (2016)’ne göre kapsayıcı eğitim, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik, sosyal farklılıkları gözetmeksizin tüm öğrencilerin eğitim aldığı kurum ve süreçlerin çocukların mevcut şart ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi demektir. Bu tanımdan hareketle kapsayıcı

eğitimin tüm bireylerin fırsat eşitliği ve adil koşullar altında eğitim alabilmeleri için öne sürülen bir adım olduğunu söyleyebiliriz.

Tüm bireylerin eğitim imkanlarından eşit bir şekilde yararlanmaları esas olmalıdır, çünkü eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasındaki temel odak noktası eşitliktir (ERG, 2016). Başka bir deyişle eğitim sistemi; bireysel ve toplumsal özellikler, sosyo-ekonomik statü ve sağlık durumu gibi faktörlerden etkilenmeden tüm bireylere eşit başarı ve gelecek imkanı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (ERG, 2014). Eğitimin ulaşılabilir bir yapıda olması ve kapsayıcı hale getirilmesi çağdaş eğitim sisteminde bir zorunluluk teşkil etmektedir. Bu zorunluluk “herkes için kaliteli eğitim” sloganıyla özetlenerek yaşam bulmuştur. (Radivojevic vd., 2009).

Covid19 pandemisinin seyri eğitimsel zorluklar doğursa da, bu zorluklar yeni fırsatlar yarattı. Karşılaşılan sorunların tekrarlanmaması için alınacak tedbirler ve yapılacak düzenlemeler, daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin sağlanması için önemli bir fırsat olarak görülebilir (Sarı ve Nayır, 2020). Dolayısı ile, Covid19 salgını süreci ile birlikte kapsayıcı eğitimin daha da önem kazandığını söyleyebiliriz.

Yönetim, insan potansiyelinin ve fiziki kaynakların etkin kullanımını, yapılan işin izlenmesini, kontrolünü ve geliştirilmesini içerir (Taymaz, 2000). Bu hedeflere ulaşmak için insan ve maddi kaynakların yönlendirilmesi, kullanılması ve kontrolü yönetimin varlığını gerektirir (Gürsel, 1994). Eğitim yönetimi ise yönetici, öğretmen ve öğrencilerin potansiyellerini, ders materyallerini, eğitime ayrılan kredileri ve finansal imkanları etkin bir şekilde yönetme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetimi aynı zamanda eğitim alanında yönetişimin uygulanmasını ifade eder.

Yönetim ve eğitim yönetiminin bu tanımlarından hareketle kapsayıcı eğitimin amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirebilmek için; kısıtlı kaynakları etkin ve verimli kullanmak; yapılan çalışmaları izlemek; denetlemek ve geliştirmek önemlidir. Bütün bunları hayata geçirmek için ise etkin bir eğitim yönetimine gereksinim vardır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için etkin bir şekilde yönetilmesi önem taşımaktadır.

Covid19 pandemisinin seyri, eğitim yönetimi açısından zorluklar doğururken, bu konular okul yönetimi becerileri için de yeni fırsatlar yarattı. Teknolojik konular, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili sorunlar ve paydaşlardan kaynaklanan sorunlar da

21. yüzyıl öğrenme ve öğretme becerilerini ve aile katılımını ve okul yönetimini geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır (Sarı ve Nayır, 2020).

Araştırma akademik alanda ve sahada çalışan araştırmacılara, kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve kapsayıcı eğitimde yönetimin daha etkin ve verimli bir organizasyonla yer alması çalışmalarda ışık tutması açısından önemlidir.

### **Sınırlılıklar**

Yapılan çalışma, KKTC’nde 2020 – 2021 ders yılında Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenlerin kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları eğitsel - yönetsel yetersizlikler temelinde görüşleri ve çözüm önerileri ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Kapsayıcı Eğitim:** Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, dezavantajlı grupta yer alan çocukların nitelikli ve amacına uygun bir şekilde eğitim haklarından yararlanabilmeleri için geniş boyutlu stratejileri, aktiviteleri ve süreçleri anlatmaktadır. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve hedeflerine göre eğitim fırsatlarından, öğrenciler arasında hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit olarak yararlanmalarını temel alan yaklaşımdır (Çelik, 2017; Kırılmaz, 2019)

**Eğitim Yönetimi:** Eğitim yönetimi, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyelinin yanı sıra ders materyalleri, krediler ve eğitim için finansal fırsatların etkin bir şekilde yönetilmesi sürecidir (Taşer, 2010).

## BÖLÜM II

### Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin potansiyelinin yanı sıra eğitime ayrılan ders materyali, kredi ve finansal fırsatların etkin bir şekilde yönetilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Taser, 2010). Eğitim yönetiminin, yönetimin eğitim alanındaki uygulamasını da ifade ettiğini belirtir. Demirtaş'a (2005) göre eğitim yönetimi, belirli bir düzeyde eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak için çalışan bir meslektir. Eğitim alanında genel yönetişimin uygulanma süreci; özel bir kamu idari bölgesi; eğitim kurumunun belirlenen hedeflerine ulaşması için insan ve malzeme kaynakları sağlayarak tanımlanmış politikaları ve adı geçen kaynakları kullanma mekanizmasıdır. Eğitim sistemini, sahip olduğu kaynakları en verimli biçimde kullanarak önceden belirlenmiş temel hedeflere ulaşmak için yürütülen faaliyetler olarak da tanımlanabilmektedir.

Eğitim yönetimi, son çeyrek asırda dünyanın birçok ülkesinde ve Türkiye’de hem kuram hem de uygulama açısından önemli hale gelmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde ve Türkiye’de karşı karşıya kalınan ekonomik, sosyal ve politik gelişmeler sonunda meydana gelen eğitim gereksinimleri ve problemlerinin çözümlenmesinde eğitim yöneticileri önem arz eden rol ve sorumluluklara sahiptirler (Örücü ve Şimşek, 2011).

Eğitim yönetimi alanında ilk kez yirminci yüzyıl başlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde akademik anlamda çalışılmaya başlanmış ve bu nedenle üniversitelerde eğitim yönetimi konusunda bölümler açılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bu gelişmeden sonra zamanla tüm dünya gerek kuram gerekse uygulama açılarından gelişmeler göstererek uzmanlaşma sürecine girilmiştir (Papa, 2009).

3 Mart 1924 Cumhuriyet döneminde, Türkiye’de eğitim yönetimine yönelik ilk adım, 430 sayılı Öğretim Birliği Kanunu (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) ile atılmıştır. Bu kanun ile 1928 yılında, eğitim örgütlerine idareci, denetmen ve öğretmenleri yetiştirme amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsü, Pedagoji Bölümü kurulmuştur. Bu gelişmenin

ardından 1965’de Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1966 yılında da Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı kurulmuştur. 1981 yılında düzenlenen 2547 sayılı kanunla, eğitim enstitülerinin eğitim fakültelerine dönüştürülmesi onaylanmıştır. YÖK tarafından 1997 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve eğitim fakültelerine bağlı eğitim yönetimi bölümleri, anabilim dalı seviyesine getirilmiştir. Daha sonra, YÖK tarafından 11 Temmuz 2007 tarihinde alınan kararlar, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Politikası isimlerini almıştır (Balcı, 2008).

### **Kapsayıcı eğitim ve Yönetimin Önemi**

20. yüzyıldaki İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, eğitim kalitesi, kişilerin ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimi bakımından yeterliliğin sağlanması ve toplumsal için önemli bir etkinliğe sahip olmasının yanı sıra, eğitimin kalitesinin, maddi olanakların ve imkanların geliştirilmesi için çalışmalar ve stratejiler ortaya konulmuştur. Mevcut koşullar altında, eğitim anlayışı daha insandır ve pragmatik yapıdadır. Eğitimin önceki yorumları bir hazırlık aracı ve yapay bir ortam olarak kabul edilirse de, yeni eğitimi anlayışı yaşamın kendisi olarak kabul etmektedir (Tunç, 2012). Bu yaklaşımda, bireyin (öğrencinin) ihtiyaç ve beklentileri ön planda tutulmuştur. Çeşitliliğe, demokrasiye değer veren, insan haklarına saygılı, içinde yaşadığı topluma katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirmek günümüzde okulların ve eğitimin öncelikli hedefidir. Bu nedenle ayrı okullarda eğitim anlayışının eğitim sürecinden dışlanmış ya da kendi yaşamında ayrımcılığa uğrayan öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle eğitim hayatlarına yeniden kazandırılması için uygun olmadığı anlaşılmakta ve bu değişikliklerle birlikte uygulamalar terk edilmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için bu eğitim anlayışı, kapsayıcı eğitim uygulamasını, yani toplumdan farklı olan bireylerin okullarda sıradan bireyler olarak yetiştirilmesini, insanların toplumdan ayrılmadan, eşit ve adil bir yaşam sürmelerini gerektirmektedir. .

UNESCO (2001) tarafından kapsayıcı eğitimin gerekçesi üç temelde açıklanmıştır. Kaynaştırma eğitiminin ekonomik gerekçesi, özel okulların veya farklı özelliklere sahip farklı öğrenci grupları için farklı özellik ve niteliklere sahip programlar geliştirmenin diğer gruplara göre daha pahalı olmasıdır. Kaynaştırma eğitimi, eğitimin maliyetini düşürmenin yanı sıra, bireylere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve ekonomik hayata aktif olarak katılmalarını sağlamak gibi faydaları da vardır. Bunun

yanısıra dezavantajlı öğrenciler diğer öğrencilerle birlikte normal bir okulda eğitim gördükleri için eğitimleri sonunda ekonomik hayata katılmaları daha kolay ve engelsiz olmaktadır. İşgücüne katılarak yaşadıkları ülkeye ekonomik olarak katkıda bulunmaları sağlanacaktır.

Eğitimin teorik temeli; Kaynaştırma okullarında ve diğer öğrencilerde, farklı özelliklere sahip öğrencilerin bireysel öğrenme ve ihtiyaçlarına göre farklılaşan bir öğretim yöntemiyle yetiştirilmesi olumlu bir eğitim gelişimi sağlayacaktır. Bu öğretim sürecinde diğer öğrencilerin de rol oynaması olumlu eğitim gelişimleri sağlamaktadır.

Dezavantajlı ve farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin kapsayıcı bir eğitim ortamında eğitim alması sıradan öğrencilerle birlikte eğitim görmelerini sağlamakta, onları öğrenmeye daha fazla motive etmekte ve böylece okuldaki başarılarını artırmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim, toplumsal ve kişisel yararın bir gerekliliği haline gelmiştir. Sosyal gerekçede; Kaynaştırma eğitimi ile tüm öğrencilerin aynı ortamda ve eşit koşullarda eğitim gördüğü, öğrencilerde saygı, empati ve iletişim gibi olumlu tutumların geliştirildiği, farklılıklara yöneldiği, aynı zamanda sosyal ayrışmayı ve dışlanmayı önleyerek sosyal içermenin sağlandığı kabul edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile toplumsal bütünleşme sağlanarak farklılıkların ve bir arada yaşamının zengin görüldüğü algıların ortaya çıkacağına inanılmaktadır.

Politikacıların, sosyal ve kültürel çeşitliliğin arttığı toplumlarda sosyal uyumun sağlanmasında kapsayıcı eğitimin teşvik edici bir rol oynayacağına inandıkları ortaya çıkmıştır (Armstrong vd., 2011). Kapsayıcı eğitim ile bireylere kültürel değerler, sosyal beceriler, sosyal görev ve roller kazandırılarak toplumun yapısal işlevi sürdürülecektir. Dezavantajlı insanlar, mevcut okul kültürlerinde diğer öğrencilerle birlikte yetiştirilirken, sosyal olaylara ve olgulara uyum sağlamaları sağlanacak ve onlara sosyal sorunları anlamak ve çözmek için gerekli yöntem ve beceriler kazandırılacaktır.

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasına neden olan değişim ve gelişim süreci hızla gerçekleşecek ve mevcut koşullardan tamamen bağımsız bir süreç olmayacak, kendiliğinden oluşacak, zamanla şekillenip sonuç vererek, devam eden bir süreç olacaktır. Bu, oluşumun yanı sıra, kapsayıcı eğitim, eğitim programlarının, eğitim koşullarının ve gözden geçirilen yapıların kontrolünü ve değiştirilmesine yol açan



yenilikçi bir yaklaşımdan ziyade eğitimden önce dahil edilmeye yol açacaktır. Bu süreçte, uluslararası kurum, kuruluş ve devletler kapsayıcı eğitim amaç ve hedefleri doğrultusunda ve araştırmaların kapsamlı bir biçimde hizmet etmeye ve sistemler uygulamaya, bu yönde çalışmalar ortaya koymuşlardır.

### **Kapsayıcı Eğitim Politikalarında Yönetimin Rolü**

Eğitim yönetimi, eğitime ayrılan ders materyalleri, krediler ve finansal fırsatların yanı sıra yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyelini etkin bir şekilde yönetme sürecidir. eğitim yönetiminin aynı zamanda eğitim alanında yönetimin uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Taşer, 2010).

Eğitim konularını ilgilendiren hemen hemen her alt başlıkta eğitim yönetimi olgusundan da bahsedebiliriz. Aslında eğitim yönetiminden söz ederken yalnızca okul idaresinin kurumu yönetmesinden değil, öğretmenlerin sınıflarını ve ders programlarını yönetim şekillerinden de söz etmekteyiz. Türkiye’deki Temel Eğitim Kanununun, 1739 sayılı 43. Maddesinde, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla bağlantılı yönetim işlevlerini destekleyen özel meslek olduğu belirtilmektedir. Öztürk ve Gönülacar (2018)’e göre öğretmen olmak sadece eğitim ve öğrenim faaliyetleri gibi görevler yanında öğretmene yönetim görevi de yükleyerek genel kültür, özel alan ve pedagoji gibi temel mesleki alanlarda bilgi ve yetenek sahibi olmasıdır. Danışman (2018), kapsayıcı bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmanın öğretmenlerin taşıması gereken başlıca özelliklerinden olduğunu belirtmiştir.

Avrupa Ajansı’nın yayınladığı Kapsayıcı Öğretmen Raporu (2011), kapsayıcı bir öğretilerde bulunması gereken özellikler ve yeterlilikler konusunu ele alıyor. Bu raporda kapsayıcı bir öğretmenin, bulacağı uygun eğitim teknikleri ve uygulayacağı yöntemlerle tüm öğrencilerin kişisel farklılıklarına ve özelliklerine saygılı biçimde sahip oldukları farklılığa karşılık vermesi; olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak onları işbirliği ruhu ile teşvik edip sosyal, duygusal ve akademik yönlerden destekleyen; kapsayıcı eğitimin bir ekip çalışması olduğunun bilinci içerisinde okul, aile ve diğer uzman kişi ve kurumlar gibi bileşenlerle işbirliği yaparak mesleki gelişimini sürekli kılması gerektiği irdelenmektedir. UNESCO (2003) raporunda ise kapsayıcı öğretmenlerin kullanacakları farklı yöntemlerle öğrencilerin farklılıklarına hitap edecek bir öğrenim sunmaları gerektiğini vurgularken, UNESCO (2011) raporunda ise

engelli öğrencileri bulunan kapsayıcı öğretmenlerin taşımaları gereken özellik ve yeterlilikler sıralanmıştır. Santos, Sardinha ve Reis (2018) ise kapsayıcı öğretmenin öğrenci ile kuracağı iletişimin önemine dikkat çekerek, kapsayıcı uygulamaların ancak öğrencilerin aidiyet ve güven hissini duyabildikleri ve özgüvenle sınıf faaliyetlerine katılabilecekleri duygusal bir ortamın yaratılması ile mümkün olabileceğini vurgulamışlardır.

Bu bilgiler ışığında kapsayıcı eğitimin yönetilmesinde öğretmenlerin en önemli aktörlerden birisi olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenler sınıflarında üstlendikleri önderlik ve yol göstericilik rolleri ve sergiledikleri sevgi dolu ve samimi yaklaşımla dezavantajlı öğrencilere tümün bir parçası olduklarını hissettirerek hem özgüvenlerinin hem de başarılarının yükselmesine imkan sağlamaktadırlar. Öğretmen önder ve yol gösterici tutumu ile diğer öğrencilere de rol modeli olup onlarında dezavantajlı öğrencileri sevmelerine, anlamalarına ve kabul etmelerine de neden olmaktadır. Bu da sonuçta sınıfta işbirliği ve sevgi ortamının gelişip yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu durumda, kapsayıcı eğitimin başarısının öğretmenin eğitim yönetimindeki rolü ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Kapsayıcı eğitim yönetiminde diğer bir önemli faktör de okulların yöneticileridir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitimin bileşenleri arasında eşgüdüm sağlayarak ekip çalışmasının aksamadan yürütülmesini ve tüm öğrencilerin adil ve eşit bir şekilde programlardan azami seviyede yararlanma imkanı bulmalarını sağlarlar. Stegemann ve Jaciw'e (2018) göre okul liderlerinin bu amaçla gerekli desteği ve motivasyonu sağlaması, toplumun her alanında yeterli kaynağı sağlaması, öğrencilerden ve ailelerden destek almaya çalışması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitimde öğrenci ve veliler önemli bir bileşendir. Kapsayıcı eğitimin geliştirilmesinde ve başarısında velilerin tutumları önem taşımaktadır. Ekim-Akkan vd. (2011)'ye göre, velinin desteği ve aktif katılımının sağlanmadığı yapıda kapsayıcı eğitimden söz edilemez.

Bu bilgiler ışığında, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için tüm bileşenlerin öğretmenlerin kapsayıcı önderlik ve yol göstericiliğinde, takım ruhu içerisinde

çalışmaları ve bu çalışmaların bir bütün olarak okul yöneticileri tarafından yönetilmesi gerekmektedir.

### **Özel Eğitim ve Bütünleştirici-Kaynaştırma-Kapsayıcı Eğitim**

Dünyada kapsayıcı eğitime farklı ülkelerde farklı anlamlar yüklenmekte hatta aynı ülke içinde bile bu kavram farklı bölgelerde farklı şekilde anlaşılabilir (Inclusion International, 2009; Stubbs, 2008). Bu sebeple kapsayıcı eğitim kavramı; özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve özel alt sınıf uygulamaları ile sıklıkla karıştırılmaktadır. Ancak tüm bu yaklaşımlar halen uygulanmak ve teşvik edilmekle birlikte aralarındaki farklar nadiren anlaşılmalıdır. İnsanlar bir yaklaşımdan bahsederken aslında gerçekte başka bir yaklaşımı uygulayabilmektedirler.

Özel Eğitimde, özel eğitimsel ihtiyaçları olan ayrı bir grup çocuk bulunmakta ve bunlar özel eğitime muhtaç çocuklar olarak anılmaktadır. Ancak her öğrencinin zaman zaman öğrenmede zorluk yaşayabileceği, birçok engelli öğrenci öğrenme konusunda değil erişim konusunda problem yaşadığı ve buna rağmen özel eğitime muhtaç çocuk olarak adlandırıldığı, zihinsel engelli öğrencilerin belirli alanlarda ya da hayatlarının belirli dönemlerinde iyi bir şekilde öğrenebilecekleri göz ardı edilmektedir. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel metotların, özel eğitim öğretmenlerinin, özel bir çevre ve ekipmanların gerekli olduğu savunulmaktadır. Ancak gerçekte tüm bunlar çocuk merkezli yaklaşımlardan daha etkili ve faydalı değildir. Sorunun kaynağını sistemde ya da öğretilmekte aramak yerine çocuğu bir problem olarak görür. Çocuğu tamamen sahip olduğu engel durumu üzerinden tanımlar ve bu bağlamda ayırıştırır. Çocuğun güçlü yanları ve kendine özel niteliklerine saygı duymak yerine çocuğu “normalleştirmeye” çalışır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Kaynaştırma eğitimi çoğunlukla, engelli öğrencilerin normal okullara yerleştirilmesi süreci için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda odak noktası sistemden ziyade hala çocuğun kendisidir. Çocuk bir problem kaynağı olarak görülür ve okulun, çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi yerine çocuğun kaynaştırmaya “hazır hale getirilmesi” beklenmektedir. Bu durum genellikle çocuğun fiziksel olarak normal okula taşınması/nakli anlamına gelmektedir. Bu süreçte çocuğun gerçekte öğrenip öğrenmediği ve kabul edilerek bütünüyle kapsanıp kapsanmadığı göz ardı edilir. Kaynakların ve metotların büyük bir kısmı öğretmenin becerileri ve sistem yerine

çocuğun kendisine yöneltilir. Kaynaştırılmış öğrenci ya hiçbir destek almadan okuldaki katı sistemle başa çıkması için terkedilir ya da onu akranlarından ayırıştırarak bireysel ilgiye maruz kalır. Bu aşırı korumacı durum çocuktaki damgalanma durumunu güçlendirirken desteğe ihtiyacı olabilecek diğer öğrencilerin de göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Eğer çocuk sınıf tekrarı yapar ve sonunda okulu terk ederse ya da okulda dışlanırsa bu durum çocuğun hatası olarak değerlendirilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin genellikle düşük düzeyde engelli olan çocuklar için uygun olduğu düşünülmektedir. Bütün çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilemeyeceği farz edilmektedir (Sudakova, 2018).

