



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KAPSAYICI EĞİTİMİN NİTELİĞİNE YÖNELİK
PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Berre DURMUŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE KAPSAYICI EĞİTİMİN NİTELİĞİNE YÖNELİK
PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF STAKEHOLDER VIEWS ON THE QUALITY OF INCLUSIVE
EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ayşe Berre DURMUŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ayşe Berre DURMUŞ'unn hazırladığı “Erken ocukluk Eğitiminde Kapsayıcı Eğitimin Niteliğine Yönelik Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir. (Transkriptte gör¼nen Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı yazılmalıdır.)

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Berrin AKMAN

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Selda ARAS

İmza

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Belkıs TEKMEEN

İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik öğretmenlerin, ebeveynlerin, okul yöneticilerinin, yerel yönetim yetkililerinin ve sivil toplum kuruluşu yetkililerinin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütölen bu araştırma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi ele alınan kavramı en iyi şekilde açıklayabilecek kişilerin seçilebilmesi için kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kapsayıcı eğitime yönelik projelere dahil olmuş Konya ili MEB' e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullarına bağlı anasınıflarında çalışan 6 öğretmen, 6 ebeveyn ve 6 okul yöneticisi, 6 yerel yönetim yetkilisi ve Konya'da bulunan sivil toplum kuruluşlarının 6 yetkilisi toplam otuz kişi oluşturmaktadır. Veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Bireysel görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından düzenlenen yarı yapılandırılmış "Değerlendirmeye Yönelik Paydaş Grupları (öğretmen, okul yöneticileri, ebeveyn, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetim yetkilileri) Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veriler tümevarımsal yaklaşım göz önünde bulundurularak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları ve sonucunda kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini belirleyen özellikleri ve erken çocukluk eğitimine etkileri incelenmiştir. Çalışma katılımcılarının görüşleri doğrultusunda kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar sözcükler: kapsayıcı eğitimin niteliği, değerlendirme, erken çocukluk eğitiminde kalite, paydaş iş birliği, kapsayıcı eğitimde süreç değerlendirmesi

Abstract

In this research, the views of teachers, parents, school administrators, local government officials and non-governmental organizations on the quality of inclusive education in pre-school education were examined. This research, which was carried out using the qualitative research method, was executed with a case study design. Purposive sampling method was used by choosing the people who could explain the concept in the best way. The study group of the research consisted of 6 teachers, 6 families and 6 school administrators, 6 local government officials, 6 teachers working in independent kindergartens and primary schools affiliated to the Ministry of National Education of Konya, and 6 officials of non-governmental organizations in Konya who were included in the projects for inclusive education in the 2020-2021 academic year. The data were obtained using the interview method. Semi-structured "Stakeholder Groups for Evaluation (Teacher, School Administrators, Parents, Non-Governmental Organizations, Local Administration Authorities) Interview Form", which was prepared by the researcher, was used as a data collection tool in individual interviews. The data were analyzed with content analysis, following the inductive approach. The findings and results of the study, the characteristics that determine the quality of inclusive education practices and their effects on early childhood education were examined. In line with the opinions of the participants of the study, the problems they encountered during the inclusive education practices and solution suggestions were revealed.

Keywords: the quality of inclusive education, evaluation, quality in early childhood education, stakeholder cooperation, process evaluation in inclusive education

Teşekkür

Bu tezin yazılmasında gözetimlerini ve yardımlarını esirgemeyen danışmanlarım ve değerli hocalarım Doç. Dr. Selda Aras ve Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz'a teşekkür borçluyum. Bunun yanında tez yazmam için desteklerini esirgemeyen Naciye Öztürk ve Doç. Dr. Metin Eken'i teşekkürü bir borç bilirim. Tüm hayatım boyunca beni daima destekleyen aileme; sizlerden ve sizin çalışmalarınızdan çok şeyler öğrendim. Annem Necef Anlaş, her zaman yanımda olduğun ve beni dinlediğin için; Babam A. Serdar Anlaş, her zaman aklın sesi olduğun ve akademide ilerlememe destek olduğun için; son olarak eşim Muhammed İkbâl ve oğlumuz İbrahim Sadi hayatımın parçası olan sizlerin sevgisi ve varlığı için hepinize teşekkür ederim. Hepinizi seviyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
Araştırma Problemi.....	14
Sayıltılar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	15
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	17
Kuramsal Temel.....	17
İlgili Araştırmalar.....	27
Bölüm 3 Yöntem.....	44
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	45
Veri Toplama Süreci.....	50
Veri Toplama Araçları.....	50
Verilerin Analizi.....	52
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	56
Kapsayıcı Eğitimin Niteliğinde Erişime Yönelik Paydaş Görüşleri.....	56
Kapsayıcı Eğitimin Niteliğinde Katılıma Yönelik Paydaş Görüşleri.....	64
Kapsayıcı Eğitimin Niteliğinde Desteğe Yönelik Paydaş Görüşleri.....	71
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	87

Kapsayıcı Eğitime Erişim Bulgusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	87
Kapsayıcı Eğitime Katılım Bulgusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	89
Kapsayıcı Eğitime Destek Bulgusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	91
Öneriler	95
Kaynaklar	97
EK-A: Paydaşlar ile Yapılan Görüşme Formu	119
EK-B: İlk Kategori ve Kodlar	121
EK-C: Son Kod Tema ve Kategori Listesi.....	122
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	124
EK-D: Etik Beyanı.....	125
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	126
EK-F: Thesis Originality Report.....	127
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	128
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	127
EK-F: Thesis Originality Report.....	128
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	129

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcı Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgileri</i>	47
Tablo 2 <i>Katılımcı Ebeveynlerin Yaş ve Cinsiyet Bilgileri</i>	47
Tablo 3 <i>Katılımcı Ebeveynleri Eğitim Durumu Bilgileri</i>	47
Tablo 4 <i>Katılımcı Okul Yöneticilerinin Bilgileri</i>	48
Tablo 5 <i>Katılımcı Yerel Yönetim Yetkililerinin Bilgileri</i>	48
Tablo 6 <i>Katılımcı Sivil Toplum Kuruluşu Çalışanı Bilgileri</i>	49
Tablo 7 <i>Veri Toplama Süreci Basamakları</i>	50
Tablo 8 <i>Veri Toplama Araçları</i>	51
Tablo 9 <i>Kapsayıcı Eğitime Erişimde Paydaşların Görüşlerinden Yola Çıkararak Oluşturulmuş Tasnif</i>	56
Tablo 10 <i>Kapsayıcı Eğitime Katılımda Paydaşların Görüşlerinden Yola Çıkararak Oluşturulmuş Tasnif</i>	65
Tablo 11 <i>Kapsayıcı Eğitime Destekte Paydaşların Görüşlerinden Yola Çıkararak Oluşturulmuş Tasnif</i>	72