Özel alt sınıflar terimi, normal okulların bünyesinde özel gereksinimli çocuklar için açılmış olan ve özel eğitim öğretmenlerinin bulunduğu özel sınıflar için kullanılmaktadır. Özel alt sınıflar fiziksel olarak normal okulların içerisinde bulunduğu için bu metot, sıklıkla kaynaştırma ve hatta kapsayıcı eğitim olarak adlandırılmaktadır. Ancak gerçekte yapılan şey ayırıştırma değildir. Özel eğitim yaklaşımı ile aynı felsefeye dayanmakla birlikte dışlama ve ayırıştırma arttırdığı için tercih edilmemesi gereken bir yöntemdir. Bu durumda normal öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgilenmek görevinin özel eğitim öğretmenlerinin görevi olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler gerçek öğrenme ihtiyaçları yerine rastgele seçilmiş özelliklerine göre farklı engel durumlarına sahip öğrenciler aynı özel alt sınıfa yerleştirilir. Öğrencileri bu şekilde ayrı sınıflara yerleştirerek onlara akranlarından öğrenme ve akranlarına da kendilerinden farklı olan çocuklarla iletişime geçme fırsatı verilmez. Yüksek derecede engel durumuna sahip olan öğrenciler bir sınıfa yerleştirilir. Ancak bu öğrenciler pratik becerileri kendi ev ortamlarında ve çevrelerinde diğerlerinden daha fazla öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Stubbs, 2008).

Özetle, kapsayıcı eğitim, sisteme odaklanarak onu değiştirmekle ilgilenmekten kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim öncelikli olarak çocuğa odaklanarak onu değiştirmeye çalışmaktadır (Thomas, 2013). Kaynaştırma eğitiminde, öğrenenlerin mevcut okul sistemine uyum sağlamasını beklenmektedir. Bu süreçte, öğrenci okul ortamına uyum sağlayabildiği ölçüde normal okullarında eğitim almakta; uyum sağlayamadığı durumlarda ise özel, ayırıştırılmış ortamlara yönlendirilmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımında ise, mevcut ortama uyum sağlama becerisine (yeterliliğine) bakılmaksızın, öğrencilerin o okulda eğitim alabilmesinin önündeki

engellerin kaldırılması ve öğrencilere eşit fırsatlar sunulması söz konusudur. Engel durumu ne olursa olsun öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda eğitim aldıkları bütünleştirmede, öğrencilerin bireysel farklılık ve gereksinimleri olduğu, fakat bu durumun onların birlikte eğitim alması önünde bir engel oluşturmadığı yaklaşımından yola çıkılarak, genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerekli fiziksel altyapı ve öğretim programı ile eğitim-öğretim yöntemlerine yönelik düzenlemeler yapılır

### **Kapsayıcı Eğitim**

Eğitimin bireysel ve toplumsal yaşamdaki vazgeçilmez önemi nedeniyle dünyanın hemen hemen tüm ülkeleri temel eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Ancak bir ülkenin tüm vatandaşları için zorunlu eğitimin olması, kaliteli ve hakkaniyetli eğitimin olduğu sonucunu doğurmaz (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 2016). Sadece tüm insanlar eğitim hakkından etkin bir şekilde yararlanabilir olması ve kapsayıcı eğitim olanakları ile kaliteli eğitime erişebilmeleriyle mümkündür (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2016).

Öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme biçimleri, geçmiş deneyimleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri, duyuşsal, bilişsel ve sosyokültürel özellikleri vardır (Öztürk ve Palancı, 2015). Mevcut eğitim sisteminin yapısı, paydaşların algıları ve uygulamaları gibi etkenler sebebiyle bu farklılıklar, bazı öğrenciler için olumsuz bir durum yaratmakta, eğitim sürecine katılmalarını ve kaliteli bir eğitim almalarını engelleyebilmektedir. Alanyazında, kapsayıcı eğitim uygulamalarının, bütün öğrencilerin nitelikli eğitim almalarındaki önemini ortaya koyan çalışmaların gün geçtikçe dünya genelinde hızla artış göstermektedir (OECD, 2010; Forlin ve Chambers, 2009; UNESCO, 2016; Rajeswari, 2017). Uzun tarihi olmasına karşın kapsayıcı eğitimin, son zamanlarda önemi daha fazla artmasına rağmen herkes tarafından kabul edilen net tanımı yapılmamış bunun yanısıra ülkeler sahip oldukları şartlar ve durumlara bağlı tanımlar yapmışlar ve bu doğrultuda kapsayıcı eğitimi yorumlayarak uygulamaktadırlar. Fakat uluslararası kurum ve kuruluşlar belirli ortak noktalar üzerinde durarak kapsayıcılığı tanımlamışlardır.

## **Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ve Kapsamı**

Kapsayıcı eğitim ile ilgili tanımlar ele alındığında birçok tanımın özellikle özel eğitim gereksimi olan çocuklara odaklandığı görülüyor (Nelson ve Prilleltensky, 2005). Ancak Aktekin (2017), kapsayıcı eğitimi sadece özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik bir uygulama olmayıp, özünde özel eğitim ihtiyacı olan ve olmayan, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim olanaklarından eşit yararlanmayan tüm çocukları kapsadığını belirtmektedir. Öztürk (2017) ise kapsayıcı eğitimin herkesi kapsayan geniş amaçları olduğunu; kişisel özel eğitim anlayışını benimsediğini; özel yeteneği olan çocuklar yanında birçok nedenle eğitim hakkında yoksun kalan mültecileri, kız çocuklarını, engellileri ve düşük gelirli ailelerin çocuklarını da eşit koşullarda eğitimden yararlandırmayı amaçladığını belirtmiştir. İra ve Gör (2018) ve Kırılmaz, (2019)'a göre kapsayıcı eğitim yaklaşımı, dezavantajlı grupta yer alan çocukların nitelikli ve amacına uygun bir şekilde eğitim haklarından yararlanabilmeleri için geniş boyutlu stratejileri, aktiviteleri ve süreçleri anlatmaktadır. Çelik (2017) tarafından kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanabilmeleri temel ilkesini ortaya koyan bir eğitim yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin aynı ortam içerisinde öğrenmesini ve derslere aktif katılımını amaçlayan bir eğitim felsefesi olup, her türlü ayrımcılığa karşı bir inanç sistemidir (Ainscow, 1998; Sapon-Shevin, 2003). UNESCO (2009), kapsayıcı eğitim sistemindeki bütün çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin dahil olacağı genel ilke ve insan ve çocuk haklarının bir gereği olarak ifade etmektedir. Ancak kapsayıcı eğitim fırsatı olduğunda tüm insanlar eğitim hakkından en iyi şekilde yararlanabilir ve kaliteli bir eğitimden yararlanabilir (UNESCO, 2016). UNICEF ise kapsayıcı eğitimi, bütün çocukların aynı okul ortamında beraber öğrenmeler anlamını taşıdığını belirtmektedir (UNICEF, 2017). Kapsayıcı eğitimin tanımlarına baktığımız zaman kapsayıcı eğitimin eğitime ihtiyaç duyan herkesi kapsamakta olduğunu görürüz. Eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu düşündüğümüzde ise aslında toplumun bütününe kapsadığı söylenebilir.

Mevcut kapsayıcı eğitim kavramı, esas olarak, ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim olanaklarından yararlanamayan özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan tüm çocukları kapsayan, eşit ve adil bir şekilde yararlanma hakkını vurgulayan bir yaklaşım

olarak ortaya çıkmaktadır (Aktekin, 2017). Bu sebeple kapsayıcı eğitim, etnik, sosyal ve kültürel gibi birçok yönden olarak eğitim alma haklarından mahrum bırakılan mülteciler, kız öğrenciler, engelliler, düşük gelire sahip aileler, etnik gruplar, azınlıklar ve dinler dahil olmak üzere birçok grubun eğitim hakkından yararlanabilmesi için gelişmiştir.

Eğitimde bütünleştirme, öğrenci, eğitimci, aile, ve toplumdaki diğer üyeleri bir araya getiren okulları yaratan felsefi yaklaşımdır. Bütünleştirme, tüm öğrencilerin, farklılıklarına saygı duyan ve onlardan öğrenen işbirlikçi, teşvik edici ve destekleyici bir öğrenme ortamında öğrenmesi gereken hizmetlerin ve fiziki koşulların sağlanmasıdır (Akçamete, 2006). Kapsayıcı eğitimin nihai sosyal hedeflerinden biri, kültürel ve sosyal azınlık olan bireylerin topluma katılımını sağlamak, sosyal ve ekonomik bütünleşmelerini ve kültürlerini sağlamak, özerk ve sosyal olarak üretken bireyler haline gelmelerinin sağlanmasıdır.

### **Kapsayıcı Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Dayanakları**

Kapsayıcı eğitimin bir eğitim stratejisi olarak ortaya çıkışı İkinci Dünya Savaşı'nın ardından karşı karşıya kalınan yaşanan sarsıntıların ve toplumsal sorunların üzerinden gelebilmek için başlıca insan haklarından bir tanesi olan eğitime duyulan ihtiyaçla olmuştur. Bu ihtiyacın ortaya çıkması ile birlikte birçok kurum ve kuruluş kapsayıcı eğitimin önemli sahiplenicileri ve savunucuları olmuşlardır. Günümüz dünyasında birçok ülkenin eğitim politikalarında kapsayıcı eğitimin yer almasının ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasının ve sonuç olarak farklı eğitim gereksinimi olan öğrencilerin genel okullara yönlendirilmelerinin başlıca sebebi de budur (Forlin ve Chambers, 2009).

Kaynaştırma eğitimi ilk başlarda daha çok özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere odaklanan bir eğitim yaklaşımı gibi görünse de özellikle 1950'li yıllarda tüm bireylerin eğitime katılması gerektiği düşüncesi 1960'larda hızla yayıldı. 1970'lerde kapsayıcı eğitim olarak ülkelerin yasalarına kaynaştırma eğitimi olarak yer almıştır (Kargın, 2004; Ainscow, 2005).

1990'lı yıllardan itibaren dünyaya küresel ekonomi hakim olmuş, mal, hizmet, para ve insanın sınır tanımadan hareketi ekonomide rekabet unsurunu ön plana çıkarmıştır. Bu

gelişmeler sonucunda yükselen rekabet ortamı, ülkelerin genç ve yeni nesillerini belli nitelikleri taşıyan bireyler olarak yetiştirme zorunluluğunu doğurmuştur (Öztürk ve Eroğlu, 2013). Aynı yıllarda ekonomide küreselleşme yanında teknolojik gelişmeler de sosyal ve kültürel anlamda küreselleşmeyi getirmiştir. Bu gelişmeler ise insan kaynağına yapılacak yatırımların özelliğini değiştirmiştir (Tatlıdil ve Günder, 2013). Günümüzde dünya genelinde pek çok ülke “herkes için eğitim” hakkının bu yüzyılda ulaşılması gereken en önemli eğitim hedeflerinden biri olduğunu kabul ederek uygulamaya koymuştur (Akçamete, 2009). Bundan sonra eğitimde reformlar yapılmaya başlamış, farklılıkları olan dezavantajlı birçok birey de eğitim alarak topluma ve ekonomiye kazandırılmışlardır.

UNESCO kapsayıcı eğitimi ilk destekleyen kurumların başında yer almıştır. 1996 yılında yayınlanan "21. Yüzyıl İçin Uluslararası Eğitim Raporu" başlıklı raporda, kapsayıcı eğitimi, insani gelişmenin etkin ve daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve yoksulluğun, cehaletin, baskı ve savaşın önlenmesinin en önemli aracı olarak görüldüğü belirtilmiştir (Delors, 1996). Aslında kapsayıcı eğitim daha önceleri 1948’de Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, madde 26’da yer verilmektedir. Bu maddede, her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu ayrıca ilköğretimin zorunluluğu ortaya konulmaktadır (The Universal Declaration of Human Rights, 1948).

Çocuk Hakları Sözleşmesi (Convention of the Rights of the Child, 1989) de eğitim hakkının vurgulandığı diğer bir uluslararası belgedir. Bu sözleşmenin 28. maddesinde ilköğretim zorunluluğu ve ücretsiz olması, her çocuğun düzenli olarak okula devam edebilmesi için devletlerin önem alması gerektiği, 23. maddesinde ise engelli çocukların eğitim hakkına dikkat çekilmiştir. Türkiye’de 1995 yılında bu sözleşmeyi imzalayarak uygulamaya koymuştur.

Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişiminde önemli mihenk taşlarından birisi de İspanya’nın Salamanca kentinde 1994 yılında Özel İhtiyaçların Eğitimi Dünya Konferansı’nda yayınlanan Salamanca Bildirgesidir. “Herkes İçin Eğitim” teması ilk kez bu bildirme ile duyulmuştur. Bildirmede her çocuğun kendine özgü becerilerine göre doğacak eğitim gereksinimlerinin kaliteli bir temel eğitimle karşılanması için



Ülkelerin bu gereksinimlere cevap verecek eğitim sistemlerini geliştirip kapsayıcı eğitimi teşvik eden politikalar uygulayarak okulları buna göre düzenlemelerin gerekliliği ifade edilmektedir (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994). Bildiride kapsayıcı eğitimle ilgili politikalar ve yasaların aracılığıyla uygulamanın kontrol sürecinin oluşturulması, ülkelerin aralarında deneyim ve işbirliği paylaşımı yapılması ve ailelerin de bu süreçte aktif olarak rol almaları gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Dskn, 2016; The Salamanca Statement and Framework for Action 1994).

2000 yılında Dakar kentinde toplanan Dünya Eğitim Formu'nda "Herkes İçin Eğitim (EFA ) hareketi benimsenmiştir. Forumda 2015 yılına kadar tüm ülkelerin işbirliği içinde gerekli ulusal poitikaları geliştirmeleri ve ivedilikle kapsayıcı eğitim sürecini başlatarak eğitim amaçlarına ulaşmaları gerekliliği belirtilmiştir (UNESCO, 2000).

2010-2020 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisinde (Inclusion International, 2009) ise öncelikli konular arasında erişilebilirlik, sosyal koruma, eşitlik, katılım, eğitim, istihdam, sağlık gibi konular sıralanmış ve engelli çocukların, genel eğitim sistemine uygun olarak entegrasyonunun sağlanarak çocuğun bireysel olarak desteklenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Engelli ğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi hedeflenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2010).

Kapsayıcı eğitimi ele alan tüm evrensel mevzuatların bireyler arasındaki farklılıkları gözetmeksizin, yeteneklerine göre kaliteli, erişilebilir, eşit ve adil bir şekilde eğitim almalarının önemini ve devletin bu konuda gerekli politika, eğitim, işbirliği ve imkanları sağlaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim en genel şekliyle kapsayıcı bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır.

Aşağıda kronolojik olarak listelenen gelişmeler sonucunda devletlerin bakış açıları değişmiş ve tarihsel süreç içerisinde kapsayıcı eğitimin dayanağını oluşturmuştur.

- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi - 1948
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi - 1952
- UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme - 1960

- BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme - 1966
- BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi - 1971
- BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme - 1972
- BM Engelli Hakları Bildirgesi - 1975
- Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme - 1979
- BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme - 1989
- Herkes için Eğitim Dünya Konferansı, Jomtien - 1990
- Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları - 1993
- Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı - 1994
- Dünya Eğitim Forumu, Dakar - 2000
- BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme - 2006
- Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı - 2006 - 2015
- Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi - 2010 - 2020 (Inclusion International, 2009)

### **Kapsayıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımlar**

Eğitim, 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde temel bir hak olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eğitimin küresel yoksullukla mücadelede, sağlık imkânlarını geliştirmede ve bireylerin toplumda aktif bir rol üstlenmelerini sağlamada kritik önemi bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ise en basit haliyle herkesin en temel haklarından biri olan eğitime dışlanmadan ulaşabilmesidir (Mitchell ve Desai, 2005). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı sahip olduğu farklılıklar ne olursa olsun tüm çocukların eşit ve sistematik öğrenme fırsatlarına sahip olmasını desteklemektedir (UNICEF, 2011).

Kapsayıcı eğitim, engelli öğrenciler ile öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, normal olanlarla birlikte aynı çatı altında eğitim almasını öngören yeni bir yaklaşımdır. Özellikle ötekileştirme ve dışlanma yüzünden daha savunmasız çocuklar olmak üzere tüm çocukların öğrenme ihtiyaçları karşılanmaya çalışılır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, uygun destek sağlandığında engeli olan ve olmayan bütün öğrencilerin aynı eğitim kurumlarında eğitim alabileceğini savunmaktadır. Bu da ancak, öğrencilerin farklı

ihtiyaçlarına cevap veren ve bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde şekillendirilmiş bir eğitim sistemi ile mümkündür (Sanjeev & Kumar, 2007).

Kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan kaliteli ve uygun bir eğitimin gerçekleştirilmesini amaçlayan geniş çaplı strateji, faaliyet ve süreçleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımda ayrımcılıkla mücadele etmek, farklılıkları benimsemek, katılımı teşvik etmek ve tüm bireyler için öğrenme ve eğitime katılım önündeki engellerin üstesinden gelmek için sistem ve toplum uyarlanmaya çalışılır. Kapsayıcı eğitim; barış, tolerans ve sosyal adaletin olduğu, kaynakların sürdürülebilir kullanıldığı, temel hak ve ihtiyaçların karşılandığı bir dünya yaratma amacıyla kapsayıcı gelişimi teşvik eden geniş bir stratejinin parçasıdır (Stubbs, 2008).

Kapsayıcı eğitim, evrensel bir hak olan eğitim hakkını kaliteli ve amacına uygun şekilde tüm çocuklar sağlanması için geniş kapsamlı strateji, aktivite ve süreçleri içermektedir (Öztürk, 2017). Kapsayıcı eğitim, engelli bireylerin eğitim hakkından faydalanması olarak algılansa da, sadece engeli olan çocukların eğitim hakkıyla sınırlı değildir. Geniş bağlamda çeşitli sebeplerle dezavantajlı konumda bulunan bütün çocukların eğitim hakkını elde etmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Thomas, 2013). Kapsayıcılık birbiriyle bağlantılı üç perspektif gerektirmektedir; tüm bireylerin eğitime katılımını ve öğrenmesini artırmak, her tür ayrımcılığı ortadan kaldırmak, farklılıklara cevap verecek şekilde eğitim sistemi ve ortamını dönüştürmek. Üçüncü perspektif en temel olandır ve diğer ikisinin dayanağını oluşturmaktadır (Booth & Dyssegaard, 2008).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temel esasları aşağıda açıklanmıştır;

- Herkesin eğitim hakkı olduğuna ve herkesin öğrenebileceğine inanılır.
- Bütün öğrencilere ve personele eşit değer verilir.
- Her öğrenci belirli alanlarda ya da belirli zamanlarda öğrenme güçlükleri yaşayabilir.
- Herkes öğrenme sürecinin desteklenmesine ihtiyaç duyar.
- Farklılıklara değer verilir ve bu farklılıklar normal olarak değerlendirilerek toplumu zenginleştirdiğine inanılır. Tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.

- Öğrencilerin bu farklılıklarına cevap verecek şekilde okul kültürü, politika ve uygulamalar geliştirilir.
- Öğrenciler arasındaki farklılıkların üstünden gelinmesi gerekli olan problemler şeklinde değilde, öğrenmeyi desteklemek için olanak olarak görülür.
- Sadece engelli öğrencilerin değil eğitimde özel politika gerektiren bütün grupların öğrenme ve erişimlerinin önünde yer alan engelleri azaltır.
- Sadece öğrencinin kendisi değil okul, öğretmenler, aile ve toplum öğrenme sürecini kolaylaştırmada öncelikli olarak sorumludur ve okullar ile diğer eğitim otoritelerinin eğitim ortamlarıyla politikalarını tüm çocukları kapsayacak şekilde tasarlaması beklenmektedir.
- Çocukları ve gençleri kapsayıcı bir topluma hazırlamak için ayrımcı tutum ve davranışlarla mücadele edilerek farklılıkları kucaklayan hoşgörülü bir toplum oluşturulmalıdır.
- Eğitimdeki kapsayıcı yaklaşım, toplumdaki kapsayıcılığın bir boyutu olarak değerlendirilir.
- Okul ve toplum arasındaki karşılıklı ilişki desteklenmektedir.
- Bu süreçte öğretmenlere sürekli destek sağlanmalıdır.
- Eğitim doğumda, evde başlar ve öğrenme yetişkinlikle birlikte son bulan değil hayat boyu devam eden bir süreçtir (Booth & Ainscow, 2002).

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi kapsayıcı eğitime ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitime ilişkin mevcut ortaya konulan yaklaşımlar şunlardır (Sarı ve Turhan Türkan, 2019);



### **İnsan hakları Temelli Yaklaşım**

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilmiş olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 74 yaşındadır. İnsan hakları günümüzde eğitimin içerisine sadece var olması için basitçe yerleştirilen fikir değil, tüm ülkelerin eğitim politikalarına yön veren ilkeler dizisidir. İnsan hakları ve eğitim köklerini farklı kaynaklardan besliyor olsalar da ortak bir amaç doğrultusunda varlıklarını sürdürmektedirler. Bu amaç, herkes için refah, özgür ve onurlu bir hayat güvencesi ortaya koymaktır (Akyeşilmen, 2014).

İnsan hakları temelli yaklaşım aşağıda belirtilen konularda özellikle önemli katkılar sağlama gücü bulunmaktadır (UNICEF, 2007);

1. Sosyal uyumu, bütünleşmeyi ve istikrarı teşvik etmektedir.
2. Çatışmalara barışçıl çözümler ortaya koymayı sağlamaktadır.
3. Sosyal dönüşüme olumlu yönde katkı sağlamaktadır.
4. Sürdürülebilir ve daha az maliyetli bir yaklaşımdır.
5. Kişilerin haklarını talep etmelerini sağlamaktadır.

### **Farklılaştırılmış Eğitim Yaklaşımı**

Farklı önbilgi, ilgi ve hazırbulunuşluğa sahip ve farklı öğrenme tercihi olan öğrencileri tanıyarak, bu yönde etkinliklerin planlaması ve uygulanması farklılaştırılmış öğretim şeklinde tanımlanmaktadır (Hall vd., 2003).

Farklılaştırılmış öğretimle öğrenciler kaliteli ve etkin bir öğrenme gerçekleştirmekte ve öğrendiklerini sergileyebilecekleri koşullara sahiptirler (Lawrence Brown, 2004). Bu yaklaşım, öğrencilerin sahip oldukları farklı özelliklere göre içerik ve sürecin değişmesiyle program tasarlanmasını sağlamaktadır (Parsons vd., 2013). Bu yaklaşım, öğrenciler arasında olan farklılıkların öğrencilerin nasıl öğrendiğine, öğrenme tercihlerinde olan farklılıklara ve kişisel ilgileri doğrultusundaki inançlarına dayanmaktadır (Algozzine ve Anderson, 2007).

### **Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımı**

2. Dünya savaşının sonrasında Avrupa'da iş gücünün artmasıyla, ülkeler iş gücü açığını gidermek için diğer ülkelerden göç kabul etmeye başlamışlardır. Farklı ülkelere göç eden insanlar beraber yaşamaya başlamışlardır (Aksoy, 2012). Göç ettikleri ülkelerde eğitim almaya başlayan bu insanların karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitim yaklaşımı, çeşitli ülkelere ve kültürlerden gelen bireylerin eğitimde yaşamış oldukları sorunların çözümlenmesine yönelik ortaya konulmuştur (Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitim ırk, etnik köken, cinsiyet, sınıf, yetenek gibi farklılıklar arasındaki kültürel çeşitliliğin onaylanmasına ilişkin eğitim politikaları ve uygulamalarını kapsamaktadır (Leistyna, 2002).

Birçok yönden farklılıklara sahip yani çokkültürlü oluşturan kişilerin çokkültürlü eğitim yaklaşımı ile elde edecekleri kazanımlardan bazıları şöyledir; farklı bakış açıları geliştirme, demokratik tutum benimseme, kültürel farkındalığa sahip olma, ayrımcılığı red etme, önyargıdan uzak eleştirel düşünebilmedir. (Demir, 2012). Çokkültürlü eğitim yaklaşımında öğretmenin yaklaşımı önem arz etmektedir. Çokkültürlülüğe olumlu tutum içerisinde olan öğretmenlerle birlikte eğitimde oluşabilecek ayrımcılık, önyargı ve tutarsızlıklar bertaraf edilebilir (Demir ve Başarır, 2013). Bu yaklaşım kapsayıcı eğitim anlayışı ile uyum içerisinde.

### **Kültürlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı**

Kültürlere duyarlı eğitim yaklaşımını benimsemiş etkili öğretim, öğretimi düzenlemenin yanısıra kültürlere duyarlı öğretimin gelişimi için strateji ve etkinlikler geliştirmektedir (Banks ve Nguyen, 2008). Kültürlere duyarlı eğitim, öğrencilerin kültürel farklılıklarına daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımda, öğretmenler öğrenme sürecini etkin bir halde olmasını sağlamak için öğrencilerinin kültürel geçmişlerine yönelik yargılayıcı yada eleştirici bir tutum içerisinde olmadan kapsayıcı olmaları gerekir (Brown Jeffy ve Cooper, 2011).

Kültüre duyarlı eğitim, etnik farklılığa sahip öğrencilerin kültürel özelliklerini, bakış açılarını ve tecrübelerini daha etkili bir biçimde öğrenmenin sağlanmasına yönelik kullanılması olarak ifade edilmektedir (Gay ve Howard, 2000). Kültürlere duyarlı öğretimin başlıca beş temel unsuru vurgulanmaktadır (Gay, 2014);

1. Kültürel çeşitliliğe yönelik bilgi temelini oluşturulması.
2. Müfredata kültürel ve etnik çeşitlilik içeriklerinin yerleştirilmesi.
3. İlgili ve gelişim gösteren öğrenme topluluklarının oluşturulması.
4. Etnik yönden farklı öğrenciler ile iletişim içerisinde olunması.
5. Yönergeler hazırlanırken etnik çeşitliliğe önem verilmesi.

### **Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları**

Kapsayıcı eğitim, yalnızca dezavantajlı olan ve olmayan aynı sınıf içerisinde eğitim görmelerini sağlayarak hedeflerine ulaşabilecekleri sistem değildir. Kapsayıcı eğitimin etkili uygulamaları, çeşitli psikososyal, fiziksel ve pedagojik düzenlemeler ve uyarlamalar gerektirir. Tüm farklı okul bağlamları, yetenekleri, kültürleri, cinsiyetleri, dinleri ve sınıftaki diğer durum ve konuların çocuğun özelliklerine uygun olması nedeniyle, ayrımcılığı bütünlendirmek ve önlemek için kapsayıcı bir pedagoji uygulanmalıdır. Pedagoji, öğretmenlerin nasıl öğrettiği ve öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve başarılı katılımın önemli bir parçasıdır (Loreman, 2017). Dezavantajlı öğrencilerin ekonomik, sosyal ve eğitsel nedenlerle eğitim sistemine tam olarak entegre olabilmesi için hem sınıf içi uygulamalarla hem de sınıf dışında destek ve sağlama ile kapsayıcı bir pedagojik eğitim ve öğretim ortamının oluşturulması

gerekmektedir. Çünkü kapsayıcı ve destekleyici öğretim yöntemleri sunmayan okullara dezavantajlı öğrencilerin dahil edilmesi, öğrencinin entegrasyonundan çok daha derin bir ayrımcılığa yol açabilmektedir.

Kapsayıcı eğitim ve öğretimin uyarlanması; Kapsayıcı eğitimin tanımlarını incelediğimizde, odağın genellikle öğrenci çeşitliliği ve öğrencilerin farklı fiziksel, kültürel, ekonomik, sosyal, ve etnik özellikleri üzerinde olduğunu görülmektedir. Elbette bu çeşitliliği barındıran bir kurumun bu heterojen yapıya cevap verebilmesi için fiziksel, psikolojik, kültürel ve sosyal olarak örgütlenmesi gerekir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmanın, öğrencileri eğitime entegre etmede önemli bir strateji olduğu algısından hareketle, öğrenme ortamının her şeyden önce homojenize edilmesi, tüm çocukların belirli tüm bakış açılarına sahip olduklarını, dışlanmadıklarını veya ayrımcılığa uğramadıklarını hissetmeleri gerekir (UNICEF, 2011).

Eğitim hakkının hakkaniyetli ve eşit bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimin teorik ve uygulamalı bütün bileşenlerinin bütünleşik ve kapsayıcı olması esastır (Yakar ve Tepecik, 2017). Bu sebeple sınıf düzeni, öğretim materyalleri, kaynakları, müfredat, ders dışı etkinlikler ve çevresel mekânın fiziki ve sosyal olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç, öğretim etkinliklerinde engellilerin gereksinimlerine bağlı olarak mimari bir yaklaşım olarak evrensel tasarımın ilkelerinin bütünleştirilmesi ile eğitimde evrensel tasarım kavramının yani kapsayıcı tasarımın ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Arslan, 2017). Evrensel tasarım ya da kapsayıcı tasarım, toplumsal eşitliği temel alır ve bu yaklaşımda tüm öğrencilerin eğitim ortamından olabildiğince yüksek düzeyde yararlanması, erişmesi ve kullanması hedeflenir.

Kapsayıcı programlar, anlamlı katılımı sağlamak için kasıtlı ve proaktif faaliyetler yoluyla öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını kabul eden ve karşılayan kapsayıcı ve duyarlı olacak şekilde tasarlanmalıdır (Save the Children, 2016). Etkili bir kapsayıcı müfredatta, Milli Eğitim Bakanlığı veya diğer yetkili kuruluşlar, öğretmenlerin müfredat içeriği ile ilgili alternatif yöntem ve formatları kullanmalarına izin vermeli ve öğretmenlerin öğrencilerinde arzu ettikleri öğrenme çıktılarını elde edebilmeleri için değerlendirme yapmalıdır (Schuelka, 2018). Kapsayıcı eğitim programı, tüm öğrencilere, geçmişlerine, kültürlerine ve deneyimlerine değer vererek, ayrımcılık yapmalı ve onlara saygılı davranmalıdır. Kapsayıcı eğitimdeki genel program, öğretim etkinliklerini yönlendirmeyi ve hedefler, içerik, öğretim yöntemleri ve ulaşılan



öğrenme sonuçları arasındaki tutarlılığı sağlamayı amaçlamaktadır (Kurtts, 2006). Kapsayıcı bir programın, öğrencilerin özelliklerine göre farklı ders tasarımlarına ve içeriklerine izin vermesi, kazanımları kesin ve net çizgilerle tanımlanmış görmek yerine öğrenmeye dayalı seçimler ve yerleştirmeler yapabilme yeteneği ile hazırlanmalarını gerektirmesi beklenir (Save the Children, 2016).

Kaynaştırma eğitiminde her öğrencinin, her öğretim ortamının ve her konunun farklı ihtiyaçlar yaratacağını göz önünde bulundurarak öğretmenler, öğretim materyallerini ve kaynaklarını bu ihtiyaç ve farklılıkları karşılayacak şekilde tasarlamalı veya düzenlemelidir. Kaynaştırma eğitiminde kullanılacak materyallerin seçimi ve hazırlanması çok önemlidir çünkü eğitimde materyallerin kullanılması dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin somut ve kolay bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Coşkun, Macaroğlu & Tosun, 2009). Özellikle sınıfında dezavantajlı öğrencileri olan bir öğretmen, bu öğrencinin bilişsel, duygusal ve fiziksel özelliklerine uygun öğretim materyalleri tasarlamalıdır. Öyle ki kapsayıcı sınıflarındaki öğrenciler için web kaynakları, bilgisayar teknolojisi, afişler ve posterler gibi yaratıcı medya, öğrencilere bilgi ve becerileri çeşitli formatlarda sunabilir, yani sadece ders kitapları ve karatahtalar haricinde ortak eğitim materyallerine öncelik verilmelidir. Kapsayıcı materyallerin, öğrencileri tek taraflı olarak bilgi ile doldurmayı değil, uygun içerik sunarak öğrencilere bilgi sağlamayı amaçlaması gerekmektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğrenme ve Öğretme Süreci; Kaynaştırma öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenler, tüm öğrencilerinin farklı özelliklere sahip olduğunu ve dolayısıyla öğretim tarzlarının ve ihtiyaçlarının da farklı olduğunu bilerek gerekli öğretim yöntemlerini sağlamalıdır. Bu uygulamalarda pratikte farklılaştırılmış öğretim yöntemleri uygulanabilir. Bugün farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcı bir öğrenme ortamında uygulanması gereken etkili öğretim olduğu kabul edilen bir gerçektir. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, her çocuğun farklı öğrenme stilleri ve ilgi alanları ile benzersiz olduğuna inanmaktadırlar (Algozzine & Anderson, 2007). Öğretim, farklılaştırılmış eğitimin, aynı dersin farklı özelliklerine sahip aynı kursta farklı öğrenme deneyimleri yaratmayı amaçlamaktadır (Tomlinson, 2009, akt., Mutlu & Öztürk, 2017). Her öğrencinin farklı olduğunu kabul eden bir öğretmen, eğitimi tüm öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre planlar ve böylece kapsayıcı eğitimin eğitim hedeflerine daha etkin hizmet eder

Farklılaştırılmış öğretim: Bu, öğretmen sınıf öğrencilerine cevap verme çabalarına dayalı eğitimsel bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2000). Bu nedenle, öğretmenler bu özelliklere göre kursu tasarlamalı ve farklılıkları sağlamak için öğrencilerin hobileri, kapasitesi ve hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurarak ders tasarımını yapmalıdır (Öztürk ve Saydam, 2017). Hall, Meyer ve Strangman (2003) farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin heterojen bir sınıf ortamında öğrendiklerini ifade etmek için seçimler yapabilecekleri bir öğrenme yöntemi olarak tanımlarken (Kozikoğlu ve Bekler 2018), öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri, hazır bulunuşlukları olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerle uyumlu faaliyetlerde bulunmak olarak tanımlanan akademik ilgi alanlarına yönelik etkinlikler yapmak olarak tanımlanmıştır (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017). Ayırıcı yaklaşımda öğrencilerin özelliklerine göre üç farklı öğretim boyutu düzenlenmekte ve çeşitlendirilmektedir (Tomlinson, 2007). Öğretim ortamında farklılaşma süreçler, içerik ve ürünler açısından sağlanmaktadır.

### **Avrupa’da Kapsayıcı Eğitim**

Yukarıda bölüm 2.1.2’de kronolojik sırada listelenen ve devletlerin kapsayıcı eğitime bakışlarını değiştirdiğini söylediğimiz gelişmeler sonucunda Avrupa Birliği, eğitimdeki her düzeyde kapsayıcı eğitimin uygulanması konusundaki kararlılığı ortaya koymuştur. Bu doğrultuda atılan önemli bir adımla okullar ve üniversitelerde destek birimleri oluşturarak dezavantajlı grupta olan bireylerin okula erişimleri ve eğitime dahil edilmelerinin gerekli olduğu öngörülmüştür (Avrupa Birliği Komisyonu, 2010). İspanya’da bulunan üniversiteler tarafından bu doğrultuda, dezavantajlı olan öğrencilere gereken danışman ve destek hizmetlerinin sunmalarını kraliyet yaptırımıyla kabul edilmiştir (Moriña, López-Gavirab ve Morgadoc, 2017). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nde (2006), engelli bireylere yönelik ayrımcılık olmadan eşit şartlarda, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi, yüksek öğrenim ve yaşam boyu öğrenme almaları yükümlülükleri ortaya konulmuştur. Avrupa Birliği, yüksek öğretimde de kapsamlı eğitim vermekte istikrarlı bir tutum izleyerek bu konunun komisyon raporlarında yer almasını sağlamıştır. Sonuç olarak, Avrupa Komisyonu’nun 2010-2020 stratejik hedefleri arasında, dezavantajlı olan kişilerin okula erişimleri ve eğitime entegre edilmelerinin iyileştirilmesine yönelik destek planının ve hizmetlerinin oluşturulması tavsiye edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2010).

## **Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim**

Türkiye’de kapsayıcı eğitimin ilk adımı UNESCO Salamanca Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisine (UNESCO, 1994) Türkiye’nin taraf olmasıdır ve böylece kapsayıcı eğitim konusunda hukuki çerçevenin ilk temelleri belirlenmiş oldu. Bu bildirgeyi 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli kişilere verilen eğitim hizmetlerine ilişkin esasların yeniden düzenlenmesi izlemiştir. İnsan Hakları Sözleşmesi'nin imzalanmasıyla birlikte. Türkiye'de Engelliler ile 2006 yılında devlet, yasada ve uygulamada ayrımcılığın önlenmesi ve ortadan kaldırılması sorumluluğunu üstlenmiştir (UN, 2006).

2018 yılında MEB tarafından yayımlanan 2023 vizyon belgesinde de kapsayıcı eğitime dikkat çekilmiştir. Bu belgenin “eğitim vizyonu takvimi” bölümü “nitelikli ve kapsayıcı eğitim” başlığı altında “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye” sloganıyla içerik verilmeden kapsayıcı eğitime dikkat çekilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye’nin ulusal düzeydeki çalışmaları yanında kapsayıcı eğitim konusunda uluslararası kurumlarla da sürdürdüğü çalışmalar da vardır. Bu kapsamda UNICEF gibi kuruluşlarla çalışmalar yürütülmektedir. UNICEF'in 2017 yılında yayınladığı "Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar" raporunda, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer paydaşlarla ortak bir çalışma yürütüldüğü belirtiliyor. Bu raporda, sistemin güçlendirilmesi ve Türkiye'deki Suriyeli çocuklara ve Türkiye'deki dezavantajlı çocuklara yönelik kapsayıcı eğitimin kalitesinin ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Akçamete (2012) ve Yazıcıoğlu'na (2018) göre, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde sosyal model doğrultusunda kapsayıcı eğitime ilişkin kanunlarda olumlu değişiklikler olmakla birlikte, sorun bunun Türkiye'ye ne ölçüde yansdığıdır.

Öte yandan Acar (2020), Türkiye'deki akademik araştırmaların çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi “kapsayıcı” olarak tanımladığını, kapsayıcı eğitimi özel eğitimin bir alt alanı olarak kavramsallaştırdığını ve Birleşmiş Milletler tarafından kapsayıcı eğitim için belirlenen hedeflerin, tartışılmadığını belirtmiştir. Erkılıç ve Durak (2013) da bu durumu ifade etmiş ve Türkiye'de kaynaştırma eğitimine sadece engelli öğrencilerin

dahil edildiğine dair bir yanlışlığı olduğu ve bu yanlışın kaynaştırma eğitiminin ve değişim sürecinin başarısının sınırlı olduğuna inanılmaktadır.

### **Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Kapsayıcı Eğitim**

K.K.T.C ‘inde kapsayıcı eğitimin ne düzeyde olduğunu anlamak için önce yasal alt yapıda kapsayıcı eğitime nasıl ve ne ölçüde yer verildiğine baktık. Bu bağlamda 17/1986 sayılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası (10/1987, 40/1992, 53/2002 ve 55/2006 sayılı Yasalar ile değiştirilmiş ve birleştirilmiş şekliyle), 6/1996 sayılı Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunmasına İlişkin Yasa, 64/93 Özürlüleri Koruma ve Rehabilitasyon Yasası ve 2 Mayıs 2006 tarih ve 76 sayılı Milli Eğitim Denetleme Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu Yasası olmak üzere kapsayıcı eğitim ile ilgili olabilecek toplam 4 yasa incelenmiştir. İncelenen dört yasanın tümünde de kapsayıcı eğitim veya bütünleştirici eğitim ile ilgili herhangi bir ifade bulunamamıştır. Sadece Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi onaylayan kanunlarda ve dolaylı olarak Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede, “Birleşmiş Milletler, İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve uluslararası insan hakları sözleşmelerinde herkesin sahip olduğu haklardan ve ırk, cinsiyet, renk, siyasi görüş, din, dil, ayrımı yapılmaksızın bu belgelerde belirtilen hürriyetleri veya bunları benimsediğini ve görüş ayrılığı da dahil hiçbir ayrım gözetmeksizin bu belgelere sahip olduğunu beyan ettiğini beyan , ulusal veya sosyal köken, doğum yeri, mülkiyet, veya başka bir durum; dolaylı olarak kapsayıcı eğitime doğru bir adım atıldığına inanılmaktadır. Ancak K.K.T.C.’nde kapsayıcı eğitimin yasal altyapısının çok yetersiz olduğu gerçeği ile de karşı karşıya kalınmıştır. Öte yandan, K.K.T.C Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği hizmet içi eğitim programların da ise her eğitim döneminde “ Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Programı” ve “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Mesleki Gelişim Programı” adları altında toplam 40 saatlik bir eğitim verildiği görülmektedir (K.K.T.C Milli Eğitim Bakanlığı).