Şekiller Dizini

Şekil 1 Çocuk Merkezli Ekolojik Kuram Grafiği.....	18
Şekil 2 Kapsayıcı Eğitim Unsurlarının Ekolojik Kuram Üzerinde Uyarlanması	42

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

WHO: World Health Organization

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

NAECY: National Association for the Education of Young Children

DEC: Division for Early Childhood for Exceptional Children

Bölüm 1

Giriş

Yakın zamanda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) “şartları elverişsiz gruplar içinde tanımlanan göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla, köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocuklar ve özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması” (s.82) için eğitim niteliğini arttırıcı çalışmaları destekleyeceğini ve aile ve sosyal güvenlik politikalarıyla bütünleşik bir şekilde çocukların eğitim hakkına erişimi sağlamak için aile, okul ve çocuğun yakın çevresinin iş birliğini arttırmaya yönelik rehberlik sağlayacağını ifade etmiştir (MEB, 2018a). Bu süreçte “ortak kalite standartları oluşturarak paydaş kabul edilen özel ve resmi kurum ve kuruluşların iş birlikçi çalışmalarını destekleneceği” (s.81) de 2023 Eğitim Vizyon 'unda ifade edilmiştir. Bu açıklama, özel gereksinimli ve şartları elverişsiz ortamlarda bulunan çocukları yüksek düzeyde destekleyen eğitime dâhil etme gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, eğitimin niteliğini artırmak adına ortak kalite standartlarının erken çocukluk eğitiminin bütün alanlarını ve paydaşlarını etkileyecek şekilde geliştirilmesi için iş birlikçi çalışmaların yaygınlaştırılacağı öngörülmektedir. Bu tespit ile erken çocukluk eğitim hizmetlerinde 2 ana başlık birbirine içkin bir şekilde desteklenmek ve geliştirilmek üzere ele alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Türk Kızılay, Avrupa Birliği (AB) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) 'nun iş birliği ile başlatılan birçok eğitim projesi ve programı ile Türkiye genelinde erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen ‘Okul Dışı Kalmış Çocuklar Projesi’, ‘Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Aday Öğretmenlik Programlarının Güçlendirilmesi ve Kapsayıcılık Açısından Yeniden Yapılandırılması Projesi’, ‘Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi’, ‘Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim Projesi’, ‘Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması Projesi’, ‘Engeli Olan Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim ve İlkokulda Değerlendirme Çerçevesi Geliştirilmesi Projesi’, ‘Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Becerilerinin Geliştirilmesi ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Becerilerinin Geliştirilmesi Programı’ tamamlanmış ve güncelliğini sürdüren kapsayıcı eğitimin niteliğini arttırmaya ve

erken çocukluk eğitimi bileşenlerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu projeler ve programlar örgün eğitime katılımı arttırmak ve tüm çocuklar için eğitimi kapsayıcı uygulamaları farklılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu projeler kapsamında kapsayıcı eğitim hakları ve olanakları, okul aile iş birliğinin önemi gibi konularında ailelerin, karar alıcıların ve toplumdaki diğer paydaşlarının farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu projeler bağlamında öğretmenler, eğitim personelleri ve okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim ortamlarının hayata geçirilmesi ve yaygınlaştırılması açısından bilgi ve becerilerle donatılması amaçlanmıştır (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021).

Küçük Çocukların Ulusal Eğitim Örgütü (NAEYC) ve İstisnai Çocuklar için Erken Çocukluk Bölümü (DEC) örgütlerinin de ortak çalışmalar ve uygulama projeleri kaliteli okul öncesi eğitimin kapsayıcı özellikleri içermesi gerektiği iddiasını desteklemektedir (DEC ve NAEYC, 2009). Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitim uygulamaları her bir ihtiyaç ve engel durumuna sahip öğrenci ve aile için ayrı programlar ve önlemler yerine tüm çocuklara fayda sağlayacak bütüncül ve nitelikli uygulamaların yollarını arama açısından önemli görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimin bütünsel bir şekilde değerlendirip yaygınlaştırılması için tüm paydaşların katılımıyla gerçekleşmektedir. Paydaşların talep ve ihtiyaçları eğitimin gündemini şekillendirmektedir. Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcılığa yönelik uygulamaların bütünsel eğitim sistemi içinde her çocuğun kaliteli eğitime erişimini sağlayacak yeterliliğe erişebilmesi için paydaşlar arası ilişkilerin verimliliği önem taşır (Korlu ve diğerleri, 2021).

Problem Durumu

Türkiye’de kullanılan özel eğitim tanımları ve uygulamaları, çağdaş alan yazında mevcut kapsayıcı eğitim tanımı ile uyuşmaktadır (Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Celik, 2016). Kapsayıcı eğitim, elverişsiz koşullarda bulunan çocuklar ve diğer tüm çocuklar için fayda sağlar (Choi, 2010; Odom, 2002; Ogelman ve Secer, 2012). Bu kapsayıcılık dil, yetenek, cinsiyet, etnik, ırksal ve kültürel ve sosyoekonomik farklılıkların tüm yönlerini içerebilir (Sanders ve Downer, 2012). Kapsayıcı eğitim farklılıklara kulak vermek, iletişim halinde olmak, çeşitliliğe cevap vermek ve tüm bireylerin güçlendirilmesi ilişkilendirilmektedir (Messiou, 2018). Kapsayıcı eğitim çocukların akademik başarılarıyla olduğu kadar tüm alanlardaki

kazanımları ve topluluk içindeki sosyal kazanımlarıyla da ilişkilidir (Ainscow, Dyson, Booth ve Farrell, 2006). Birçok çalışmada kapsayıcı eğitim programına katılan tüm çocukların akran etkileşimi (Ogelman ve Secer, 2012) ve sosyal kabul (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011) gibi sosyal becerilerin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı 2021 yılına ilişkin faaliyet raporunda “kız öğrencilerin, engellilerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek” (MEB, 2022, s. 2) için dezavantajlı gruplara yönelik sorumluluğu ve görevi olduğunu belirtmektedir. Bu alan özelindeki durum kurumsal kabiliyet ve kapasitenin değerlendirilmesi başlığı altında zayıflık olarak, “örgütsel öğrenme, bilgi paylaşımı ve birimler arası koordinasyonun istenilen düzeyde olmaması”, “insan kaynaklarının/entelektüel sermayenin niteliği ve yeterliliğinin istenilen düzeyde olmaması” ve “okul öncesi eğitimde okullaşma oranının istenilen düzeyde olmaması” (MEB, 2022, s. 156) ifadeleriyle belirtilmiştir.