Dağbaşı'ya (2018) göre, kapsayıcı standartların, KKTC resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında bulunmadığını, tüm okullar da dahil olmak üzere bu standartları içermediğini ve bunun eşitsizliği ortaya çıkardığını belirtmektedir. Dağbaşı (2018),

bu sebeple eğitim fırsatları ilkesini inceleyerek uluslararası standartlara göre yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, Alemdaroğlu (2019), bütünleştirme tanımının KKTC'deki kaynaştırma tanımından yola çıkarak verildiğini bunun yanısıra bütünleştirme ve uygulamalarının tanımının literatür dikkate alınarak yeniden düzenlenmesini önermekte ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim ve kapsayıcı uygulamalar için daha eksiksiz bir altyapı sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

### **Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin ve Okul Yöneticisinin Rolü**

Öğretmen merkezli disiplinleri düşünüldüğünde; nitelikli ve yeterliliğe sahip öğretmenler ile gelişim düzeyi yüksek eğitimcilerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunurken, aksi ise öğrencilerin olumsuz, aşırı farklı şekilde etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Tutum, eğitimcilerin tutumları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencileri etkileyen kişilik özelliklerinin başında gelmektedir. En somut anlamıyla engelli, ırkı, dini, cinsiyeti, dili ve kültürü farklı olan öğrenciler olumlu bir tutum sergilediklerinde bu çocuklar derse, iklime ve ait oldukları sınıfa daha çabuk uyum sağlarken, negatif eğitimci tutumu olduğunda ise okulun ikliminden, sınıflarından ve konulardan istem dışı uzaklaştıkları belirtilmektedir (Yıldırım, 2016). Kapsayıcı eğitimi, öğrencilerdeki bireysel değişiklikleri birer zenginlik olarak ele aldığından dezavantajlı kişiler, sıklıkla karşılaştıkları öğretmenlerin tutumlarından büyük ölçüde etkilenmektedir.

Tutumların önemi, evrensel bir ülkedeki sayısız varyant ve çeşitliliğin zenginlik şeklinde algılanarak kapsayıcılığı temel alan okul iklim eğitimi için tutumun önemi daha fazladır (Başbay, Kağncı ve Sarsar, 2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumları olumlu ise, oluşturulan sınıf ortamının demokratikleşmesi ile sınıftaki çocukların benzer özellik ve niteliklere sahip arkadaşları hoşgöreceklarine, yani farklı niteliklere sahip arkadaşlarına, onları eleştirmeden olumlu bir tutum sergileyeceklerine inanılmaktadır (Yıldırım, 2016). Sanchez (2012) araştırmasında kaynaştırma uygulaması üzerinde öğretmen tutumlarının etkisinin önemli bir yer tuttuğunu ve dahası dezavantajlı çocukların öğretmenlerinin olumsuz tutumundan kaynaklanan kusurlu davranışlarının olduğunu savunmaktadır.

Tüm toplumlarda, öğretmenlerin geçmişten itibaren eğitim faaliyetlerinde önemli bir rol oynadığı gerçeğidir. Dünya Bankası'nın raporunda belirtildiği gibi, "okula öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğretmenlerdir" (World Bank, 2018, akt., Karip, 2017). Yapılan tanımdan anlaşıldığı gibi öğretmenlik mesleği, günümüz koşullarında profesyonellik gerektiren, yönetim işlevleri olan, eğitim ve öğretim faaliyetlerine sahip, temel alanları oluşturan popüler kültür, özel alan ve pedagoji ile ilgili bilgi ve becerilere sahip bir meslektir (Öztürk ve Gönülaçar, 2018).

Bir öğretmenin nitelik ve yeterliliği, çok çeşitli sosyal, mesleki, ve kişisel bilgi, değer ve becerileri kapsayan bir kavramdır. Bu nedenle fiziksel, pedagojik ve psikososyal niteliklere sahip nitelikli ve yetkin bir öğretmen eğitime başarıyı getirecektir. Öğretmenlik mesleğinin artan sorumlulukları ve mesleki görevleri nedeniyle öğretmenler, rollerinin getirdiği değişikliklere sürekli olarak kendini geliştirmeli ve uyum sağlamalıdır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin kesinlikle mesleki yeterlilik gerektiren bir meslek olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Öztürk ve Gönülaçar, 2017). Bu bilgilere dayanarak, öğretmenlerin kendi sınıfındaki her tipik gelişimsel ve üstün yetenekli çocuğun yeteneklerini, ilgi alanlarını ve becerilerini belirlemek, geliştirmek ve artırmak için kapsayıcı bir eğitim ortamında farklı yöntem, teknik ve stratejiler uygulamaları beklenmektedir (Basit, Dağlıoğlu ve Doğan, 2017).

Kapsayıcı öğretmenlerinin inançları, değerleri ve tutumları, kapsayıcı eğitimin başarısı için kritik öneme sahiptir. Öte yandan tutum, çoğu zaman bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faktörleri içeren istikrarlı bir yapı olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin öğrenme çıktıları, öğrenciler ve kapsayıcı eğitim olma duygusu üzerinde etkili faktörler olduğu kabul edilmektedir (Campbell ve diğerleri, 2003; Shade & Stewart 2001, akt., Engelbrech, Malinen, Nel & Savolainen, 2012). Herhangi bir kapsayıcı uygulamanın başarısı, tüm öğrencilerin kendilerini evlerinde hissedebilecekleri, psikolojik olarak güvende, değerli hissedebilecekleri ve aktif olarak katılabilecekleri bir sosyal-duygusal ortamın varlığına bağlıdır (Candeias, Ljusberg & Santos 2009; akt., Santos, Sardinha & Reis, 2018). Bu nedenle sınıfta rehber ve lider olan öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerine sevgiyle, önyargısız, onları evde hissettirerek, kabul ederek yaklaşmalı, öğrenciler sınıfın bir parçası ve başarılı olabileceklerine inanmalıdır. Öğretmenin iletişim ve empatiye bütüncül

yaklaşımı, diğer öğrencilere örnek olacak ve öğrenci etkileşiminin arttığı işbirlikçi bir sınıf ortamı yaratılmasına yardımcı olacaktır.

### 2.3. Eğitim ve Dijital Dönüşüm

Dönüşüm (tarihsiz) TDK tarafından “Olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma, şekil değiştirme, tahavvül, inkılap, transformasyon” olarak tanımlanmıştır. Herhangi bir olgu, olay, kişi veya iş yapış şeklinin zaman içerisinde farklı bir şekil veya süreç haline gelmesine dönüşüm denebilir. King’e (2013) göre bu değişim oldukça kökten ve kapsamlı bir dönüşümdür ve bir işin tüm bileşenlerini kapsar; dönüşüm sürecinde değişim geçiren söz konusu işin hem bileşenleri hem paydaşları süreçten etkilenmektedir.

Bayram (2018) dijital dönüşümü, normalde yaptığımız işi kağıt kalemle dönüştürerek basitçe elektronik ortamda yapmaya başlamak olarak tanımlamıştır. Çetiner (2011), bilgi teknolojisi kullanımının, doğası gereği değişimin kabul edildiği bir değişim süreci olduğunu belirtmektedir. Önday’a (2017) göre dijital dönüşüm, kamu ve özel sektör hedeflerine hizmet etmek için teknolojiyi kullanarak, ancak insanların hayatını kolaylaştırma hedefinden sapmadan, toplumun tüm kesimleri tarafından benimsenecek bir kültür oluşturma sürecidir. Dijital farkındalık ve hatta sosyolojik, kültürel ve ekonomik değerlendirmeler yapmak mümkündür.

Devlet ve şirketlerin yanı sıra eğitim kuruluşları ve hatta eğitimin süreçlerinde de bir dijital dönüşümden söz etmek mümkündür. Önceleri bilgisayar destekli eğitimle dijitalleşmeye başlayan eğitim, İnternetin eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla gittikçe daha da yaygın ve hızlı bir şekilde dijital dönüşüm sürecine girmiştir. Eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin İnternetin gelişimi ile açıklanması mümkündür. Web 1.0 olarak adlandırılan birinci nesil İnternet döneminde sınırsız sayıda bilgiye erişim sağlanabilmesi ile öğrenme süreçlerinde öğrenme kaynakları değişmeye başlamıştır. İnternet öncesi dönemlerde mekân ve zaman bağımlı olan bilgiye erişim olanağı birinci nesil İnternet ile zaman ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı sunmaya başlamıştır. Önceki dönemlerde sınıf içinde yalnızca öğretmenin sağlayabileceği, sınıf dışında ise mekân bağımlı ve kitap, radyo, televizyon, eğitim CD’si gibi fiziksel varlığı bulunan öğrenme kaynaklarından edinilen bilgi ile öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilen öğrenenler Web 1.0 dönemi ile artık İnternete erişimin olduğu her

yerden bilgiye erişebilme şansına sahip olmuşlardır. Bu da öğrenen-içerik etkileşiminin kesintisiz devam etmesini sağlamıştır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin rolünü de değiştirmeye başlamış, öğretmenler bilginin tek kaynağı olma konumundan uzaklaşmaya başlamıştır.

Eğitimde dijital dönüşümü sağlayan asıl dönem ise ilk olarak O'Reilly (2005) tarafından Web 2.0 olarak adlandırılan ikinci nesil İnternet döneminde olmuştur. Etkileşimli Web 2.0 araçları, platform ve uygulamalarının kişilerin de içerik üreticisi olabilmesine, İnternet üzerinden birbirleri ile yoğun etkileşime girebilmelerine olanak sağlaması sonucunda eğitimde de önemli bir dönüşüm gözlemlenmeye başlamıştır. Öğrenen-içerik etkileşiminin yanı sıra öğrenen-öğrenen ve öğretene-öğrenen etkileşiminin yoğun olarak gerçekleştirilebildiği, ileri düzey bilişsel becerilere yönelik öğrenme etkinliklerine olanak sağlayan araç ve ortamların geliştirildiği bu dönemde öğrenenler artık yalnızca içeriği tüketen değil aynı zamanda da üreten konumuna gelebilmiştir.

Web 3.0 olarak adlandırılan 3. Nesil İnternet dönemi ise artık eğitimin bireyselleştirilebileceği, öğrenmeye yönelik derin analizlerin yapılabilmesi ve bu analizlerin öğrenme süreçlerinin şekillendirilmesinde kullanılabileceği dönem olmuştur. İnternet üzerindeki kullanıcı etkinliklere ilişkin büyük verilerin depolanabilmesini sağlayan bulut teknolojileri, bu verilerin yorumlanmasına olanak sağlayan veri analitikleri ile öğrenme analitiklerinin oluşturulması, yapay zekâya dayalı sistemler ile kullanıcı analitiklerine yönelik bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarının sunulabilmesi eğitimde dijital dönüşümün dinamiklerini oluşturmaya başlamıştır. Yine aynı şekilde blokzincir uygulamaları ile öğrenenlerin öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin kayıt altına alınıp takip edilmesi, öğrenme süreçlerinin yönetilmesi ve önceki öğrenmelerin tanınması konusunda gelişmelere olanak sağlamaya başlamıştır.

Tabii tüm bu teorik arka planı eğitim açısından ele alacak olsak öncelikle Eğitim 4.0'dan bahsedilmesi gerekmektedir. Eğitim 4.0, içinde yaşadığımız çağın ve içinde yaşadığımız toplumun gerektirdiği yenilikçi eğitim sürecini ifade etmektedir (Harkins, 2008). Sürece baktığımızda 2.0, eğitimde teknolojinin öğrenilmesini açıkça gösteren bir durum, 3.0 ise Eğitim 4.0 ile eğitimde teknolojiyi ve teknoloji tasarımı eğitimde kullanıyor. 21. yüzyıl becerilerini kazanmak ve elde etmek için geçmişin



öğretme becerileri olan okuma, yazma ve matematik becerilerinin ötesine geçmek gerekir (Puncreobutr, 2016). Eğitim 4.0 vizyonu, bunun başarılmasını sağlayacaktır.

Dijital teknolojilerdeki yukarıda kısaca özetlenen bu gelişmeler öğrenme olgusunu ve eğitim süreçlerini derinden etkilemeye başlamıştır. Okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde bilgisayarlar ve İnternet sıklıkla farklı amaçlar için kullanılmaya başlanmıştır. Öncelikle eğitim kurumlarının İnternet siteleri aracılığıyla kurumsal dijital birer kimlik oluşturmalarıyla başlayan süreç, yönetsel süreçlerin dijitalleşmeye başlamasıyla yaygınlaşmıştır. Öğrenci bilgi sistemleri ile kayıt, devam durumu, mezuniyet işlemleri ve diğer öğrenci işlemlerinin dijital ortama aktarılması buna örnek gösterilebilir. Tüm bu yönetsel süreçlerden sonra ve hatta eş güdümlü olarak eğitim kurumları eğitsel süreçlerde de dijital teknolojileri işe koşmaya başlamışlardır.

Eğitim yöneticilerinin ve diğer eğitimcilerin mesleki görevlerini yerine getirirken bir dönüşümden geçmek zorunda kalacaklarını belirtmek önemlidir. 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencileri geliştirmek için eğitimcilerin, öğrenci merkezli dijital uygulamaları dahil ederek öğretim ve yönetimi stratejik olarak planlamaları gerekir. Eğitim alanının öğretmen rolünden rehberlik rolüne geçmesi kaçınılmaz görünmektedir (Robertson, 2020).

### **İlgili Araştırmalar**

Kapsayıcı eğitim konusu yeni bir araştırma alanıdır. Kapsayıcı eğitim alanında görev yapan eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin de bu alanda yetkinlik kazanma eğitim çalışmaları halen devam eden bir süreçtir. Bu nedenle alan yazınında kısıtlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülüyor.

### **Yurtiçinde Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Kapsayıcı eğitim alanında yurtiçinde yapılan araştırmalara bakıldığında bu konuda 2019 yılına kadar gelişmiş bir literatür bulunmadığını ancak bu alandaki araştırmaların daha çok 2019 ve 2020 yıllarında yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Örnek yayınlardan bazıları şöyledir:

Oral, Aksay ve Gürsan Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016) Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi isimli çalışmalarında, kapsayıcı

eğitimin önemine dikkat çekerek Türkiye’de kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir bir uygulama şeklini alması için bu konunun bir politika önceliği olması ve bu yönde adımlar atılması gerektiğini belirtmiştir. Yazarlar, Bu adımları, bilgilendirme ve farkındalık, öğretim programları ve eğitim materyalleri, öğretmen için destek adımları olarak sıralamıştır.

Yıldırım (2017) “Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” isimli araştırmasında dezavantajlı konumdaki öğrencilerin toplumsal kabul görmelerini ve okul, öğretmen ve öğrenci ilişkisini üzerinde çalışmıştır. Bu çalışma sırasında Türk ve mülteci öğrencilerin okul ve okuldaki eğitim uygulamaları ile ilgili görüşleri alınırken, sosyal bilgiler öğretmenleri, okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin de sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim ve genel eğitim ve öğrenim faaliyetleri ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu görüş ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre sınıf ortamında sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle bütünleşmesinin sağlanamadığı; karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı sınıf ortamının sağlanmadığı; dil sorunları nedeni ile okuldaki bileşenlerle verimli diyaloglar kuramadıkları ve burdan hareketle başarı seviyelerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, sığınmacı öğrencilerin kapsanabilmesinin yolunun bir takım ruhu anlayışından geçtiğini belirtmiştir.

İra ve Gör (2018), araştırmalarında eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitim alan ve farklı bölgelerden göç etmiş olan öğrencilerin eğitimine yönelik geliştirilmesi gereken politikalar konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunda eğitim fakültesinden 7 öğretim üyesinin yer aldığı araştırmada tasarlanmış nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de kapsayıcı eğitimin daha ileriye götürülüp geliştirilmesi için uygulamadan yasal düzenlemeye kadar birçok alanda düzenlemelere ihtiyaç olduğu ve bu yönde atılacak adımların politiklar ve uygulamalarla birlikte yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırmada göç olgusu ile dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin eğitimi için kaynak hazırlanıp makro eğitim politikaları geliştirilmesi de önerilmektedir.

Kaya (2019) çalışmasında kapsayıcı eğitimin temel eğitim düzeyinde tam olarak uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel politika belgelerinde hangi amaç ve

düzenlemelere yer verildiğini ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını irdelemiştir. Durum çalışması deseninde bir nitel araştırma olarak gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre kanunlarla özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitim alması öngörülmesine rağmen pratikte özellikle özel eğitim alanında, genelde özel politika gerektiren dezavantajlı gruplar için gereken kapsayıcı eğitimde politika ve uygulamaların yetersiz olduğu ve eğitimin özelliğinin 2019 yılında hala sorun olmaya devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Asar (2020), araştırmasında Pamukkale ilçesinde bulunan devlet okullarının okulların fiziki alt yapısı, personel durumları, vb. alanlardaki konularda ne kadar yeterli oldukları ile alakalı olarak bu okullarda görevli yöneticilerin yeterlilik algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 20 Okul yöneticisinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul ortamlarının kapsayıcı eğitime uygun olmadığı; okullarda çalışan personelin kapsayıcı eğitim için yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, bu sorunların giderilmesi için okul yöneticileri, öğretmen, veli ve çevre faktörünün işbirliğinde çalışmasını önermiştir.

### **Yurtdışında Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Yayınlar**

UNESCO'nun "Herkes İçin Eğitim" raporu kapsayıcı eğitim alanında kapsamlı bir açıklama sunmaktadır ve bu konuda yapılan birçok yurtdışı araştırmanın temeli de bu rapora dayandırılmaktadır. Kapsayıcı eğitim alanında yurtdışında yapılan araştırmalardan örnek yayınlardan bazıları şöyledir:

Ainscow (2005) araştırmasında eğitim sistemlerini kapsayıcı bir yönde hareket ettirebilecek kaldıraçların neler olduğunu araştırmıştır. Kapsayıcı eğitime duyulan ihtiyaç ve öneme vurgu yapılan araştırmada eğitim sistemini kapsayıcı bir sisteme dönüştürecek olan faktörlerin incelenmesi araştırmanın odağını oluşturmuştur.

De Boera vd. (2011), araştırmasında kapsayıcı eğitimin en önde gelen unsuru olarak eğitimi işaret etmiştir. Araştırmaya göre öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında doğrudan bir etkisi vardır ve öğretmen tutumlarının olumlu olması hedeflere ulaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Araştırma sonucu

öğretmenlerin olumlu tutumdan daha fazla olumsuz ve nötr tutum sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

González-Gil vd. (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda eğitim gereksinimi algılarını incelemiştir. Çalışma grubunda 200 öğretmenin yer aldığı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en çok eğitim almaya gereksinim duydukları konular, okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesine katkı sağlamak ve okullarda kapsayıcı eğitim öğretim yöntemlerinin uygulaması konuları olduğu ortaya çıkmıştır.

Galović, Brojčin ve Glumbić (2014) çalışmalarında, Vojvodina Dragana'da görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını ele almışlardır. Çalışmada, katılımcıların geneli kapsayıcı eğitime yönelik tarafsız tutum sergilerken, dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamlarına dahil edilmesi konusunda da olumlu tutumlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı ortamda çalışma deneyimi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre dezavantajlı öğrencilere daha olumlu tutumlar sergiledikleri de görülmüştür.

Gunnþórsdóttir ve Jóhannesson (2014) araştırmalarında, İzlanda'lı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusuna nasıl baktıklarını söylem analizi yöntemi kullanarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun yanlış bir yol izleyerek dezavantajlı öğrencileri etiketlemek suratiyle eksik veya farklı yönlerini öğrenme yoluna gittiklerini ve kapsayıcı eğitim için kullanacakları materyaller için kaynak eksiliği yaşadıklarına vurgu yapmışlardır.

Shyman (2015) araştırmasında, kapsayıcılık kavramının sosyal adalet boyutundan uzak kalarak kapsayıcı eğitim sınırlarının daratıldığına dikkat çekerek sosyal adaleti temel alan kesinleşmiş ve kabul gören bir kapsayıcı eğitim tanımının olmadığına vurgu yapmıştır. Araştırmacı kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak BM Engelli Haklar Sözleşmesi, Herkes İçin Eğitim Faaliyetleri, ABD ve Birleşik Krallık'taki gelişmelere dikkat çekerek bir yandan küresel duyarlılığa vurgu yapan bir yandan da sosyal adalete değinen tanımlar önermiştir.

Chao, Forlin, ve Ho (2016) karma yöntem kullanarak yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle bağlantılı özyeterliliklerindeki değişiklikleri araştırmışlardır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretim sürecinde uygulanan mevzuat ve politika bilgisine sahip olma gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Araştırma sonucuna göre dezavantajlı gruplardaki öğrencilere gösterilen ilginin yakınlık derecesi, okul ortamının tasarlanış şekli ve müfredatın uyarlanması gibi durumların öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediği, kapsayıcı eğitimin etkin kullanımında ise tartışma yöntemini önemli bir araç olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Lesar (2017) yaptığı araştırmada Slovenya’da yürürlükte olan eğitim programlarında kapsayıcı eğitimin pedagojik nitelikleri yönünde incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, uluslararası araştırmalarda kapsayıcı eğitimin herhangi bir temele dayandırılmadığından bahsedildiği ve bu durumda, dezavantajlı öğrencilerin mevcut anlayışla devam eden eğitim sistemlerinde eğitim-öğretim sürecinin dışında kalabileceğine dikkat çekilmiştir.

An, Hu ve Horn (2018) çalışmalarında, Çin’de kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü ve yarınını ele alınmıştır. Salamanca Deklarasyonu’nun yayımlandığı 1994 yılından itibaren, Çin’in de dahil olduğu birçok ülke ve okullarında kapsayıcı bir anlayışa doğru gidildiği belirtilmiştir. Çalışmada, Çin’deki kapsayıcı eğitimin statüko nedeni ile karşılaştığı zorluklar ile uygulamada neler yapılarak kapsayıcı eğitimin kolaylaştırılabilip geliştirilebileceği ele alınmış ve bunlara yönelik öneriler yapılmıştır.

Stepaniuk (2019) çalışmasında, Doğu Avrupa ülkelerinde kapsayıcı eğitimin ne durumda olduğunu ve gelecekte nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini detaylı bir şekilde incelemiştir. Literatür taraması olarak yapılan araştırmada, kapsayıcı eğitimin, sivil demokrasinin gelişmesinde kilit rol oynadığı belirtilerek okulların tüm öğrenciler için mükemmellik ve eşitlik platformlarına dönüştürülmesi gerektiği öne sürülmüştür. Araştırmada, Doğu Avrupa ülkelerinde ve eski Sovyet ülkelerinde kapsayıcı eğitimin durumu özetlenmiş ve eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı hale gelmesi için gerekli koşullar belirlenmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri analizine ve verilerin çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada küçük gruplara yönelik araştırmanın derinlemesine olması ve araştırmacıya ayrıntılı perspektif sağlaması nedeniyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, görüşme, gözlem, ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sonuçların, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aynı zamanda nitel araştırma türlerinden biri olan fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Fenomenolojik tasarım, temel olarak farkında olduğumuz ancak ayrıntılı olarak bilmediğimiz olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tasarımda, çalışma grubu katılımcılarının ilk elden deneyime sahip olmaları önem arz etmektedir (Glesne, 2011).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele (tesadüfi) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Rastgele, sistematik, tabakalı ve kümeli örnekleme yöntemleri literatürde olasılıklı örnekleme olarak ele alınmaktadır. Olasılık örneklemesinin özü, olasılık teorisine dayanmaktadır. Belirli bir evrendeki "şeylerin" özellikleri her bireye eşit olarak dağıtılmaktadır. Yani bu evrendeki şeylerin özellikleri, belirli kriterler uygulandığında benzer özellikler gösterir. Öte yandan, bu evrendeki her "şey", yaratılacak her modele dahil olmak için eşit şansa sahip olmalıdır. Evreni temsil eden ve bu özelliklere sahip bir evrenden tamamen rastgele seçilen izin verilen büyüklükteki örneğe tesadüfi örnekleme denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu

araştırmanın çalışma grubu, 10 daire müdürü ve 20 denetmen olmak üzere toplam 30 kişiden oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanma Aracı**

Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı dairelerin müdürleri ile eğitim denetmenleri tarafından cevaplanmak üzere, araştırmacı tarafından hazırlanan kapsayıcı eğitimde yaşanan eğitsel ve yönetsel yetersizliklerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu süreçte aynı amaçla araştırmacı alanyazından ve gözlemsel çalışmalardan da yararlanılmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliğine ilişkin olarak ise alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için görüşme formu hazırlanmadan önce yönetici ve denetçilerle bir ön anket yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Sonrasında idareci ve denetmenlere uygulanmak üzere 2 farklı şekilde görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formunda 6 temel soru ve bu temel sorularla ilgili alt sorular bulunmaktadır. Sorular açık uçlu cevaplar sağlamak üzere tasarlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcısı görüşmesi sırasında elde edilen veriler, katılımcıların gönüllü katılımı ile araştırmacı tarafından Covid 19 tedbirleri kapsamında Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler metne dönüştürülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik ile eş anlamlıdır. Her nitel çalışmanın farklı özellikleri vardır ve veri analizine yeni yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle araştırmacılar, kendi çalışmalarını için, çalışmanın özelliklerine ve toplanan verilere dayalı olarak bir veri analiz planı geliştirmeli ve mevcut olup olmadığını dikkate almalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizinde herhangi bir araştırmacı için önemli olan üç temel kavram betimleme, analiz ve yorumlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Türü ne olursa olsun, tüm nitel veri analizi türlerinde ortak olan temel analitik prosedürler dört gruba ayrılır: kataloglama (sınıflandırma), kategori atama, bağlama ve bağlantı kurmadır (Kuş, 2006).

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme veya doküman yoluyla elde edilen veriler betimsel veya içerik analizi yoluyla incelenir ve analiz edilir. Nitel araştırmalarda analiz, nitel verilerin düzenlenmesini, verilerin belirli gruplara bölünmesini, örüntülerin aranmasını, önemli noktaların belirlenmesini ve bunlara dayalı olarak ne söyleneceğine karar verilmesini içerir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda veriler dört aşamada analiz edilir: veri kodlama (önceden tanımlanmış kavramlara göre kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama ortak bir çerçevede yapılır), temaların belirlenmesi, verilerin kod ve temalara göre düzenlenerek tanımlanması ve sonuçların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada, veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada, veri analizi sırasında karşılaşılan sorunları tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme örneği hazırlanmıştır. Google Forms aracılığıyla katılımcılara ulaştırılan görüşme formları ile veriler elde edilmiştir. Kayıt altına alınan veriler nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi tekniği kullanılarak kodlanmıştır. İçerik analizi, yazılı ve sözlü belgelerin sistematik bir analizi ve söylenenlerin veya yazılanların kodlanması ve nicelenmesidir (Balcı, 2015). Katılımcıların görüşme sürecinde ortaya koydukları problemler açıklamalara dönüştürülerek içerik analizi yöntemleriyle çözülmüştür. Sonuçların analizinde katılımcıların kendi ifadeleri de kullanılmıştır. Nitel araştırma, analitik tekniklerin bir deposu gibidir ve nitel verilere farklı yönlerde ışık tutan bazı teknikler uygulanabilmektedir (Punc, 2013).

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, çalışmada elde edilen başlıklar altında ifade edilen görüşlerin ortaya konulan konuları temsil edip etmediği, tartışılıp tartışılmadığı konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların konuya ilişkin verdikleri görüşlerin puanları karşılaştırılarak “görüş birlikleri ve ayrılıkları miktarları belirlenmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmış ve araştırmanın güvenilirliği kullanılmıştır. hesaplandı. Formül aşağıdaki gibidir;

$$\text{Güvenirlik} = [\text{Görüş birliği sayısı} / (\text{Toplam görüş birliği sayısı} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$$



Kodlama sisteminin boyutuna ve kapsamına bağlı olarak, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık, %90 veya daha büyük olduğunda gerekli güven düzeyini sağlayacaktır. Uyum (güvenilirlik) bu çalışma için özel olarak yapılan bir çalışmada %94 güvenirlik sağlanmıştır. Kodlama ve tematik süreçlerle hazırlanan veriler, sonuçlar bölümünde modeller biçiminde sunulmaktadır. Konu altında toplanan kodların sıklığını frekanslarla hesaplamalar yapılmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Nitel verilerin analizinde, analiz sırasında verilen toplam görüş sayısı gruptaki katılımcı sayısından farklı olabilir, çünkü katılımcılar çoklu konulara göre görüş bildirmişlerdir.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Araştırma katılımcılarından elde edilen veriler çalışmanın bu bölümünde irdelenmektedir.

#### 4.1. Dijital Dönüşümde Kapsayıcı Eğitim Uygulamasında Paydaşların Rollerini Kurumun Kapsayıcı Eğitim Amacı ve Vizyonunun Uygunluğu

Araştırma, kurumun kapsayıcı eğitim amacının vizyonu ve uygunluğuna ilişkin görüşlerin ifade edilmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu kapsamda 14 katılımcıya görüşleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar kodlanmış, temaları çıkarılmış ve bu temaların dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kurumun kapsayıcı eğitim amacının vizyona uygunluğu

Temalar	Okul	Denetmen	Toplam	Yüzde
	Yöneticisi			
	n	n	n	%
Kurumdaki her faaliyet bu doğrultuda vizyon takip edilerek yapılmamaktadır	2	3	5	35
Eğitimde kurumun misyon-vizyon düzenlemesi amaç ve vizyona uygun olarak yönetilmektedir.	4	4	8	57
Kurum yönetimi bu konudaki vizyona duyarlıdır	5	5	10	71

Vizyonun büyüklüğü ve kurumun kapsayıcı eğitim amacına uygunluğu ile ilgili olarak katılımcılar şunları belirtti: “Kurumdaki her etkinlik bu doğrultudaki vizyona (%35) uygun olarak yürütülmemektedir”. Yine bu boyut kapsamında “Kurumun eğitimde misyon-vizyon düzenlemesi amaç ve vizyona göre yönetilmektedir (%57)” görüşü ortaya konmuştur.. Vizyonun büyüklüğü ve kurumun kapsayıcı eğitim amacının uygunluğuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre “Kurum yönetimi bu konudaki vizyona duyarlıdır (%71)”. Bu bağlamda katılımcı görüşlerden anlaşılmaktadır ki kapsayıcı eğitimin büyük çoğunluğu, kurumun kapsayıcı eğitim misyonuyla uyumludur ve hem

okul yöneticileri hem de denetmenler bu konuda büyük hassasiyet göstermiştir. Bu değerlendirmeler ışığında kurumun kapsayıcı eğitim amacının uygunluğu ve katılımcı görüşleri şu şekildedir:

M(4) “Kurumun eğitime ilişkin misyon-vizyon düzenlemesinin amaç doğrultusunda yönetildiğini düşünüyorum.”

M(2) “Çalıştığım kurum bence kapsayıcı eğitime uygun bir okul değil”.

T(5) “Evet, kurumdaki her faaliyet bu doğrultuda yürütülüyor”.

Kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, araç-gereç ve araç-gereç güvenliği ihtiyaçlarının sağlanması ve çözümler: Araştırma, kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, araç-gereç ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının sağlanması ve bu konudaki görüşlerin ifade edilmesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu kapsamda 14 katılımcıya görüşleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar kodlanmış, temalar çıkarılmış ve bu temalara ilişkin dağılımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının ve çözümlerinin sağlanması

Temalar	Okul	Denetmen	Toplam	Yüzde
	Yöneticisi			
	n	n	n	%
Kurumun malzeme ve araç gereç ihtiyacının bütçe eksikliğinden karşılanamaması	4	5	9	64
Kurumun malzeme ve araç gereç ihtiyacının sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile karşılanması	6	7	13	92
Kuruluşlara sponsor bulmakta yaşanan zorluklar	3	3	6	42

Kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının sağlanması ve çözüm önerilerinin boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre “bütçe

yetersizliği” olduğunu belirtmişlerdir. (%64) kurumdaki malzeme ve ekipman ihtiyaçlarının karşılanmasında”. Yine bu boyut kapsamında “Kurumun malzeme ve teçhizat ihtiyacı sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı (%92) tarafından karşılanmaktadır” şeklinde ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının sağlanması ve üzümlerin boyutu konusunda katılımcı görüşlere göre sponsor kuruluşlarda (%42) zorluklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda, kurumun kapsayıcı eğitim ve üzüm nerileri kapsamındaki malzeme, donanım ve güvenlik ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunun bütçe açığı olduğu ve eğitim kurumlarına önemli sponsor bulmakta güçlükler yaşandığı katılımcı görüşlerden anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı görüşlere göre kurumun malzeme ve ekipman ihtiyacının sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanması gerektiği söylenebilir. Bu değerlendirmeler ışığında kurumun kapsayıcı eğitim kapsamındaki malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçları ile zm önerilerinin boyutu ve katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur;

T (1) “Sorunlar var. Sponsorluk bütçesi yetersiz” dedi.

M (2) “Okul bütçemiz kötü durumda. Öğretmenlere toner bile alamıyoruz. Bakanlık, Toner gibi birkaç malzemeye daha para ödemiyor” dedi.

T (8) “Bu ihtiyaçlar STK'lar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmamaktadır”.

Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlere donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim:

Araştırma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim verilmesi tartışması kapsamında oluşturulmuş ve kapsayıcı eğitim kapsamındadır. Bu kapsamda 14 katılımcıya görüşleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar kodlanmış, temaları çıkarılmış ve bu temalara ilişkin dağılımlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yönetici ve öğretmenlerinin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim verilmesi

Temalar	Okul	Denetmen	Toplam	Yüzde
	Yöneticisi			
	n	n	n	%
Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yönetici ve öğretmenlerine donanımlarını artırmaya yönelik eğitimler	6	6	12	85
Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında donanım eksikliği	4	4	8	57

Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin donanımını artırmaya yönelik eğitimlerinin büyüklüğüne ilişkin olarak katılımcı, “Okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik eğitim (%85) kapsayıcı eğitim kapsamındaki donanımların artırılmasıdır. kurumun eğitimi”. Yine bu boyut kapsamında “kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında donanım eksikliği var (%57)” görüşü ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, kurumun kapsayıcı eğitim donanımı eksikliğini giderilmesi için hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanması önerilebilir. Bu değerlendirmeler ışığında kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitimlerin verilme boyutları ve katılımcı görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

T (3) “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin anlaması için bilgilendirici eğitim önemlidir. tam olarak neler olduğunu, kapsayıcı eğitimin yararlarını ve etkilerini ve donanımlarını artırmalarını” söyledi.

M (6) “Yeterli ekipman geliştirmek için eğitim gereklidir”.

T (7) “Yeterli değil. Özel eğitim kurumlarında eğitimcilerin donanımları artırılmalıdır” dedi. Kapsayıcı eğitim konusunda kurumun okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik araştırma geliştirme olanaklarının durumu ve çözümleri.

Tablo 4. Kapsayıcı eğitim konusunda kurumun okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik araştırma geliştirme olanaklarının durumu ve çözümü.

Temalar	Okul Yöneticisi	D	Toplam	Yüzde
	n	n	n	%
Kurumda kapsayıcı eğitim kapsamında kendini geliştirme fırsatlarının olmaması	5	7	12	85
Kurumdaki eğitimciler kendilerini geliştirmek için yeterli ve eğitim ihtiyaçları yok	1	2	3	21
Eğitimcilerin kendilerini geliştirme olanakları kapsamında verilen hizmet içi eğitimler	6	7	13	92

Araştırma, kurumun kapsayıcı eğitim konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma ve geliştirme olanaklarının durumuna ve çözümlerine ilişkin görüş sunabilme yeteneğinin bir parçası olarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda 14 katılımcıya görüşleri sorulmuştur. Bu soruların cevapları kodlanmış, temaları çıkarılmış ve bu temalara ilişkin dağılımlar Tablo 4'te verilmiştir. “Kurumda kapsayıcı eğitim kapsamındadır(% 85)”. Yine bu boyut kapsamında “Kurumdaki eğitimciler kendilerini geliştirebilir ve eğitime ihtiyaçları yoktur (%21)” ifade edilmiştir. “Eğitimcilerin kendilerini geliştirme fırsatları kapsamında verilen hizmet içi eğitimlerin (%92)” kapsayıcı eğitim konusunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma ve geliştirme olanaklarının boyutuna ilişkin katılımcı görüşlere göre verildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kendilerini geliştirme kapsamındaki araştırma ve geliştirme olanaklarının çoğunluğunun, kendilerini geliştirme fırsatlarında önemli ölçüde yetersiz olduğu katılımcı görüşlerden anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı görüşlere göre hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin kendini geliştirme fırsatları kapsamında ciddi bir

eğitime ihtiyaçı olduğu sđylenebilir. Bu değerlendirmeler ışığında okul yđnetici ve օđretmenlerinin kapsayıcı eğitimde kendilerini geliştirmeye yđnelik araştırma ve geliştirme olanaklarının boyutu ve çözüm օnerileri ile katılımcı gօrüşlerin boyutu aşağıda sunulmuştur;

M(3) “Maalesef yeterli olduđunu dűřünmüyorum. օđretmenin bu anlamda eđitim politikasını g¼ncelleyebileceđini dűř¼n¼yorum” dedi.

T (5) “İlgi, istek ve yaratma çalışması teşvik edilebilir”.

M (4) “Hizmet içi eğitim d¼zenlenebilir”.

## **4.2. Dijital Dօn¼ř¼mde Kapsayıcı Eğitim Uygulamasında Uzmanların Gelecek օngօr¼leri**

### **4.2.1 Dijital Dօn¼ř¼mde Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu**

(N: 5), dijital dօn¼ř¼m s¼recinin, bilişim teknolojilerinin ve hizmetlerinin kapsayıcı eğitimde hayati օnem taşıdığını ve օnem kazandığını belirtti. Uzman gօrüşlerine gօre ise imkanlara ve օđretmenlerin teknolojik bilgilerine gօre farklı uygulamalar bulunmaktadır. Ancak uzmanlar, şu anda bu uygulamaların hepsinin ortak veya herkes tarafından erişilebilir olduğunu sđylemenin m¼mk¼n olmadığını belirtti.

Uzmanlar (N:3), BİT'in bilişsel, duysal ve fiziksel engellerden kaynaklanan sınırlamaların üstesinden gelmeye yardımcı olduğunun altını çizdi. BİT, diğer օđrenciler ve օđretmenlerle օzel ihtiyaçları olan օđrenciler arasındaki iletişimi geliştirir. BIT, օđrencilerin becerileri daha hızlı edinmelerini sağlar. BİT, օđrenci ihtiyaçlarının daha iyi teşhis edilmesini sağlar. BİT, çok duysal iletişim sağlar. BİT, sosyal ve profesyonel katılımı kolaylaştırır. BİT sosyal toplantılar sağlar. BİT, akademik ve kişisel başarısızlık duygusunu azaltacağı ifade edilmektedir.

### **4.2. Dijital Dօn¼ř¼mde Kapsayıcı Eğitimin Zorlukları**

օzel ihtiyaçları olan օđrenciler için BİT kullanırken karşılaşılan zorluklarla ilgili olarak, ihtiyaç duyan t¼m օđrencilere sağlanmasını imkansız kılan y¼ksek ekonomik maliyet ve teknolojinin hızlı ilerlemesi, genellikle eski cihazlar kısa bir s¼re, uzmanlar tarafından zorluk olarak kabul edilir (N:4). Uzmanlar ayrıca bir profesyonelin bilgi ve

hazırlık eksikliğinden ve öğrencilerin pasifliğine, hayal gücü eksikliğine, hoşgörüsüzlüğe ve bireyselliğe yol açabilecek uygunsuz BİT kullanımından bahsetti. Uzmanların çoğu, eğitim sisteminde herkesin, okulun, öğretmenin ve öğrencinin fırsatlara eşit olarak erişememesinin yeterli teknolojiye sahip olmadığının altını çizdi. Ayrıca, çeşit teknoloji ve yazılımdan yeterli veya yeterli değil, mevcutlar ağırlıklı olarak belirli engelli gruplarına yöneliktir. Eğitim sistemindeki öğretmenler, öğrenciler ve aileler yeterli bilgi teknolojisi okuryazarlığına sahip değildir (N:4).