TNS Global’in araştırmasına göre en alt sosyoekonomik gruptaki katılımcıların %56’sı, en üst sosyoekonomik gruptaki katılımcıların %44’ü çocuklarının okul öncesi eğitime hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir (akt. AÇEV & ERG, 2016). Ülkemizde okul öncesi eğitime erişim bölgesel farklılıklar göstermektedir (MEB, 2019). Ne yazık ki, bu bölgesel farklılıklar şartları elverişsiz koşullarda bulunan çocukların içinde bulunduğu sosyoekonomik tabakalaşmayı keskinleştirmektedir (TÜSİAD, 2005). Erişimde oluşan bu zorluklar, elverişsiz koşullarda bulunan çocukların kaliteli kapsayıcı eğitime olan ihtiyaçlarını daha da arttırmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitime en çok ihtiyaç duyan kız çocukların, engeli olan ve kültürel, etnik farklılıklara sahip çocuklarının teşhis sistemindeki zafiyet öğretim programlarının geliştirilmesinde iş birlikçi yaklaşım sergileyecek paydaşların sürece etkin katılımlarını sektöre uğratmaktadır (MEB, 2019).

Türkiye’de kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi uygulamaları dezavantajlı göçmen, geçici koruma altındaki, mevsimlik tarım işçisi, köy ve köy altı yerleşim yerindeki çocuklar ve özel gereksinimli çocukların bir veya birkaçını dahil eden ayrımlarla milli eğitim sistemi içinde yer bulmuştur (AÇEV ve ERG, 2016; MEB, 2019, 2021a; MEB ve DB, 2006; Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016). Buna karşın kapsayıcı eğitim, eğitim sistemindeki değişikliği önceleyerek eğitim reformu

imkanı sağlarken özel eğitim çalışmaları, çocukların eğitim sistemine bütünleştirilmesi amaçlanır (Stubbs, 2008). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik güncel çalışmalardan birkaçı “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ve bu proje dahilinde uygulayıcı eğitimleri ve örgün eğitime erişim engeli olan çocukların eğitim süreçlerini destekleyecek çalışmaları içeren “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim” ve “Benim Oyun Sandığım” projeleridir (Hosta, 2019). “Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması” projesi ise Dışişleri Bakanlığı’nın yayınladığı rapora göre eğitime erişimde güçlük yaşayan gruplara yönelik eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, sunulan eğitim kalitesinin arttırılması ve erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması amaçlayan üç yıllık bir projeksiyona sahip bir başka güncel proje ile 2020-2023 yılları arasında uygulanmaktadır (DB, 2021). AB ve MEB iş birliği ile gerçekleştirilen bu çalışmalar kapsayıcı eğitime yönelik güncelliğini koruyan projelerdir.

Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların tanımlanmasında kullanılacak ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik bir başka proje alanı olarak MEB programına dâhil edilmiştir (MEB, 2018b). Bu proje ile özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitime erişimlerini sağlamak için gerekli adımların atılması amacı ile yıllık programa dâhil edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim farkındalığı konusunda yerel yöneticilere bilgilendirme toplantıları yapmak Milli Eğitim Bakanlığı’nın programında da yer almaktadır (MEB, 2018b). Bu program okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve yerel ihtiyaçların belirlenmesine yönelik çalışmaların hızlanması için önemli adımlardan biridir. Bu projeler, kapsayıcı okul öncesi eğitime katılımın arttırılmasına yönelik, kimin (paydaşlar), ne (eğitim programının içeriği ve yürütülmesi) ve nasıl (iş birlikçi ekip çalışması) için ampirik çalışmalara ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir (Choi, 2010). Çünkü çocukların kapsayıcı eğitime dahil edilmesi tavsiye edilse de yetkili kurumlar tarafından sistematik inceleme ve takip yapılamaması öncelikle ailelerin ve eğitimcilerin sürece katılımlarını güçleştirmektedir (Grace, Llewellyn, Wedgwood, Fenech ve McConnell, 2008).

Fullan (2006) eğitimde güçlü ve zayıf yönlerin genellikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrenci çıktıları ve başarıları üzerinden tartışıldığını öne sürmektedir. Fullan (2006)’a göre bunun yerine kaliteli öğrenme ve hangi öğrenme ortamlarının öğrencinin öğrenmesine olanak sağlayan imkanlara sahip olduğu, eğitim ve

öğretimin çıktılarını tartışabilmek için daha önemli başlıklardır. Eğitim ve öğretimdeki bu eksen değişikliği hem eğitim ve öğretime yeni bir soluk kazandıracak ivmeyi sağlayacak hem de eğitim ve öğretimin değişebilmesi için gereken devinimin oluşmasını destekleyeceği ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitim tartışmalarında değişimin gerçekleşmesi için üç temel başlığın tartışılması ve açıklığa kavuşturulması vurgulanmaktadır. Bu başlıklar kapsayıcı eğitimin kimler için olduğu, kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanacağı ve günümüzdeki uygulanma şekillerindeki aksaklıkların neler olduğu olarak kategorize edilmektedir. Bu anlamda değişim yavaş ve aşamaları takip ederek, bu değişim sürecinin gerçekleşmesini zayıflatacak makro ve mikro ölçekli bağlamsal dinamiklere rağmen gerçekleşir (Liasidou, 2015). Yüksek kaliteli erken çocukluk programlarını tespit etmek için kullanılacak kapsayıcılığın tanımlayıcı nitelikleri erişim, katılım ve destektir. Bu bağlamların tümünün ele alınmasıyla oluşturulacak stratejiler, sistematik dönüşümü üreten yapılara oluşturabilmektedir (DEC ve NAEYC, 2009).

Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen niteliklerinden birisi eğitime erişim imkanlarıdır. Çocukların gelişimine uygun eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaca uygun eğitim sunulabilmesi iki ayrı konu olarak incelenmektedir. Ülkemizde, 2020-2021 yılı özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine erişebilen okul öncesi öğrenci sayısı 4.873 olarak ifade edilmiştir (MEB, 2021a). Önceki eğitim yıllarıyla karşılaştırıldığında kaynaştırma eğitimine erişebilen öğrenci sayısı grafiği dalgalanmalar görülmektedir (MEB, 2016, 2017a, 2018b). Bu gerilemenin nedenleri ve çocukların üzerinde oluşturduğu olumsuz sonuçların giderilmesi için sorun tespit ve iyileştirmeye yönelik uygulamaların araştırılması gerekir. Ayrıca ülkemizde özel eğitime ya da kaynaştırma eğitimine erişebilen çocukların aldıkları eğitimin kalitesi ve yeterliliği birçok çalışma ile araştırılmıştır (Bakkaloğlu, Altındağ Kumaş ve Demirkaya, 2017; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, 1999). Kapsayıcı eğitim kavramıyla beraber sadece özel eğitime ihtiyaç duyan zihinsel ve fiziksel farklılıklara sahip çocukların örgün eğitime katılması değil, içinde bulunduğu şartlar itibarıyla elverişsiz ortamlarda bulunan tüm çocukların örgün eğitime katılmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Bireysel farklılıklara sahip çocukların bir arada eğitime engel oluşturmadığına dair yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, bir arada eğitim ortamından daha önemli olan

paydanın eğitim programının niteliği olduğunu göstermektedir (Coelho, Cadima ve Pinto, 2019). Bir diğer deyişle, eğitim ortamlarının niteliğini geliştirmek ve sürdürmek kapsayıcı eğitim ortamlarından elde edilen çıktıları ve eğitim öğretim çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim programlarının niteliğini etkileyen temel unsurlardan biri gruptaki her bir çocuğun özelliklerini, yeteneklerini, gelişim hızlarını ve gereksinimlerini belirlemede çocuğun yaşadığı koşulları temel alan ve gelişime uygun uygulamaların üretilmesini hedefleyen çerçeve olarak ifade edilir (Bakken, Brown ve Downing, 2017). Nitelikli bir okul öncesi eğitim programları sadece elverişsiz şartlarda bulunan çocukların eğitim çıktıları değil tüm çocukların sosyo-duygusal, bilişsel, fiziksel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Kapsayıcı eğitimin niteliği belirlemede kullanılan bir diğer bileşen öğretmenlerin mesleki yeterliliğini tespit etmek ve geliştirmeye yöneliktir (Banerjee ve Rude, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri tanımlamıştır (MEB, 2017b). Bu yeterlilikler alanlarından “öğrenciyi tanıma, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi” alanları (2017b, s. 7) MEB’in önümüzdeki dönem içinde hem ortak kalite standartlarına sahip okul öncesi kurumların yaygınlaştırılması hem de kapsayıcı eğitime erişmesi gereken çocukların eğitim programlarının nitelikli hale gelmesi için öğretmen yüklediği sorumluluk ve görevi tanımlayan yeterlilik alanlarını içerir. Bu bağlamda öğretmenin temel görevlerinden biri çocuğu tanımak; gelişim seviyesini, gereksinimlerini, iyi olduğu yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri göz önünde bulundurarak sınıf iklimine uygun uygulamaları arttırıp elde ettiği veriler ile aileyi çocuğun özellikleri ve gelişimi hakkında bilgilendirmek olmalıdır (Dağlıoğlu, Turupcu-Doğan ve Basit, 2017; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Çocuk içinde bulunduğu toplumun koşullarından etkilenerek gelişimini sürdürür (Bronfenbrenner ve Morris, 2007).

Çocuğun gelişimini destekleyen bu süreç içinde hem toplumun çocuğa karşı sorumluluklarını sürdürebilmesi hem de öğretmenlerin bu süreç için kesin ve değerli verileri kullanarak iş birliği içinde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin program ve içerik bilgisi ile donanması iki biçimde gerçekleşir: hizmet öncesi hazırlık programları ve hizmet içi eğitim programları (Banerjee ve Rude, 2013). Kapsayıcı

eğitimin içerik bilgisine yönelik profesyonel gelişimin hizmet içi eğitimlerle sürdürülmesi öğretmenlerin donanımlarını geliştirecek bilgiye ve tecrübeye erişmelerini sağlayacaktır (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıflarında karşılaştıkları sorunlara karşı toplumsal destek unsurlarına sahip olmaları, karşılaştıkları bu problemlere karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini desteklemektedir (Küçükler, Acarlar ve Kapci, 2006).

Kapsayıcı eğitime dair bilgilendirmeye tabi tutulmuş öğretmen adaylarında kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarda olumlu yönde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir (Altıntaş ve Şengül, 2014). Bu araştırmalar ile mevcut öğretmenlerin kapsayıcı eğitim vermek üzere görevlendirilmeden önce hizmet öncesi eğitim programları ile desteklenmesinin kapsayıcı eğitim algısı, kapsayıcı eğitime yönelik bakış açılarının ve tutumlarının olumlu yönde desteklenmesinde katkısı olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin alandaki bilgi eksikleri ve tecrübe yetersizlikleri (Sucuoğlu ve diğerleri, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalin, 2013), destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği, velilerin bu eğitime ulaşırken karşılaştıkları zorluklar ve okul idarecilerin tutumları iş birlikçi çalışmanın, alan yeterliliğinin, eğitim yaygınlığının önemini ortaya koyan çalışmalar olmuştur.

Erken çocukluk eğitimi paydaşlarından biri de okul yöneticileridir. Nitelikli kapsayıcı eğitimin okul iklimine hâkim bir şekilde sürdürülmesi için okul idarecilerinin görüş ve önerilerini ele alan ve aynı zamanda iş birlikçi çalışmanın gerekliliği üzerinde duran çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Okul idarecileri kapsayıcı eğitim felsefesinin egemen olduğu okulların ve etkili programların yürütülmesi için önemli bir misyona sahiptirler (DiPaola ve Walther-thomas, 2003; Jekanowski, 2018; McLeskey, Billingsley ve Waldron, 2016). Okul iklimine ve eğitim programlarına etkileri direkt olmasa da dolaylı etkileri sınıf içi ortamların düzenlenmesi, öğretmen eğitim motivasyonlarının sürekliliğinin sağlanması ve öğretmenlerin profesyonel donanımlarını geliştirilmesi ve harici kamu paydaşlarıyla ilişki kurulması gibi çok boyutlu idari görevleri bulunur (DiPaola ve Walther-thomas, 2003). Okul yöneticilerinin bu görevleri ile okul ikliminde oluşacak eğitim personeli iş birliği, süreç izleme uygulamaları, öğrenci çıktılarını ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alan bilgilerini geliştirmelerine yönelik sürdürülebilir eğitim anlayışı hâkim oluşturabildiği ifade edilmektedir (McLeskey ve diğerleri, 2016). Faas, Smith

ve Darmody (2018) öğrencilerin okula olan aidiyet hislerini arttıran faktörlerden biri olarak kapsayıcı ve destekleyici okul iklimini oluşturan okul idareci liderliğini işaret etmiştir. Okul idarecilerinin uygulamalarını iyileştirebilmek için hizmet içi eğitim programları oluşturmak ve yüksek öğrenim idari programlarının içine kapsayıcı eğitime dair bilgilendirme seminerleri eklemenin önemi vurgulanmaktadır (Syring, 2018).