### **Dijital Dönüşümde Kapsayıcı Eğitimin Gelecek Projeksiyonları**

Uzmanları (N:5) gelecek için bu alandaki teknoloji ve yazılımların desteklenmesi gerektiğine dikkat çekti. Eğitim sisteminde kullanılan bilgi teknolojilerinde erişilebilirlik kriterleri izlenmeli ve bu hizmetler yaygınlaştırılmalıdır. Başta öğretmenler olmak üzere ailelere ve öğrencilere yönelik teknoloji okuryazarlığı eğitimleri düzenlenmelidir. Bu araçlar her ihtiyaca göre uyarlanabildiği ve kişiselleştirilebildiği için BİT öğrencilerin özerkliğini arttırdığı görüşü ortaya konulmuştur.



## BÖLÜM V

### Tartışma

#### Tartışma

Kapsayıcı eğitim öğrenenlerine erişim sağlamak için dijital dönüşümün önemine dikkat çekilmektedir. Çalışmalar, kapsayıcı eğitime erişim sağlamanın, farklı sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel ve zihinsel farklılıklara sahip insanları toplumun aktif sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamına entegre etmesine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte araştırma bulguları, yöneticilerin ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yetkinliklerini geliştirme ihtiyacını ve onlar için kişisel gelişim fırsatları sağlama ihtiyacının, Özel Eğitim Okulları ve Rehabilitasyon Merkezlerinde dijital olarak dönüştürülmüş bir kapsayıcı eğitime ulaşmadaki ana zorluklar olduğunu göstermiştir. Bu zorluklara karşın alanyazında yapılan araştırmalar eğitimde dijital dönüşümün gerekliliğini ve zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin daha geniş beceri setleri ve işe özel yetenekler sağlayarak, bilgi teknolojisindeki beceri boşluğunu kapatarak ve yeni sürekli eğitim biçimlerini tanıtarak dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Lorenz, Rüßmann, Strack, Lueth ve Bolle, 2015). Özellikle son 20 yılda akademik ve idari faaliyetlerin yürütülmesinde dijital platformların kurulmasına ve uygulanmasında dönüşüm yaşanıldığı vurgulanmaktadır (Yamamoto & Altun, 2020). Bu dijital dönüşüm Covid 19 pandemisi ile gereklilik halini almıştır. Araştırma sonuçları bu doğrultuda alanyazınla paralellik göstermektedir.

Araştırmada kapsayıcı eğitimin büyük çoğunluğunun, kurumun kapsayıcı eğitim misyonuyla uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin bu konuda büyük hassasiyet gösterdikleri görülmektedir. Main, Chambers ve Sarah (2016) araştırmalarında benzer şekilde okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen (2013), Finlandiya ve Güney Afrika'daki öğretmenlerin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin branşlarına göre tutumlarının farklılık göstermesine karşın hem anaokulu öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019) Suudi Arabistan'da ve Finlandiya'da çalışmada yer alan katılımcıların, kapsayıcı eğitime yönelik

tutumlarının genel olarak olumlu çıkması sonucuyla tutarlı bir ilişki göstermektedir. Desombre, Lamotte ve Mickael (2019) çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarının olumlu olması bu araştırmanın bulgularıyla örtüşürken, özel eğitim öğretmenlerinin tutum düzeylerinin diğer branşa ait öğretmenlere göre yüksek çıkması sonucu ise Mezquita, Sanchez- Monroy, MoralesMartinez, Ramirez ve Reyna-Gonzalez (2018), çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma bulgularının aksine bazı araştırmalar kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının genel olarak olumsuz olduğunu belirtmiş ve bu tutumun kapsayıcı eğitimin gelişimine engel olduğunu belirtmişlerdir (Haitembu, 2014; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Haihambo ve Lighfoot, 2010).

Araştırmada, kurumun kapsayıcı eğitim ve çözüm önerileri kapsamındaki malzeme, donanım ve güvenlik ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunun bütçe açığı olması ve eğitim kurumlarına bu yönde destek bulamamaları nedeniyle güçlükler yaşandığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcı görüşlerine göre kurumun malzeme ve ekipman ihtiyacının sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanması gerektiği belirtilmiştir. Majoko (2018) araştırmasında aynı sorunlara değinmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler başta olmak üzere tüm dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullara dahil edilmesini kolaylaştırmak için ihtiyaçlarına yönelik programların, okulların, sınıfların ve çevresel düzenlemelerin yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Saraç ve Çolak (2012) ise araştırmalarında kapsayıcı eğitimin verilebilmesi için özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre eğitim araç ve gereçlerinin tasarlanması gerekmektedir. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla engelli kişilere ve öğretmenlerine yeterli desteğin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularında kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, kurumun kapsayıcı eğitim donanımı eksikliğinin giderilmesi için hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Franzkowiak (2009) kapsayıcı öğretilerin, bütün öğretmen eğitimi programlarının başlangıcında zorunlu ve temel unsurlar olarak verilmesine, kapsayıcı eğitime giriş kurslarının öğretmenler için zorunlu hale getirilmesi gerektiğine özellikle vurgu yapmıştır. Koçyiğit (2015) araştırmasında kaynaştırma uygulamasında okul

paydaşlarından (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) kaynaklanan sorunların varlığından bahsetmektedir. Bu çözümde dahil edilen öğrencinin özelliklerine uygun materyallerin kullanılması ve bu uygulamalar yapılmadan önce hazırlık süreçlerinin buna göre planlanması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın bulguları alanyazındaki araştırma bulguları ile benzerdir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kendilerini geliştirme kapsamındaki araştırma ve geliştirme olanaklarının çoğunluğunun, kendilerini geliştirme fırsatlarında önemli ölçüde yetersiz olduğu katılımcı görüşlerden anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı görüşlerine göre hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin kendini geliştirme fırsatları kapsamında ciddi bir eğitime ihtiyacı olduğu görülmektedir. Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019) çalışmalarında hem Suudi Arabistan hem de Finlandiya’da yer alan katılımcıların kapsayıcı eğitimin devam etmesi ve öğretmenlerin kendini geliştirmesi konusunda hem fikir olmaları araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bunun yanısıra Chitiyo, Hughes, Chitiyo, Changara, Itimu-Phiri, Haihambo, Taukeni & Dzenga, (2019) araştırmalarında kapsayıcı öğretilerin, bütün öğretmen eğitimi programlarının başlangıcında zorunlu ve temel unsurlar olarak verilmesine, kapsayıcı eğitime giriş kurslarının öğretmenler için zorunlu hale getirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Araştırmaya katılan uzman görüşlerine göre ise imkanlara ve öğretmenlerin teknolojik bilgilerine göre farklı uygulamalar bulunmaktadır. Ancak uzmanlar, şu anda bu uygulamaların hepsinin ortak veya herkes tarafından erişilebilir olduğunu söylemenin mümkün olmadığını belirtti. Literatürde yapılan çalışmaların çoğu, bu uygulamaların varlığı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaksızın kapsamlı eğitim ilkelerine dayalı kaliteli eğitim hakkını sağlamada yetersiz kaldığını ifade etmişler ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini garanti etmek için bu düzenlemelerin yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır (Gibson, 2015; Quinn, 2013; Thomas, 2016).

Bunun yanısıra katılımcı görüşleri doğrultusunda çeşitli teknoloji ve yazılımdan yeterli düzeyde olmadığı varolan teknolojilerin ise ağırlıklı olarak belirli engelli gruplarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Eğitim sistemindeki öğretmenler, öğrenciler ve aileler yeterli bilgi teknolojisi okuryazarlığına sahip olmadıkları saptanmıştır. Alhossein ve Aldawood (2017), öğretmenlerin, destekleyici teknolojinin kullanımıyla karşılaştıkları temel zorluklar alanında teknoloji alanında eğitim kurslarından yoksun

olduklarını belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre uygun olarak, teknoloji tutumları ve teknolojik becerilerinin olumlu yönde geliştirilebilmesi için hizmetiçi eğitimlerin ve bilgi seminerlerinin önemini ortaya koymuştur. Yapılan araştırma bulguları elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırma katılımcılarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularda öncelikli öğretmenler olmak üzere ailelere ve öğrencilere yönelik teknoloji okuryazarlığı eğitimleri düzenlenmesi gerekliliği sonucuna varılmıştır. Bu araçlar her ihtiyaca göre uyarlanabildiği ve kişiselleştirilebildiği için bilgisayar teknolojileri öğrencilerin özerkliğini artırmaktadır. Öcal (2017) çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenleri, çocuklarının ve ebeveynlerinin dijital okuryazarlığının ve ebeveynlerinin birçok farklı değişkende incelemiştir. Elde ettiği bulgular doğrultusunda öğretmen ve velilerin etkili ve verimli dijital okuryazar olmaları için desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır. Araştırma elde edilen bu sonuç doğrultusunda benzerlik göstermektedir.

## BÖLÜM VI

### Sonuç ve Öneriler

#### Sonuç

Bu çalışma, KKTC’nde kapsayıcı eğitim alanında bir durum tespiti yapılarak kapsayıcı eğitimdeki eğitsel ve yönetsel sorunları irdeleyip çözüm önerileri geliştirmenin yanında kapsayıcı eğitimde dijital dönüşümün gerekliliğinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır.

Araştırmada öncelikli olarak vizyonun büyüklüğü ve kurumun kapsayıcı eğitim amacına uygunluğunu irdelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcılar çoğunluklu olarak “Kurum yönetimi bu konudaki vizyona duyarlıdır (%71)” görüşünü ortaya koymuşlardır. Bunu “Kurumun eğitimde misyon-vizyon düzenlemesi amaç ve vizyona göre yönetilmektedir (%57)” ve “Kurumdaki her etkinlik bu doğrultudaki vizyona (%35) uygun olarak yürütülmemektedir” görüşleri takip etmektedir. Vizyonun büyüklüğü ve kurumun kapsayıcı eğitim amacının uygunluğuna ilişkin katılımcıların çoğunluğu kurumun kapsayıcı eğitim misyonu ile uyumlu olduğu ayrıca okul yöneticileri ve denetmenlerin bu yönde büyük hassasiyet gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının sağlanması ve çözüm önerilerinin boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre “Kurumun malzeme ve teçhizat ihtiyacı sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı (%92) tarafından karşılanmaktadır” görüşü ortaya çıkmasına karşın diğer bir görüş ise kurumdaki malzeme ve ekipman ihtiyaçlarının karşılanmasında bütçe yetersizliği olduğu (%64)” belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitim kapsamında malzeme, ekipman ve ekipman güvenliği ihtiyaçlarının sağlanması ve çözümlerin boyutu konusunda katılımcı görüşlere 56göre sponsor kuruluşlarda (%42) zorluklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda, kurumun kapsayıcı eğitim ve çözüm önerileri kapsamındaki malzeme, donanım ve güvenlik ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunun bütçe açığı olduğu ve eğitim kurumlarının bu yönde destek bulmakta güçlükler yaşandığı katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.

Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin donanımını artırmaya yönelik eğitimlerinin büyüklüğüne ilişkin olarak katılımcılar çoğunluklu olarak, “Kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yönetici ve öğretmenlerine donanımlarını artırmaya yönelik eğitimler (%85)” görüşünü ortaya koymuşlardır. Yine bu boyut kapsamında “kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında donanım eksikliği (%57)” katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, kurumun kapsayıcı eğitim kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin donanımlarının artırılmasına yönelik eğitim verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Kurumun kapsayıcı eğitim donanımı eksikliğini giderilmesi için hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanması gerekliliği tespit edilmiştir.

Araştırmada, kapsayıcı eğitim konusunda kurumun okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik araştırma geliştirme olanaklarının durumu ve çözümü irdelenmiştir. Katılımcıların tamamına yakının (% 92) eğitimcilerin kendilerini geliştirme olanakları kapsamında verilen hizmet içi eğitimler olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Buna karşın kurumda kapsayıcı eğitim kapsamında kendini geliştirme fırsatlarının olmaması ve kurumdaki eğitimciler kendilerini geliştirebilir ve eğitime ihtiyaçları yoktur görüşleri de katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Bu bağlamında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kendilerini geliştirme kapsamındaki araştırma ve geliştirme olanaklarının çoğunluğunun, kendilerini geliştirme fırsatlarında önemli ölçüde yetersiz olduğu saptanmıştır.

Araştırmada dijital dönüşümde kapsayıcı eğitimin mevcut durumu irdelenmiş ve katılımcılar dijital dönüşüm sürecinin, bilişim teknolojilerinin ve hizmetlerinin kapsayıcı eğitimde hayati önem taşıdığını ve önem kazandığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan uzman görüşlerine doğrultusunda bu yönde imkanlar ve öğretmenlerin teknolojik bilgilerine 57ore farklı uygulamalar bulunduğu ancak bu uygulamaların hepsinin ortak veya herkes tarafından erişilebilir olmadığı belirlenmiştir. Dijital dönüşümle birlikte bilgisayar teknolojilerinin öğrencilere bir çok fayda sağladı saptanmıştır. Bunlar; öğrencilerin becerileri daha hızlı edinmelerini sağlar, öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi teşhis edilmesini sağlar, çok duyuşal iletişim sağlar, sosyal ve profesyonel katılımı kolaylaştırır, sosyal toplantılar sağlar, akademik ve kişisel başarısızlık duygusunu azaltmaktadır.

Katılımcılara dijital dönüşümde kapsayıcı eğitimin zorlukları sorulmuştur. Katılımcılar tarafından ortaya konulan görüşler şu yöndedir; özel ihtiyaçları olan öğrenciler için bilgisayar teknolojileri kullanırken karşılaşılan zorluklarla ilgili olarak, yüksek ekonomik maliyet ve teknolojinin hızlı ilerlemesi, genellikle eski cihazlar kısa bir sürede kullanılmaz hale gelmekte olduğu ve bu sebeple öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmamalarının en önde zorluk olduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra, çeşitli teknoloji ve yazılımların yeterli olmadığı, mevcutlar uygulamaların ağırlıklı olarak belirli engelli gruplarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sistemindeki öğretmenler, öğrenciler ve aileler yeterli bilgi teknolojisi okuryazarlığına sahip olmamaları da dijital dönüşümde kapsayıcı eğitimin zorlukları arasında yer almaktadır.

Katılımcılara son olarak dijital dönüşümde kapsayıcı eğitimin gelecek projeksiyonlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar gelecek için bu alandaki teknoloji ve yazılımların desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Eğitim sisteminde kullanılan bilgi teknolojilerinde erişilebilirlik kriterlerinin izlenmesi gerektiği ve bu hizmetlerin yaygınlaştırılması gerektiği saptanmıştır. Başta öğretmenler olmak üzere ailelere ve öğrencilere yönelik teknoloji okuryazarlığı yetersiz olduğu, bu araçların her ihtiyaca göre uyarlanabildiği ve kişiselleştirilebildiği için bilgisayar teknolojilerinin öğrencilerin özerkliğini arttırdığı ifade edilmektedir.

Araştırmada genel olarak, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin olumlu tutuma sahip olmalarına karşın bu yönde hizmetiçi eğitim ve seminerlere ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle kapsayıcı eğitime yönelik araç-gereç ve alt yapı eksikliklerinin önde gelen sorunlardan biri olduğu ve okulların bu doğrultuda bütçe ve destek sıkıntıları yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Dijital dönüşümde kapsayıcı eğitim mevcut durumu ve geleceğe yönelik projeksiyonları incelendiğinde ise okulun tüm paydaşlarının (öğretmen, veli, öğrenci, okul yöneticisi vb.) dijital okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

## **Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlara yönelik öneriler iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar; araştırma sonuçlarına yönelik, uygulayıcılara yönelik öneriler ve ileriki araştırmalara yönelik önerilerdir.

### **Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

- Okul yönetici, öğretmen, veli ve tüm paydaşların kurumların sahip olduğu vizyonu benimseyerek bu doğrultuda farkındalığın artırılması ve bu doğrultuda görevlerinin bilincinde olmaları sağlanmalıdır.
- Araştırma sonucunda ekipman ve tehzatın bakanlık ve sivil toplum kuruluşlar aracılığıyla sağlandığı ancak bu desteğin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okullara ek kaynak sağlanarak öğrenciler eşit eğitim hakkı sağlanarak eğitimin eksiksiz ve sorunsuz sürdürülmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim doğrultusunda kendi geliştirmelerinin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle okul yöneticilerinin bu yönde öncülük etmeleri için teşviklendirmeler yapılmalı ve kapsayıcı eğitim farkındalığı artırılmalıdır.
- Kapsayıcı eğitimde dijital dönüşümün sağlanması amacıyla öğretmen, öğrenci ve ailelere yönelik bilgilendirmeler yapılmalıdır. Öğretmenlere derslerinde bu dijital dönüşümü sağlayacak altyapı olanakları sunulmalı ve kullanımı teşviklendirilmelidir.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Öğrencilerin okullara yönlendirilmesinde sosyal modelin temel alınması ve böylece özel ihtiyaçlı öğrencilerin eğitimde ayrımcı tutumlara maruz kalmalarının engellenmesi önerilmektedir.
- Eğitim bakanlığı tarafından kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim kavramlarının anlamları ve uygulanmalarındaki farklılıkları gibi konuların ele alındığı bilgilendirici kaynaklar hazırlaması önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin katılımlarının sağlanacağı ve özellikle toplumda kapsayıcı eğitime yönelik toplumsal farkındalık yaratmak amacıyla hizmetiçi eğitim ve bilgilendirme seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.
- Kapsayıcı eğitim yaklaşımının çalışma konusu olarak mesleki gelişim eğitimlerine dahil edilmesi önerilmektedir.



- Okulların kapsayıcı eğitim ortamlarına dönüşmeleri sağlamak amacıyla öncelikli olarak eylem planı hazırlanması ve bu yönde mevzuatta düzenlemeler yapılması önerilmektedir.
- Öğrencilerin, ailelerinin sahip oldukları düşük sosyoekonomik düzeyi nedeniyle eğitimde eşit koşullara sahip olmasını sağlamak amacıyla sosyal yardımlar sağlanması ve bu yardımların tüm ihtiyaçlı öğrencilerin erişimine sağlanması önerilmektedir.
- Kapsayıcı eğitimdeki olumsuz fiziki ve donanım temelli engellerin azaltılması amacıyla, okullardaki donanım ve fiziki koşulların kapsayıcı eğitim için uygun olarak programlı ve planlı biçimde düzenlenmesi, dezavantajlı öğrencilerin akademik, sosyal ve fiziki ihtiyaçlarına göre okullardaki materyal, araç-gereç ve teknolojik donanımın sağlanması önerilmektedir.
- Eğitim bakanlığı tarafından okulların ve eğitim paydaşlarının yararlanabileceği kapsayıcı eğitim uygulamalarına odaklanan kaynaklar platformunun oluşturulması önerilmektedir.
- Kapsayıcı eğitim, eğitim paydaşları olan öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve diğer personellerin arasında sağlanacak olan işbirliği ve destekle başarılı olabilmektedir. Dolayısıyla tüm paydaşların kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini paylaşabildikleri, bilgilendirildikleri, kapsayıcı eğitim ortamının oluşmasında ve okul dışı sorunların çözümlenmesi, desteğin artması amacıyla düzenli toplantıların yapılması önerilmektedir.
- Öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin dijital yeterliliklerinin artırılmasına yönelik stratejik hedeflerin açık ve net bir biçimde belirtilmesi önerilmektedir.
- Dijital dönüşüm kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine destek olacak süreci uygulayacak ve izleyecek bir birimin kurulması ve bu birimin, özellikle öğretmenlerin dijital dönüşümde yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir eylem planı hazırlanması önerilmektedir.

## İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmen ve velilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin beklentinin altında olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Dijital okuryazarlık ile dijital dönüşüm sürecinde öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki nicel, nitel veya karma çalışmalarla incelenebilir.
- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin katılımıyla kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalık düzeyleri ve uygulamalara yönelik nicel çalışmalar yapılarak incelenebilir.
- Kapsayıcı eğitime tam olarak geçilmesi konusunda okulların fiziki koşulları ve sahip oldukları donanım koşullarının uygunluk düzeyi incelenerek okulların kapsayıcı eğitim ortamlarına dönüştürülmesine ilişkin yapılması gerekenler ortaya konulabilir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma yapılabilir. Böylece öğretmen adaylarının görevlerine başlamadan önce kapsayıcı eğitime yönelik bilgi düzeyleri, eksiklikleri ve yeterlilikleri irdelenebilir.
- İşbirliği temelli olan kapsayıcı eğitimde öğrenci, veli, öğretmen ve okulun idari kısımlarına eğitimler düzenlenerek eğitim öncesi ve sonrası kapsayıcı eğitim farkındalıkları, görüşleri ve örnek olaylara yeterlilikleri incelenebilir.

### Kaynakça

- Acar, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı-Bütünleyici Eğitime Yönelik Değerlendirmelerinin Sosyal Alan Teorisiyle İncelenmesi: Türkiye-Almanya Karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 189-199
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., (1998). Exploring Links Between Special Needs And School Improvement. *Support For Learning*, 13(2), 70–75.
- Akçamete, G. (2009). *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*, KÖK Yayıncılık, Ankara
- Aksoy, Z. (2012). Kültürlerarası İletişim Ve Yönetimde Başarının Anahtarı: Kültürel Zekâ, Yeni İletişim Teknolojileri Ve Toplumsal Dönüşüm, II. Uluslararası İletişim Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Turkey Manas University
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara: MEB.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (201), 5-16.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alemdaroğlu, Y. (2019). *Özel Eğitim Öğretmelerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Görüşleri (KKTC Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yakındoğu Üniversitesi, KKTC.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips For Teaching: Differentiating Instruction To Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 51(3), 49-54. doi:10.3200/psfl.51.3.49-54.

- Alhossein, A. & Aldawood, H. A. (2017). Challenges Faced By Teachers Of Students With ADHD In Integrating Assistive Technology, And Teachers' Attitudes About It. *Journal of Educational Sciences*, (3), 355.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive Education In Saudi Arabia And Finland: Pre-service Teachers' Attitudes. *Support For Learning*, 34(1), 71-85.
- An, Z., Hu, X., & Horn, E. (2018). Chinese Inclusive Education: The Past, Present, and Future. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 118-122doi:10.1177/10534512187652
- Armstrong, D., Cheryl Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By Choice Or By Chance. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arslan, A. (2017). Universal Design for Learning and Universally Designed Curricula *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 328-334.
- Asar, M. (2020). *Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri (Denizli İli Pamukkale İlçe Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Avrupa Ajansı (European Agency) (2011). Participation in Inclusive Education: a Framework For Developing Indicators. <https://www.european-agency.org/resources/publications/participation-inclusive-education-frameworkdeveloping-indicators> adresinden 13.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu. (2010). *2010-2020 Avrupa Birliği Engellilik Stratejisi*.
- Aydoğan-Yenmez, A. & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Öğrenim Süreci Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Balcı, A., (2008). *Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 181-209.

- Banks, J. A., & Nguyen, D. (2008). Diversity and Citizenship Education: Historical, Theoretical, and Philosophical Issues. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 137-154). New York: Routledge.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. D., & Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical ForThe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Basit, O. Dağlıoğlu, H. E., T. ve Doğan, A. (2017). Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin NelerYapıyor?. *GEFAD / GUJGEF* 37(3), 883 – 910.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı ve Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bayram, O. (2018, Mart 6). E-dönüşüm nedir? [Blog yazısı]. <https://www.digitalplanet.com.tr/tr/blog/edonusum-nedir-1703>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 7 Mart 2022 tarihinde <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Booth, T., & Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not Enough the Contribution of Inclusive Values to The Development of Education for All*. 7 Mart 2022 tarihinde <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Brown-Jeffy, S. L. & Cooper, J. E. (2012). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.

- Çelik, R. (2017). *Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği*, Ankara Üniversitesi KASAUM, *Fe Dergi: Feminist Eleştiri* 9 (2).
- Çetiner, T. (2011). E-dönüşümde Türkiye Nerede? Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi, 31, 40-48. [http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/Ekonomik Sorunlar Dergisi/sayi3\\_1/Turan.pdf](http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/Ekonomik_Sorunlar_Dergisi/sayi3_1/Turan.pdf)
- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F.C. (2016). Improving Teaching Self-efficacy for Teachers in Inclusive Classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, M. D., Itimu-Phiri, A., Haihambo, C., Taukeni, S. G., & Dzenga, C. G. (2019). Exploring Teachers' Special and Inclusive Education Professional Development Needs in Malawi, Namibia and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28-49.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 27-40. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7802/102246>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü. & Macaroğlu, E. (2009). Classroom Teachers Styles of Using and Development Materials of Inclusive Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2758–2762.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dağbaşı, S., (2018). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Öğrenme Ortamlarının Uluslararası Standartlar Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Doğu Akdeniz Üniversitesi, Mağusa.
- Danışman, Y. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Profesyonel Kapital Düzeyine İlişkin Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies*, 7 (4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-yeterliliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demirtaş, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı Malatya Örneği . *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 39-59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4918/67297>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French Teachers' General Attitude Toward Inclusion: The indirect Effect of Teacher Efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Dolunay, A. & Keçeci, G. (2017). Göçmenlerin Kent Dokusuna Etkisi: KKTC Surlariçi Örneği. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 524-559.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de Orta Öğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İmak.
- Ekim-Akkan, B., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). *Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*. İstanbul: Punto Baskı Çözümleri.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M. & Olli-Pekka Malinen. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self Efficacy in Inclusive Education: Implications for Preservice and In-service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), February, 51-6.

- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O. P. (2013). How Cultural Histories Shape South African and Finnish teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A comparative Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305- 318
- ERG (2016); *Türkiye'de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi*, Eğitim Reformu Girişimi Yayınları, İstanbul.
- ERG. (2009). *Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Erkılıç, M., Durak, S. (2013). Tolerable and Inclusive Learning Spaces: An Evaluation of Policies and Specifications for Physical Environments that Promote Inclusion in Turkish Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 462–479.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2009). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Franzkowiak, T. (2009). Integration, Inclusion, Gemeinsamer Unterricht [Integration, inclusion, mainstreaming education], <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiakintegration.htm> sayfasından alınmıştır
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Teori, Araştırma ve Uygulama* (H. Aydın,Çev.) Ankara: Anı Akademi Yayıncılık.
- Gay, G., and Howard, T. C. (2000). Multicultural Teacher Education for the 21<sup>st</sup> Century. *Teach. Educ.* 36, 1–16.



- Gibson, S. (2015). When Rights are not Enough: What is? Moving Towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4. Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Gokmenoglu, T., Öztürk Kömleksiz, F. (2019). Göç ve Çeşitlilik: KKTC'ye Göçle Gelen Lise Öğrencilerinin Uyumuna Yönelik Bir Durum Saptama Çalışması. *Başkent University Journal of Education*, [S.1.], 6(2), 265-281. ISSN 2148-3272.
- Gonzalez-Gil, F., Martin-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. & Gomez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and Inclusive Education: The Challenge of Teachers' Training for Inclusion. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 93(2013), 783-788.
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional Workload or A Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600.
- Gür, Ç., Dağaşan, D., Bingöl, B., & Bayramoğlu, G. (2018). KKTC Lefkoşa Surlariçi Bölgesinde Yaşayan 0-6 Yaş Çocuğu Olan Göçmen Anneler ve Çocuklarına Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 628-646. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1432
- Gürsel, M., (1994). *Okul Yönetimi*. Konya: Özarı Ofset.
- Haihambo, C., & Lightfoot, E. (2010). Cultural Beliefs Regarding People with Disabilities in Namibia: Implications for the Inclusion of People with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 76-87.
- Haitembu, R. K. (2014). *Assessing the Provision of Inclusive Education in Omusati Region*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Windhoek: University of Namibia.

- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differntiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Harkins, A. M. (2008). Leapfrog Principles and Practices: Core Components of Education 3.0 and 4.0. *Futures Research Quarterly*, 24(1), 19-31.
- Inclusion International. (2009). Better Education for All: A Global Report. Salamanca: INICO.15 Mart 2022 Tarihinde [http://ii.gmalik.com/pdfs/Better\\_Education\\_for\\_All\\_Global\\_Report\\_October\\_2009.pdf](http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- İra, N. ve Gör, D. (2018) Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.
- İra, N. ve Gör, D. (2018) Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-35.
- Kargın, T. (2004). *Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 5(02), 1-13.
- Karip, E., (2017). *Tedmem Raporu: Türkiye'nin TIMMS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: TEDMEM.
- Kaya D.E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- King, H. (November 21). What is digital transformation?. The Guardian. <https://www.theguardian.com/media-network/media-networkblog/2013/nov/21/digital-transformation>

- Kırılmaz, C. M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kırılmaz, C. M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Özgün Araştırma*, 8(4), 60-74.
- Kurtss, S. A. (2006). Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal of Inclusive Education*. 1(10).
- Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-based Learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, 34-62.
- Leistyna, P. (2002). Scapegoating Bilingual Education: Getting the Whole Story from the Trenches. *Bilingual Research Journal*, 26, 213-239.
- Lesar, İrena (2017). Mapping Inclusive Education Within The Discipline Of Pedagogy. Comparative Analysis Of New Study Programmes In Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 699-713.

- Lisaniler, F. G. (2018). Kıbrıslı Türkler ve Asimilasyon: Emek Piyasası. HASDER Halk Sanatları Vakfı 30. Halkbilimi Sempozyumu. 17 Aralık 2018, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs.
- Loreman, T. 2017. *Pedagogy for Inclusive Education*. Oxford Research Encyclopedias. Retrieved from: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148?print=pdf>
- Lorenz, M., Rüßmann, M., Strack, R., Lueth, K., & Bolle, M. (2015). Man and Machine in Industry 4.0 How Will Technology Transform the Industrial Workforce Through 2025.
- Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the Transition to Inclusive Education: Teachers' Attitudes to Inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 1270-1285.
- Majoko, T. (2018). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Primary School Classrooms: Zimbabwean Teachers' Experiences. *International Journal of Special Education*, 33(3), 630-656.
- MEB. (2018). *2017-2018 Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mezquita, Y. N., Sanchez- Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. R., (2018). Regular and Special Education Mexican Teachers' Attitudes Toward School Inclusion and Disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, D., & Desai, I. (2005). Diverse Socio-cultural Contexts for Inclusive Education in Asia. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Routledge, Oxfordshire.

- Moriña, A., López-Gavirab, R., & Morgadoc, B. (2017). How do Spanish Disability Support Offices Contribute to Inclusive Education in the University? *Disability & Society*, 32(10), 1608-1626.
- Mutlu, N. & Öztürk, M. (2017). Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). *Community Psychology: In Pursuit of Liberation and Well-being*. New York: Palgrave MacMillan.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul Öğretmenleri ve Velilerin Kendileri ile Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri Tabanından Erişildi (Tez No:450253).
- OECD (2010). From Inclusion and Equity in Education to Social and Economic Prosperity. <http://www.oecd.org/education/school/OECD%20Symposium%20on%20Inclusion%20and%20Equity%20in%20Education.pdf> adresinden 24.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/supporting-teacherprofessionalism-9789264248601-en.htm> adresinden 24.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Önday, Ö. (2017). *Dijital Dönüşüm*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Oral, I., Aksay, A. Ceyhan, M.A. (2016). *Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri*. ERG (Eğitim Reformu Girişimi), <http://www.egitimreformugirisimi.org>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-isweb-20.html> (Erişim tarihi: 27.10.2016)

- Örücü ve Şimşek (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Öztürk, M. & Eroğlu, E. (2013). Coğrafya Öğretmen Yeterlikleri ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(27), 630-659. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/474/3919>
- Öztürk, M. & Gönülaçar, H. (2017).Coğrafya Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Süreçlerine Dair Bir İnceleme. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(18), 1-24.
- Öztürk, M. & Gönülaçar, H. (2019). Öğretmenler Ne zaman ve Nasıl Yetkin Bir Uzman Olurlar. *Coğrafya Öğretmenleri Derneği. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 909- 927.
- Öztürk, M. & Saydam, A. (2017). *Yenilikçi Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi. Teori ve Uygulama*. Kayseri: Orka.
- Öztürk, M. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. S. Aktekin (Ed.), Ankara: MEB.
- Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi: Kavramsal Çerçeve. Öztürk, M., Saydam, A. & Palancı, M. (eds.) *Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlkokul 4. sınıf için Etkinlik Örnekleri*. Orka: Kayseri.
- Papa, R. (2009). *The Discipline of Education Administration: Crediting the Past*. <http://cnx.org/content/m12868>.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the View of Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. SAGE Publications.
- Puncreobutr, V. (2016, Aralık). Education 4.0: New Challenge of Learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(5), 92-97.

- Quinn, J. (2013). Drop-out and Completion In Higher Education in Europe Among Students from Under-represented Groups. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, <http://nesetweb.eu/wpcontent/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-inEurope-Among-Students-From-Under-Represented-Groups.pdf> Sayfasından Erişilmiştir.
- Radivojevic, D., Jerotijevic, M., Stojic, T., Cirovic, D., Radovanovic-Tosic, L., Kocevksa, D., Seizovic, V. (2009). *A Guide for Advancing Inclusive Education Practice*. Belgrade: Fund for an Open Society.
- Rajeswari, K. (2017). Barriers to Access and Success in Execution of Inclusive Education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 6, 11(2), 200- 213.
- Robertson, S. (2020). *Digital Pedagogy for the 21st Century Educator. Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education* (ss. 258-275). IGI Global.
- Şahin, M. G. & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. DOI: 10.24106/kefdergi.375863
- Sanchez, P. A. (2012). Effective and Inclusive Schools: How to Promote Their Development. *Educatio Siglo*, 30(1), 25-44.
- Sanjeev, K., & Kumar, K. (2007). Inclusive Education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 1-15.
- Santos, G.D., Sardinha, S. & Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1). 950-954.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A Matter of Social Justice. *Teaching All Students*, 61(2), 25-28.

- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, M. ve Turhan Türkan, B. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* (1. Baskı) içinde (125-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Save The Children, (2016). Making Schools Inclusive: How Change Can Happen. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1590/pdf/1590.pdf> adresinden 11.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing Inclusive Education. Helpdesk Report. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf) adresinden 09.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Shyman, E. (2015). *Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362.
- Stegemann, K., C. & Jaciw, A., P (2018). Making it Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework, *Contemporary Journal*, 16(1), 3-18, 2018.
- Stepaniuk, Inna (2019). *Inclusive Education In Eastern European Countries: A Current State And Future Directions. International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where There Are Few Resources*, Oslo: The Atlas Alliance
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.



- Sudakova, N. (2018). Philosophical Reflection of Inclusive Education Being a Part of the Russian Socio-cultural Space: On The Way to Inclusive Culture. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 4 (11), 160-167.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimattan Cumhuriyete Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetim*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Tarih Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tatlıldil, E. ve Günder, E., (2013). Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi, *Dğgerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 259-277.
- Taymaz, H., (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Thomas, G. (2013). A Rreview of Thinking and Research About Inclusive Education Policy, with Suggestions For a New Kind of InclusiveTthinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490
- Thomas, L. (2016). *Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups*. In *Widening Higher Education Participation*, edited by M. Shah, A. Bennett and E. Southgate, 135-159. UK: Elsevier
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim* (çev). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Tunç, B. (2012). *Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler. Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz). Geliştirilmiş (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. 173-196.
- UNESCO (1994); *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*, [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> adresinden 25.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2003). Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237> adresinden 13.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2011). Inclusive Education Framework: A Guide For Schools on the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs. [https://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework\\_InteractiveVersion.pdf](https://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf) adresinden 13.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2016). Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4 <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-enpdf-1> adresinden 24.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4* <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-enpdf-1>

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris. UNESCO. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF)

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Fransa: UNESCO.

UNICEF & UNESCO. (2007). *Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım*. Ankara: Birleşmiş Milletler Yayını.

UNICEF (2011). *The Right of Children With Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. [https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF\\_Right\\_to\\_Education\\_Children\\_Disabilities\\_En\\_Web.pdf](https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf)

UNICEF. (2017). *Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Nakit Yardımı*. <http://www.unicefturk.org/yazi/muelteci-cocuklar-icin-sartliegitim-yardimi>

Yakar, G. Ve Tepecik, A. (2017). Eğitim Kurumlarında Evrensel Tasarım Eksenli Bilgilendirici Donatılar, *Ulakbilge*, 5 (16), s.1715-1729.

- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenebilir Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 81, 92-110.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Balıkesir.

**Ekler****Ek 1: Form (Anket)**

Form

\* Gerekli

E-posta\*

E-posta adresiniz

Cinsiyet

Kadın

Erkek

Öğrenim Düzeyi

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer

Öğretmenlik mesleğindeki görev süreniz?

1-5 yıl

6-10 yıl

11-16 yıl

16-20 yıl

21 ve üstü

Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz (yıl yazınız)?

Yanıtınız

Okuldaki göreviniz?

Müdür

Sorumlu öğretmen

Özel eğitim öğretmeni

Rehber öğretmen

Atölye öğretmeni

Diğer:

Sendikaya üye misiniz?

Evet

Hayır

Kurumun kapsayıcı eğitim konusunda misyon–vizyon doğrultusunda amaca uygun olarak yönetildiğini düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Yönetim sürecinde eksikliğini düşündüğünüz durumlar var mı, varsa bu durumlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kapsayıcı Eğitim konusunda Yönetim sürecini aksatan –olumsuz etkileyen durumlar varmı, varsa bu durumlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kurumunuzda kapsayıcı eğitimi destekleyecek; materyal, araç- gereç ihtiyacı gideriliyormu, materyal –araç gereç ihtiyacının giderilmesine dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Yöneticilerin kapsayıcı eğitim alanında bilgi ve donanımını yeterli buluyor musunuz,duruma ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kurumunuzdaki öğretmenleri, kapsayıcı eğitimi benimsemiş bir özel eğitim kurumunda bulunması gereken farklı disiplin alanı ve sayısı bakımından yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda mesleki bilgi ve donanımının olduğunu düşünüyor bu alanda yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendini geliştirmek amacıyla girişim-imkanını yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Öğretmenlerde kapsayıcı eğitimi etkileyen davranış- tepki açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Öğretmenlerin görev yeri değişimleri açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Erken tanı ve yerleştirmede kapsayıcı eğitimi etkileyecek karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Rehberlik araştırma merkezinin yaptığı değerlendirme süreci ve sonrasında Kapsayıcı eğitim açasından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kapsayıcı eğitimde, eğitim süresinin yetersizliği ile ilgili karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kapsayıcı Eğitim sürecinde öğretmenlerin alan, pedagojik alan bilgileri ve sınıf yönetimi becerilerinde karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız



Programda yer alan hedef ve kazanımların kapsayıcı eğitim alan özel gereksinimli bireye uygun olarak belirlendiğini düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Bireysel eğitim planının hazırlanması ve uygulanmasında kapsayıcı eğitim açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kapsayıcı Eğitim sürecinde kullanılan materyal, araç-gereç, kitap gibi uyaranların ihtiyacı karşıladığını ve süreçte yeterli olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Farklı engel türüne sahip özel gereksinimli çocukların aynı sınıfta eğitim almasına ilişkin karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Ailenin kapsayıcı eğitim sürecine etkin bir şekilde katıldığını düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kurum içi iletişimde, “personeller arasında-personel veli arasında “karşılaştığımız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kurum dışı iletişimde, “Kapsayıcı /kaynaştırma eğitimi veren kurumlar -diğer özel eğitim kurumları” ile iletişimde karşılaştığımız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kurum binasının kapsayıcı özel eğitime uygunluğu konusunda karşılaştığımız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Sınıf ya da atölyelerin kapsayıcı eğitime destek açısından fiziksel durumuna ilişkin karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Sınıf ya da atölyelerin, kapsayıcı eğitime destek açısından dijital dönüşümü gerçekleştirmeye uygun teknolojik alt yapısı ile ilgili karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kurumun konumu ulaşılabilirlik açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Yanıtınız

Kapsayıcılık temeli olan eşitlik, sosyal etkileşim, erişebilirlik, denetim gibi kavramların uygulama da dijital dönüşümle nasıl sağlanabilir?