Ülkemizde yapılan sayılı araştırmada öğretmenlerin hizmet içi kaynaştırma eğitim sürecinde okul yönetiminden çok az destek alabildikleri ya da hiç destek alamadıkları ifade edilmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011). Hizmet içi eğitimin başlıkları itibarıyla öğretmenlerin farkındalık alanlarına yönelik olduğu okul yöneticilerine yönelik girişimci ve farkındalık uyandıran çalışmalarda yetersizlik olduğu dikkati çekmektedir (Sarier, 2013). Ülkemizde son dönemde sivil toplum örgütleri, resmî kurumlar ve uluslararası örgütlerin iş birliği içinde sağladığı çalışmalar kapsayıcı eğitim farkındalığının gelişmesi ve okul idarecilerinin liderlik vasıfları göz önünde bulundurularak öğretmenler, veliler ile iş birliğinin desteklendiği göze çarpmaktadır (Özkan ve Çelikten, 2018).

Çocukların başarılarını etkileyen en önemli paydaşlardan biri olarak kabul edilen aileler kapsayıcı eğitim uygulamalarına dahil edilmektedir (Diken ve diğerleri, 2016; Grace ve diğerleri, 2008; Sucuoğlu, 1999). Ülkemizde ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine etkisi üzerine yapılmış çalışmalarda (Konuk-Er, 2011; Sucuoğlu, 1999) kaynaştırma eğitimi sosyal çevre ve psikolojik etmenlerin (Bronfenbrenner ve Morris, 2007) etkili olduğu bir alan olarak görülmekte sosyal çevreyle etkileşimde en önemli paydaşlardan birinin aile olduğu ifade edilmektedir. Eğitim programlarının niteliğinin belirlenmesinde, okul dışı destek ve yönlendirme imkânları için ailenin rehberliği önemsenmektedir (Sucuoğlu, 1999). Konuk-Er (2011) ebeveynler ve aileler ile yaptığı deneysel çalışmada, engelli çocuğa yönelik davranış değişikliğine sebep olan eğitim programları ile ailelerin engelli çocuklarına yönelik bilgi düzeylerinde ve tutumlarında olumlu değişiklikler elde etmiştir. Bu çalışma ile ailelerin, özel gereksinimli ve şartları elverişsiz gruplar içinde bulunan çocukların uyum becerilerini arttırabilmek için desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ailelerin özel gereksinimli çocukların özel eğitim gereksinimlerini karşılamak için iş birliği açısından önemli bir paydaş olarak ele

alınmasının yanında ailelerin eğitim programlarında ele alınması gereken boyutlardan biri olduğu da göze çarpmaktadır.

Eğitim çıktılarının en önemli unsurlarından biri olan ailenin eğitim sürecine katkısı alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Birçok ülkede aile-çocuk eğitimi üzerine yapılan çalışmalar eğitim sürecinde ailenin etkisini göz önüne sermektedir (AÇEV ve ERG, 2016; Bekman, 2000). Kapsayıcı eğitim süreciyle özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan tüm çocukların kapsandığı ve ailelerin bu kapsayıcı sürece dahil edildiği çalışmalar eğitim çıktılarına olumlu yönde etkileyecek önemli bir paydaş olduğu iddiasını kuvvetlendirmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ailelerin eğitimin birçok aşamasında göz ardı edildiği görülmektedir (Bekman, 2000). Özellikle kapsayıcı eğitim konusunda ortaya çıkan iletişim, kültür, iş birliği ile ilgili uzun vadede sonuç elde edilebilecek konulara yönelik boylamsal çalışmaların yetersizliği bu alandaki sürecin nitelikli bir şekilde sürdürülmesini engellemektedir (Çakmak, 2010; Çelenk, 2003; Özaydın ve Çolak, 2011).

Toplumsal sorunları gönüllü olarak üstlenmeyi hedefleyen örgütler olarak sivil toplum kuruluşlarının son yıllarda eğitim politikaları üretiminde söz sahibi olmaya başladığı ve yaygın eğitim hizmetlerinde önemli roller üstendiği görülmektedir (AÇEV ve ERG, 2016; Bekman, 2000; Glasser, 1999). Sivil toplum kuruluşlarının eyleme dönük varlıkları devletin de ihtiyaç tespit ettiği alanlarda beraber hareket etmesi ile sürdürülür. Bu haliyle toplum, sivil toplum kuruluşlarıyla toplumsal dayanışma ve iş birliğinin bir ürünüdür (İnsel, 2005). Ülkemizde sivil toplum kuruluşları eğitim hizmetlerindeki “kalite, şeffaflık, eşitlik ve toplum ile ilişkileri düzenlemek” gibi süreçleri takip ederek toplumsal talepleri politika üreticilerine aktarabildikleri sürece güçlü ve aktif bir iş birlikçi olmaya devam etmektedir (Karataş, 2008). Ülkemizdeki sivil toplum kuruluşlarındaki artış, hükümetin eğitim politikaları üretme ve sürdürüme projelerinde STK’ların iş birliğini göz önünde bulundurmasını sağlamıştır. Ülkemizde ilk kez 2001-2005 yılları arasındaki 5 yıllık kalkınma planı çerçevesinde sivil toplum kuruluşları toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunabilecek örgütler olarak tanınması anlamında önemli bir aşama kaydedilmiştir (DPT, 2000).

Sivil toplum kuruluşlarının eğitim alanında üç farklı boyutta etkili olduğuna işaret edilmiştir; eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde baskı unsuru olma, eğitim hizmetleri ile ilgili tespit edilmiş sorunlar üzerine projeler geliştirme ve

yürütme ve doğrudan eğitim hizmetine katkıda bulunma. Bu iş birlikleri ile sivil toplum kuruluşları hem ulusal hem yerel kamu kuruluşlarıyla beraber hareket ederek yerel düzeyde toplumun birebir ihtiyaçlarını politika üretme sürecinde kullanabilecek birbirini besleyen döngüsel sistemi inşa edebilecektir (Güneş ve Güneş, 2004).