## Ek 2: Etik İzni İçin Başvuru Formu

Yakın Doğu Üniversitesi

### Etik İzni İçin Başvuru Formu

<p><b>1. Araştırmanın Başlığı</b></p>
<p><i>Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Özel Eğitim Okul ve Reahabilitasyon Merkezlerinde Kapsayıcı Eğitim, Yaşanan Eğitsel – Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri</i></p>

<p><b>2. Başvuran</b></p> <p><i>Notlar: Açık isminizi aşağıya yazdığıReniz takdirde, bu formu imzalamış kabul edirsiniz.</i></p>	
<p><b>Açık İsim ve İmza</b></p>	<p><i>Refia ARI</i></p>
<p><b>Enstitü</b></p>	<p><i>Eğitim Bilimler Enstitüsü.</i></p>
<p><b>Bölüm</b></p>	<p><i>Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması</i></p>
<p><b>E-posta adresi ve telefon numarası</b></p>	<p><a href="mailto:refiaari@hotmail.com">refiaari@hotmail.com</a> 05338532969</p>

### 3. Araştırma Ekibi

*Notlar: Eğer çalışmada yer alacak başka araştırmacılar varsa (tez danışmanları dahil), isimleri, unvanları, hangi kuruma bağlı oldukları, e-posta adresleri ve araştırmadaki rolleri belirtilmelidir. Aşağıda açık isimleri listelenen araştırmacılar formu imzalamış kabul edilirler. Lütfen ilgili tüm araştırmacıların bilgilerini aşağıya sıra ekleyerek belirtiniz.*

<b>Açık İsim, Kurum ve İmza:</b>	Prof.Dr. Zehra ALTINAY - Yakın Doğu niversitesi
<b>Araştırmadaki Rolü:</b>	<b>Danışman</b>
<b>Email:</b>	zehra.altinaygazi@neu.edu.tr

### 4. Maddi Teşvik Veren Kurumla İlgili Bilgiler

*Notlar: Eğer araştırmanız teşvik almışsa, teşviki veren kurumun bilgilerini yazınız.*

<b>Teşviki veren kurumun ismi</b>	-
<b>İrtibat kişisi</b>	-
<b>E-posta adresi ve telefon numarası</b>	-

<b>5. Önerilen Araştırmanın Tarihleri</b>	
<b>Başlangıç Tarihi</b>	<i>15/10/2021</i>
<b>Bitiş Tarihi</b>	<i>15/03/2023</i>

<b>6. Araştırmanızın amacını kısaca anlatınız.</b>
<p>Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimi olan bireylere hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul bünyelerindeki özel eğitim sınıfları veya gruplar ile rehabilitasyon merkezlerinde ve özel eğitim alanında özel programlar uygulayan kurumlarda kapsayıcı eğitim konusunda karşılaşılan sorunları tespit etmek, sorunların nasıl giderileceği konusunda önerilerde bulunmak maksadıyla bu kurumlarda görevli yönetici ve öğretmenlerin düşünce ve bakışlar ele alınarak incelemektir.</p>
<b>7. Veri toplama sürecinde izlenecek olan yöntem ve prosedürleri kısaca anlatınız. Lütfen burada detaylandırdığımız yöntemlerle ilgili gereken materyalleri/dokümanları başvuruza ekleyiniz (örneğin görüşme soruları, aydınlatılmış onam ve bilgi formları).</b>

Özel eğitim uygulama merkezleri ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine uygulanmak üzere, araştırmacı tarafından özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel ve yönelisel yetersizlikleri ortaya koymak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla görüşme formu hazırlanmadan önce özel eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerle ön çalışma yapılarak sorunların genel olarak belirlenmesi sağlanacaktır. Aynı amaçla süreçte araştırmacı günlükleri ve gözlem çalışmalarından yararlanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra yönetici ve öğretmenlere uygulanmak üzere iki takım halinde hazırlanmıştır. Görüşme formunda 7 temel soru ve bu temel sorulara ilişkin alt sorular yer almaktadır. Sorular açık uçlu cevap verilecek şekilde tasarlanmıştır. Yönetici ve öğretmenlere aynı sorular yöneltiliecektir.

Verilerin toplanması, yarı yapılandırılmış görüşme usulü ile gerçekleştirilecek olan araştırmada, örneklem grubu ile yapılan görüşme sürecinde elde edilecek veriler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Görüşme sonunda elde edilecek veriler yazılı metin haline getirilecektir. Verilerin toplanmasında ayrıca araştırmacı notlarından da yararlanılacaktır.

Buraya tıklayınız.

**8. Savunmasız/zayıf gruplardan (örneğin tutuklular, reşit olmayan kişiler, sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan kişiler vs.) veri toplamayı planlıyor musunuz? Eğer planlıyorsanız, bu gruplara nasıl ulaşacağınızı ve araştırma süresince haklarını nasıl koruyacağınızı anlatınız.**

Hayır.

**9. Araştırmanız yanıltma tekniğini gerektirmekte midir? Eğer öyleyse, bunun nedenlerini açıkça belirtiniz ve yapacağınız bilgilendirme sürecinin detaylarını anlatınız. Eğer katılımcılardan bilgi saklanacaksa, tam bilgilerin ne zaman ve nasıl verileceğini anlatınız.**

Araştırma katılımcılarına önceden bilgi toplama süreci ile ilgili bilgi verilecektir.

**10. Katılımcılar üzerinde oluşabilecek herhangi psikolojik veya fiziksel zarar öngörüyor musunuz? Eğer görüyorsanız, bu zararı nasıl en aza indirmeyi ya da ortadan kaldırmayı planlıyorsunuz?**

Hayır böyle bir öngörüm bulunmamaktadır



---

**11. Verileri nerede ve ne kadar uzun bir süre ile saklamayı planlıyorsunuz? Kişisel bilgilerin başka kişiler tarafından ele geçirilmemesi için hangi önlemleri alacağınızı anlatınız.**

*Notlar: Lütfen katılımcıların bilgilerini araştırma süreci ve sonrasında nasıl güvenilir ve anonim olarak saklayacağınızı anlatınız.*

Toplanılan veriler araştırmacı tarafından güvenli bir şekilde arşivlenmesi planlanmaktadır. Araştırma verileri sadece akademik amaçlı gizliliği saklı tutularak kullanılacaktır.

---

**Önemli Not: Lütfen gereken veri toplama materyallerini (Sorular Listesi, Katılımcı Bilgilendirme Formları, Aydınlatılmış Onam Formları vs.) başvurunuza ekleyiniz ve dokümanı TEK BİR PDF dosyası olarak kaydettikten sonra ilgili e-posta adresine gönderiniz.**

**Değerli Katılımcı,**

**Sizlere yöneltilen sorulara vereceğiniz gönüllü ve içten cevaplar, özel eğitim okulu ve rehabilitasyon merkezlerinde kapsayıcı eğitim konusunda yaşanan sorunları elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda değerlendirmek, bulmak ve özel eğitim kurumlarında modern eğitim uygulamalarını geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu süreçte, katkı ve zamanınız için teşekkür ederim.**

**Uz. Refia Arı**

**Gerçekleştirilecek olan seminerlerden sonra sorulacak sorular listesi**

**Yöneticiler Açısından Kapsayıcı Eğitim Konusunda Eğitsel –Yönetimsel Yetersizlikler ve Çözüm Önerileri Görüşme Formu Soruları:**

**1. Yönetim Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.**

Kurumun kapsayıcı eğitim konusunda misyon–vizyon doğrultusunda amaca uygun olarak yönetildiğini düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yönetim sürecinde eksikliğini düşündüğünüz durumlar var mı, varsa bu durumlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kapsayıcı Eğitim konusunda Yönetim sürecini aksatan –olumsuz etkileyen durumlar var mı, varsa bu durumlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kurumunuzda kapsayıcı eğitimi destekleyecek; materyal, araç- gereç ihtiyacı gideriliyor mu, materyal –araç gereç ihtiyacının giderilmesine dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöneticilerin kapsayıcı eğitim alanında bilgi ve donanımını yeterli buluyor musunuz, duruma ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

**2. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Konusunda Mesleki Bilgi, Donanımı Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.**

Kurumunuzdaki öğretmenleri, kapsayıcı eğitimi benimsemiş bir özel eğitim kurumunda bulunması gereken farklı disiplin alanı ve sayısı bakımından yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda mesleki bilgi ve donanımının olduğunu düşünüyor bu alanda yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendini geliştirmek amacıyla girişim-imkanını yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerde kapsayıcı eğitimi etkileyen davranış- tepki açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin sirkülasyonu açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

### 3. Erken Tanı ve Yerleştirme Konusunda Kapsayıcı Eğitimi Etkileyecek Karşılaşılan Sorunlar Çözüm Önerileri.

Erken tanı ve yerleştirmede kapsayıcı eğitimi etkileyecek karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Rehberlik araştırma merkezinin yaptığı değerlendirme süreci ve sonrasında

Kapsayıcı eğitim açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

### 4. Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kapsayıcı eğitimde, eğitim süresinin yetersizliği ile ilgili karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kapsayıcı Eğitim sürecinde öğretmenlerin alan, pedagojik alan bilgileri ve sınıf yönetimi becerilerinde karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Programda yer alan hedef ve kazanımların kapsayıcı eğitim alan özel gereksinimli bireye uygun olarak belirlendiğini düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Bireysel eğitim planının hazırlanması ve uygulanmasında kapsayıcı eğitim açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kapsayıcı Eğitim sürecinde kullanılan materyal, araç-gereç, kitap gibi uyaranların ihtiyacı karşıladığını ve süreçte yeterli olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Farklı engel türüne sahip özel gereksinimli çocukların aynı sınıfta eğitim almasına ilişkin karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

#### 5. Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Aile Katılımında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Ailenin kapsayıcı eğitim sürecine etkin bir şekilde katıldığını düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

#### 6. Kurum İçi, Kurum Dışı İletişimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kurum içi iletişimde, “personeller arasında-personel veli arasında “karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kurum dışı iletişimde, “Kapsayıcı /kaynaştırma eğitimi veren kurumlar -diğer özel eğitim kurumları” ile iletişimde karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

#### 7. Kurumun Fiziksel Durumu Bakımından Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kurum binasının kapsayıcı özel eğitime uygunluğu konusunda karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

Sınıf ya da atölyelerin kapsayıcı eğitime destek açısından fiziksel durumuna ilişkin karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kurumun konumu ulaşılabilirlik açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

**Değerli Katılımcı,**

**Sizlere yöneltilen sorulara vereceğiniz gönüllü ve içten cevaplar, kapsayıcı eğitim konusunda özel eğitim okulu ve rehabilitasyon merkezlerinde kapsayıcı eğitim konusunda yaşanan sorunları elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda değerlendirmek, bulmak ve özel eğitim kurumlarında modern eğitim uygulamalarını geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu süreçte, katkı ve zamanınız için teşekkür ederim.**

**Uz. Refia Arı**

**1. Yönetim Alanında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.**

Kurumun kapsayıcı eğitim konusunda misyon–vizyon doğrultusunda amaca uygun olarak yönetildiğini düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yönetim sürecinde eksikliğini düşündüğünüz durumlar var mı, varsa bu durumlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kapsayıcı Eğitim konusunda Yönetim sürecini aksatan –olumsuz etkileyen durumlar var mı, varsa bu durumlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kurumunuzda kapsayıcı eğitimi destekleyecek; materyal, araç- gereç ihtiyacı gideriliyor mu, materyal –araç gereç ihtiyacının giderilmesine dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöneticilerin kapsayıcı eğitim alanında bilgi ve donanımını yeterli buluyor musunuz, duruma ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

**2. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Konusunda Mesleki Bilgi, Donanımı Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.**

Kurumunuzdaki öğretmenleri, kapsayıcı eğitimi benimsemiş bir özel eğitim kurumunda bulunması gereken farklı disiplin alanı ve sayısı bakımından yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda mesleki bilgi ve donanımının olduğunu düşünüyor bu alanda yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendini geliştirmek amacıyla girişim-imkanını yeterli buluyor musunuz, duruma yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerde kapsayıcı eğitimi etkileyen davranış- tepki açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin sirkülasyonu açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

### 3. Erken Tanı ve Yerleştirme Konusunda Kapsayıcı Eğitimi Etkileyecek Karşılaşılan Sorunlar Çözüm Önerileri.

Erken tanı ve yerleştirmede kapsayıcı eğitimi etkileyecek karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Rehberlik araştırma merkezinin yaptığı değerlendirme süreci ve sonrasında

Kapsayıcı eğitim açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

### 4. Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kapsayıcı eğitimde, eğitim süresinin yetersizliği ile ilgili karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kapsayıcı Eğitim sürecinde öğretmenlerin alan, pedagojik alan bilgileri ve sınıf yönetimi becerilerinde karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Programda yer alan hedef ve kazanımların kapsayıcı eğitim alan özel gereksinimli bireye uygun olarak belirlendiğini düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Bireysel eğitim planının hazırlanması ve uygulanmasında kapsayıcı eğitim açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kapsayıcı Eğitim sürecinde kullanılan materyal, araç-gereç, kitap gibi uyaranların ihtiyacı karşıladığını ve süreçte yeterli olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

Farklı engel türüne sahip özel gereksinimli çocukların aynı sınıfta eğitim almasına ilişkin karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

#### 5. Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Aile Katılımında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Ailenin kapsayıcı eğitim sürecine etkin bir şekilde katıldığını düşünüyor musunuz, bu alana dönük çözüm önerileriniz nelerdir?

#### 6. Kurum İçi, Kurum Dışı İletişimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kurum içi iletişimde, “personeller arasında-personel veli arasında “karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kurum dışı iletişimde, “Kapsayıcı /kaynaştırma eğitimi veren kurumlar -diğer özel eğitim kurumları” ile iletişimde karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

#### 7. Kurumun Fiziksel Durumu Bakımından Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kurum binasının kapsayıcı özel eğitime uygunluğu konusunda karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?



Sınıf ya da atölyelerin kapsayıcı eğitime destek açısından fiziksel durumuna ilişkin karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Kurumun konumu ulaşılabilirlik açısından karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa bu sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

**Değerli Katılımcı,**

**Sizlere yöneltilen sorulara vereceğiniz gönüllü ve içten cevaplar, özel eğitim okulu ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunları elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda değerlendirmek, bulmak ve özel eğitim kurumlarında modern eğitim uygulamalarını geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu süreçte, katkı ve zamanınız için teşekkür ederim.**

**Uz. Refia Arı**

**Kişisel Bilgiler**

1. Cinsiyet.                      a. Kadın                      b. Erkek
  
2. Milliyetiniz.
  - a. KKTC
  - b. KKTC-TC
  - c. TC (görevli)
  - d. Diğer (yazınız).....
  
3. Medeni durumunuz
  - a. Bekar
  - b. Evli
  - c. Boşanmış
  
4. Öğrenim düzeyinin.
  - a.. Lisans
  - b. Y.L

c. Doktora

d. Diğer (yazınız).....

5. Öğretmenlik mesleğindeki görev süreniz.

a. 1-5 yıl

b. 6-10 yıl

c. 11-16 yıl

d. 16-20 yıl

e. 21 ve üstü

6. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz (yıl yazınız)? .....

7. Okulunuzun yaşı (yazınız).....

8. Okuldaki göreviniz.

A. Müdür

B. Sorumlu öğretmen

C. Özel eğitim öğretmeni

D. Rehber öğretmen

E. Atölye öğretmeni

F. Diğer (yazınız).....

9. Sendikaya üye misiniz?

a. Evet

b. Hayır

**Ek 3: Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu****BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

13.10.2021

Sayın Refia Arı

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/726 proje numaralı ve **“Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Özel Eğitim Okul ve Reabilitasyon Merkezlerinde Kapsayıcı Eğitim, Yaşanan Eğitsel – Yönetmel Sorunlar ve Çözüm Önerileri”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur.Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

**Not:** Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

## Ek 4: İntihal Raporu

Kapsayıcı Eğitim			
ORIGINALITY REPORT			
12%	11%	1%	3%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS
PRIMARY SOURCES			
1	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> Internet Source	4%	
2	<a href="http://openaccess.izu.edu.tr">openaccess.izu.edu.tr</a> Internet Source	2%	
3	<a href="http://9lib.net">9lib.net</a> Internet Source	1%	
4	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> Internet Source	1%	
5	<a href="http://acikerisim.pau.edu.tr:8080">acikerisim.pau.edu.tr:8080</a> Internet Source	<1%	
6	<a href="http://buje.baskent.edu.tr">buje.baskent.edu.tr</a> Internet Source	<1%	
7	<a href="http://library.neu.edu.tr">library.neu.edu.tr</a> Internet Source	<1%	
8	Submitted to Cyprus International University Student Paper	<1%	
9	<a href="http://www.eyuder.org">www.eyuder.org</a> Internet Source	<1%	

## Ek 5: Özgeçmiş

1. **Adı, Soyadı** :Refia ARI
2. **Doğum Tarihi** : Şubat 03, 1961
3. **AKADEMİK DÜZEY** : Yüksek Lisans
4. **ADRES** : Lefkoşa/Kıbrıs
5. **MEDENİ DURUM** : Evli



## 6. Öğrenim Durumu:

Düzye	Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Kamu Yönetimi Siyaset Bilimi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1984
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	Yakın Doğu Üniversitesi	2019

## 7. Katılımlar

- Turist Rehberliği Sertifika Eğitimi – Lefkoşa, (Haziran,1984)
- KKTC Dışişleri Bakanlığı Presentasyon Eğitim - Lefkoşa, (Mart, 1998)
- Autism Seminar - Lefkoşa, (Haziran, 1999)
- Cellular Theraphy Confeence – Lefkoşa, (Haziran, 2001)
- Portage Trainig Seminar – Lefkoşa, (Haziran, 2001)
- Development of Disabled Children Workshop – Lefkoşa, (Mayıs, 2001)
- Democratic Leadership Training, Fulbright – Chicago, (Temmuz 2002)
- International Conferance on Portage – Paphos, ( Ekim 2002)
- “Together We Can” Portage Workshop – Winchester, (Şubat 2003)

- Music Therapy For Disabled Children Training – Lefkoşa, (Mart 2006)
- Women For Europe Int. Innerwheel Workshop on Culture and Society – Napoli, (Kasım 2008)
- International Women For Europe Int. Innerwheel Workshop – Girne, (Şubat 2010)
- International World Down Syndrome Day Seminar – Bükreş, (Nisan 2013)
- 9. Uluslararası Engelli Gençlik Festivali – Adana, (Mayıs 2014)
- “Touch My Herat” Workshop – Kırklareli, (Nisan 2015)

## 8. Yayınlar

- Ari, R (2019). *Özel Greksinimli Kardeşe Sahip Bireylerin Kardeş İlişkilerinin Anne ve Kardeş Algılamalarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, YDÜ.
- Ari, R (2008). *Women’s Contribution to the Cultural Identity*. Women For Europe International Innerwheel Workshop. Bildiri Sunumu, Naples.
- Yerel televizyon ve radyo kanalları ile yerel yazlı basında, Engelli’lerin eğitim, rehabilite ve sosyal gelişimleri ile ilgili tartışma programları ve söyleşilerde sık sık yer alıyor.
- 

## 9. Projeler

- Engellinin Evde Eğitim Projesi Portage Projesi (Özel Eğitim Derneği ve Uanni Foundation işbirliğinde, 2001-2003). Lefkoşa, Paphos, Winchester.
- ÖZEV Özel Eğitim Vakfı Kuruluşu ve Özel Eğitim Okul Açma Projesi (Kıbrıs Vakıflar İdaresi desteğinde, 1999 -2005).
- Hisarüstü Özel Eğitim Okulu, Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Projesi (KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığı desteğinde, 2000-2002).
- 18 Yaş Üzeri Engelli Rehabilitasyon Merkezi Kuruluş Projesi (KKTC Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı desteğinde, 2005-2010).
- Engelli Yaşam Evi Projesi (Engelsiz Platformu ve KKTC Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı desteğinde, 2014- Devam ediyor).

## 10. Üye Olunan Kurumlar

- Kıbrıs Türk Turist Rehberleri Birliği (Üye, 1985 - 1995)
- Kıbrıs Türk Gazeteciler Birliği (Üye, 1985 - 1995)
- Özel Eğitim Derneği (Başkan, 2000 – 2005)
- Lefkoşa Sarayönü Innerwheel Derneği ( 2008- 2009 ve 2015-2016 Dönemleri Başkanı)
- Özev – Özel Eğitim Vakfı (Kurucu Mütevelli Heyeti Başkanı, 2005-2006)
- Ortopedik Engelliler Derneği (Yönetim Kurulu Üyesi, 2007-2009)
- Engelli Aileleri Dayanışma Derneği (Kurucu Başkan, 2009-Devam ediyor)
- Engelliler Federasyonu (Asbaşkan, 2016 – Devam ediyor)
- Engelsiz Yaşam Platformu (Yönetim Kurulu Üyesi, 2014 – Devam ediyor)
- Engelsiz Yaşamı Destekleme Derneği (Asbaşkan, 2016 – Devam ediyor)
- Engelli Hizmetleri Koordinasyon Kurulu (Üye, KKTC Başbakanlığı himayesinde 2018 – Devam ediyor)
- Özel Eğitim Tüzük Çalışma Komitesi ( Üye, KKTC Başbakanlığı Himayesinde 2018 – Devam ediyor)

**.Engelsiz Rehabilitasyon ve Yaşamevi Yasa tasarısı çalışmaları 2022 –Devam**

## 10. Yabancı Dil:

- İngilizce
- Fransızca