Erken çocukluk eğitimde sivil toplum kuruluşlarının öne sürdüğü öneriler özellikle erken yaşlarda hizmet sunacak modeller ve risk altında bulunan çocuklar için politika düzenlemeleri ve uygulamalarına yönelik olmuştur (AÇEV ve ERG, 2016). Erken çocukluk eğitiminde sunulan hizmetlerin tüm yönüyle verimlendirilmesi için aile katılımını güçlendirme, erken çocukluk eğitim standartlarının oluşturulması, öğretmenlerin mesleki eğitim niteliğinin güçlendirilmesi, erken çocukluk eğitiminde sunulan hizmetlerin çocuğun bütüncül gelişimine yönelik çok boyutlu düzenlenmesine yönelik bütüncül önerileri nitelikli kapsayıcı eğitimin eksiklerinin tespit edilmesi ve sorunların giderilmesi için rehberlik etmesi açısından önemli bir bileşen olarak göze çarpmaktadır (AÇEV, 2009; ERG, 2019).

ERG'nin engeli olan çocukların genel durumuna yönelik hazırladığı raporda (2016) müdahale ve tanılama için kritik önem taşıyan erken çocukluk döneminde eğitime erişimin sınırlı olması, eğitimin niteliğinin yetersiz olması ve öğretmen yeterliliklerinin ve niteliklerinin yetersiz olması gibi sorunlarla mevzuatlar ve uygulama arasında farkın derinleştiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi çevresi ve kapsayıcı eğitimde kalite birbirlerinin tamamlayıcı olarak nitelendirilmektedir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın, 2018; Love ve Horn, 2021; Yılmaz ve Karasu, 2017). Bu tamamlayıcılığın sağlanması için paydaşların iş birliği en önemli basamağı oluşturmaktadır (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018). Bu araştırmanın amacı kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde etkileri bulunan paydaşların görüşlerini incelenmesidir. Bu çalışma ile erken çocukluk eğitiminde nitelikli kapsayıcı eğitimin güncel anlayışı ve paydaş unsurlarının bakış açılarının sunulması amaçlanmıştır.

Çocukların gelişiminde kalıcı bilişsel ve sosyal faydalar sağlamanın yolu yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ile ilişkilendirilmektedir (Cassidy, Akman ve

Yaya, 2016; Eliassen, Zachrisson ve Melhuish, 2018; NICHD Early Child Care Research Network, 1999; Sylva, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2003). Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim hizmetleri sağlanmasından tüm toplumun çocuklar, aileler, çalışanlar, topluluklar, açıkçası tüm halkın yararlanacağını ifade edilmektedir (Ferguson, 2008; Su, Guo ve Wang, 2020). Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi gelişimsel süreçleri olumlu yönde desteklerken düşük kaliteli erken çocukluk eğitimi gelişimsel süreçleri zayıflatmaktadır; hatta olumsuz neticeler ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Howes ve diğerleri, 2008; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009).

Erken çocukluk eğitiminde kalite birçok paydaş tarafından farklı açılarla değerlendirilmektedir. Tanım üzerinde mutabakat sağlanmamış olmasıyla beraber yüksek kalitede eğitimin çocuğun daha sonraki yaşantısında ihtiyaç duyacağı tüm beceri alanlarını destekleme gücü ile ölçüldüğü söylenebilir (Melhuish ve Gardiner, 2019; Pianta, Downer ve Hamre, 2016). Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi etkileyen süreç ve yapısal kalite değişkenleri; program, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini, çocuk-merkezli etkinlikler, akranlar arası iletişim gibi göstergeleri kapsamaktadır (Early ve diğerleri, 2007; Odom ve diğerleri, 2011). Araştırmacılar eğitimde kalite için birçok tanım olmasına rağmen sadece birinin genellemesinin sebebi olarak aileler, öğrenciler, ve toplulukların etkisiyle özelleştirilebilme esnekliğine sahip olduğunu belirtirler (Odom ve diğerleri, 2011). Yani erken çocukluk programlarında kalitenin tespiti kanıta dayalı yapısal ve süreç değişkenlerini içerir ve aynı zamanda bu değişkenler aile, çocuk ve topluma duyarlı uygulamalar da içermektedir. Ayrıca Howes ve diğerleri (2008) kalitenin evrensel bir kavram olmaktan çok kültürel öncelikleri dayanan bu şekliyle ulusal özelliklere sahip farklılaşan bir yapısı olduğuna dikkat çekmektedir.

Ülkemizde genellikle erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendirmek için kullanılan araç ECERS-R ve yenilenmiş sürümü olmuştur (Baştürk ve İşikoğlu, 2008; Göl-Güven, 2018; Kalkan ve Akman, 2009). ECERS-R İngiliz eğitim müfredatı ve uygulamalarında 2000 yılında erken çocukluk eğitimi ve ilköğretim alanında yapılan büyük değişikliklerin ardından çocukların üç ana gelişim alanının İngiliz müfredatında desteklendiği yaratıcı gelişim, fiziksel gelişim ve kişisel, sosyal ve duygusal gelişim çıktılarının tespitini içermektedir. 2010 yılında yapılan

düzenlemeler ile ECERS-E ölçeği çocukların yedi yaşına kadarki eğitim çıktıları ve bilişsel gelişimlerini ölçebilmede yüksek yordayıcılığa ulaşmıştır (Sylva ve diğerleri, 2006; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2011).

Bu ölçek hem nitel hem nicel araştırma yöntemini kullanılmasını gerektiren alanları içinde barındırır. Böylece erken çocukluk eğitimi programının hesap verilebilirliği ve geliştirilebilir yönleri etraflıca incelenmiş olur (K. Sylva ve diğerleri, 2003). Ayrıca, program kalitesini tanımlamak ve değerlendirmek için belirli bir araca aşırı bağımlılığın aslında erken çocukluk eğitimi kalitesini iyileştirme çabalarına zarar veren istenmeyen sonuçları doğurabileceğine dair bazı endişeler de göze çarpmaktadır. Örneğin, ECERS-R erken çocukluk eğitimi destekleyen düzenlemelerin ve yatırımların uygulanmasında önemli bir rol oynamasına rağmen, programların ECERS-R puanları ile çocukların çıktıları arasındaki ilişki zaman içinde değişmiştir (Pianta ve diğerleri, 2016).

Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliği kaliteli erken çocukluk eğitiminden daha farklıdır. Kapsayıcı eğitim kavram oldukça yeni olmasına rağmen ülkemizde de dünyada olduğu gibi kapsayıcı eğitimin kalitesi ile ilgili çalışmalar kapsayıcı eğitim çalışmalarından çok daha sonradır. Genel kullanımdaki erken çocukluk eğitimi kalitesinin değerlendirilmesi sırasında kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan şartları elverişsiz koşullarda bulunan kız çocukları, engelli, etnik/ kültürel farklılara sahip çocuklar ihtiyacına özel uygulamalar ve çabalar ölçülemez, bu kavram etrafında şekillen ayrı bir ölçme aracına ihtiyaç vardır (Buysse ve Hollingsworth, 2009). Dünyada, kapsayıcı eğitimin niteliğini belirlemek için kültürel farklılık, azınlık, sosyoekonomik düzeydeki çeşitlilik kapsayıcı eğitimi besleyen önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Glasser, 1999). Bu anlamda kapsayıcılığın erken çocukluk eğitimi programlarında ölçülebilmesi için Soukakaou (2012) geliştirdiği “Kaynaştırma Sınıf Profili (KSP) ölçeği Yılmaz (2014) tarafından dilimize kazandırılmıştır. Ancak kültürel farklılıklardan kaynaklanan sebeplerle “Kaynaştırma Sınıf Profili” ölçeğinin yeteri kadar açıklayıcı olmadığı vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2017).

Sınıfların niceliklerinin değerlendirilmesine ek olarak araştırmacılar erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı programları üzerine paydaşların görüşlerini inceledikleri birçok çalışma alan yazında göze çarpmaktadır. Özaydın ve Çolak'ın (2011) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için tüm paydaşlardan

beklentileri incelenmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri hem genel müdürlük hem okul yöneticileri hem de ailelere ve alan uzmanlarına yönelik öneriler ortaya koymuştur. Genel müdürlüğün MEB yönetmeliklerine uygun kaynaştırma eğitimini destekleyecek fiziksel düzenlemeleri yapması, okul yöneticilerinin okul-aile iş birliğini sağlamak ve etkili ve verimli eğitim ortamının sağlanması için tüm çalışanları desteklemesi ve aileler için çocuklarını oldukları halleriyle kabullenmeleri ve çocukların eğitim imkânları için okulla iş birliği içinde olmaları, alan uzmanlarının MEB ile iş birliğini artırarak öğretmenlerin donanımlarını geliştirecek eğitim ve seminerleri örgütlemeleri gerektiği önerilmiştir. Bu çalışma ile öğretmenin özel durumlu çocukların eğitimi için iş birlikçi çabaya dahil edilecek paydaşları ve paydaşlar ile ortak hareket edebilecek yönlerin farkında olduğu görülmektedir.

Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen'in (2014) çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi ile beraber karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için öncelikle aldıkları eğitimler, beceriler ve destek ile kendilerini geliştirmeleri ve ailelerle çocuklarının gelişimi hakkında iş birliği içinde çalışabilmeyi öncelikle gördülmektedir. Öğretmenlerin donanım ve beceri açısından gelişmeleri hem alan uzmanlarının akademik bilgi ile destekleyebileceği hem yerel yönetimlerin eğitim seminerlerinin içeriklerini düzenleyerek sağlayabilecekleri iş birliği alanlarıdır. Aile hem çocuk hakkında bilgi edinmek hem de çocuğun gelişimini takip edebilmek için bu çalışmada da önemli paydaşlardan bir olarak ifade edilmektedir. Bu paydaşlar farklı bilgi, eğitim ve tecrübelere sahip olmalarına karşın nitelikli kapsayıcı eğitimin bütüncül inşası için vazgeçilmez unsurlardır.

Özellikle kalite, kapsayıcı erken çocukluk eğitimi için uzlaşmış bir tanımlı ya da kavramsallaştırması olmayan bir kavramdır (OECD, 2009). Ülkemizde kaliteli erken çocukluk eğitiminin kendisine ait tanımlar, araçlar ve amaçlara sahiptir. Fakat kapsayıcı eğitim çok daha yakın geçmişe sahip olduğu için ülkemizde genellikle öğretmenlerin görüşlerinin alındığı nitel çalışmalarla ele alınmaktadır (Dağlıoğlu ve diğerleri, 2017; Oral, 2016; Polat, 2020; Şimşek ve diğerleri, 2019). Ülkemizde, Erken çocukluk eğitimi ve kapsayıcı eğitim sistematik bir şekilde çok az çalışmada birleştirilmiştir (Oral, 2016).

Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitime yönelik var olan durumunu saptamaktan çok, çözüm odaklı ve bu alanda görev yapan anahtar kişilerin duygu ve düşüncelerini, görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu kişilerin özellikle uygulamalara yönelik önerilerini ayrıntılı bir şekilde irdelemek gerekmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011). Kapsayıcı eğitimi güçlü bir müdahale programı olarak uygulamak (Boyd, Odom, Humphreys ve Sam, 2010) için bu iki kavramı bir arada paydaşların görüşüne sunmak daha etkili olacağı öne sürülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi kurumları ve bu kurumlarda uygulanan kapsayıcı eğitim programlarının içeriği, öncelikle engeli olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocukların eğitim aldıkları kurumlarda yaşitlarıyla beraber eğitim alabilmek için yapılması gereken düzenlemelere yönelik olduğu görülmektedir (MEB, 2010a). Bu düzenlemeler 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile bireyin eğitsel değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurularak sosyal ve fiziksel ortamlarında en az sınırlandırma göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarının düzenlenmesi olarak hedeflenmiştir (MEB ve DB, 2006). Öte yandan, politika düzeyindeki gelişmeler elbette önemlidir, fakat kapsayıcı eğitim okul ikliminin ve sınıftaki eğitim ortamlarının değişimine bağlıdır (Azorín ve Ainscow, 2020). Uluslararası örgütler, politika ve uygulama arasındaki boşluğu telafi edebilmek için geliştirmekte olan ülkelerde daha fazla sorumluluk alarak kapsayıcı eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmaktadır. Ülkemizde ve birçok geliştirmekte olan ülkede uluslararası örgütler, yerel STK’lar ile kapsayıcı eğitime yönelik projeler uygulamakta ama etkilerine dair geniş bilgilendirmeler yapılmamaktadır (Srivastava, de Boer ve Pijl, 2015). Bu araştırma ile amaçlanan kapsayıcı eğitim uygulamalarına katılan paydaşların, kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma bulgularının erken çocuklukta kapsayıcı eğitim alanında uygulanan ve uygulanacak projelere katılımcıların bakış açısı ile katkı sağlanması, projenin etkisinin alan yazına kazandırılması hedeflenmiştir.

Araştırma Problemi

Bu araştırma ile okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaşların görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?

3. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

4. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik yerel yönetim yetkililerinin görüşleri nelerdir?

5. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik sivil toplum kuruluşu üyelerinin görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan kapsayıcı eğitim projelerinden herhangi birine katılmış öğretmen, ebeveyn, okul yöneticisi, yerel yönetim yetkilisi ve sivil toplum örgütü yetkilisinin araştırma için belirlenen örnekleme evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Konya ilindeki, 2020-2021 yılında erken çocukluk eğitimi kurumlarında kapsayıcı eğitim uygulamalarına dahil olmuş öğretmenler, okul yöneticileri, yerel yönetim yetkilileri, ebeveynler ile kapsayıcı eğitim uygulamaları üreten sivil toplum örgütü yetkilileri ile sınırlıdır. 2020-2021 eğitim öğretim yılını da kapsayacak şekilde dünyada ve ülkemizdeki eğitim uygulamalarını sekteye uğratabilecek şekilde etkileyen evrensel salgın sürecinin yarattığı sınırlılıklardan dolayı doküman inceleme ile elde edilecek veri çeşitliliğinde ulaşılamamış ve verilerin toplanması sürecinde yüz yüze görüşmelerle elde edilecek veri çeşitliliği sekteye uğramıştır.

Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim Ortamı. Bu çalışmada, tüm çocukların, gelişimsel, cinsiyet, kimlik ya da sosyal-kültürel eksiklikleriyle bakılmaksızın bireysel ihtiyaçları

göz önüne alınarak grup içi öğrenme dinamiklerinin oluşturulduğu ve beslendiği, özellikle öğretmenlerin bu süreçte ortam düzenlemek ve gelişimlerini takip etmek açısından sorumluluk aldığı sınıf içi ve sınıf dışı tüm öğrenme ortamlarını ifade eder.

Genel Kalite. Kapsayıcı eğitim ortamlarının yapısal ve süreç kalite ölçütlerinin tümünü içeren; öğretmen-çocuk ilişkisi, etkinliklerin çocuklara uygunluğu, ve akran ilişkileri, öğretmenin kalitesi ve eğitimi, çalışanların maaşları, sınıfın büyüklüğü, yetişkin-çocuk oranı, program, sınıf ortamı, materyaller, grup büyüklüğü, personel devir hızı, ,öğretmenin öğretimi ve önceki deneyimleri, ebeveyn maaşları, personel ücretleri ve sosyal hakları gibi çocuk bakımının mali yönleri; öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini, çocuk-merkezli etkinliklerin tamamıdır.

Paydaş. Bir hedefin, girişimin, projenin veya programın sonucundan menfaati olan bir kişi, grup veya kuruluş veya herhangi biri.

Paydaş İş birliği. Bir kurumun ya da kuruluşun amacını ve başarısını etkileyebilecek veya bunlardan etkilenen gruplara, kendilerini etkileyen kararların üretilmesine etki etme fırsatıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

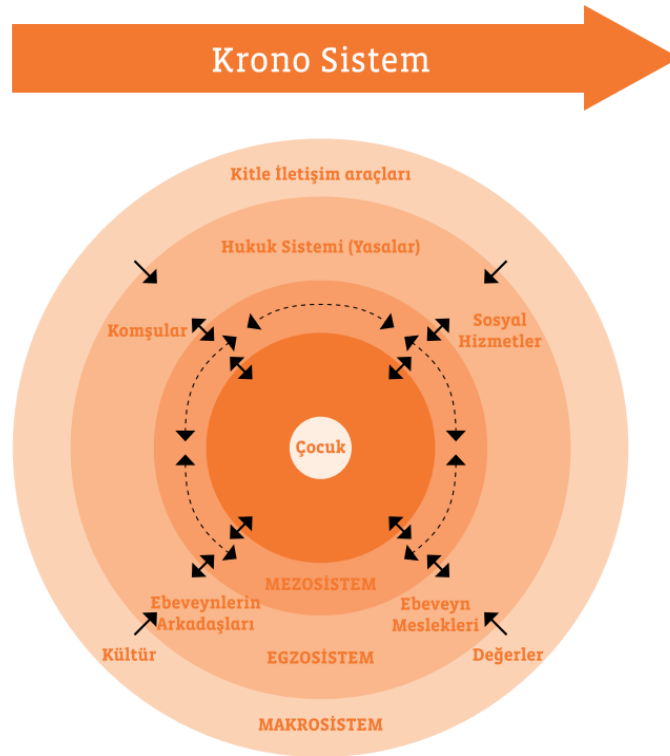
Kuramsal Temel

Güçlü bir teorik ve kavramsal çerçeve, tutarlı bir anlam kazanmanın temelidir (Creswell, 2012; Yin, 2017). Bu çalışma teorik olarak Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramı ile kapsayıcı eğitim kavramsallaştırması (erişim, katılım, destek) birbiri ile bağlantı olarak tasarlanmıştır. Biyoekolojik kuramın özgün yönü, özellikle çocukluk dönemine disiplinler arası ve bütüncül bir şekilde odaklanması ve ayrıca çocuk ve aile bağlamındaki iyileştirmeye dönük politika ve programların uygulanmasına ele almasıdır. Çocukların gelişimini şekillendiren çevre etkileşimleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak çocuklara tesir etmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2007).

Ekolojik Kuramdan İnsan Gelişiminde Biyoekolojik Kurama. Urie Bronfenbrenner'in 70'li yılların ortaları ile 2000'li yıllar arasında birçok araştırmacı ile iş birliği halinde geliştirdiği kuram, başlangıçta gelişen bireyi çevreleyen birbirine içkin sistemlerde bulunan faktörleri tanımlamak aynı zamanda birbirini etkileyen bu faktörleri analiz edebilecek yapıları oluşturmak üzerine inşa edilmişti (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014). Ekolojik sistemler kuramı olarak isimlendirilen dönemde çerçeve daha çok gelişen çocuğun etrafında şekillenen sistemlerin anlaşılması ve çocuk üzerindeki etkilerinin araştırılmasına yönelikti. Çevre kuramının ana odağını oluşturmaktaydı. Bu kurama göre çocuk içinde bulunduğu ilişkilerin oluşturduğu sistemlere gömülü bir şekilde tam ortasına oturur. Bronfenbrenner (2007), araştırmacıların sosyal politikalara yön verecek araştırmalar yapması düşüncesi yerine sosyal politikaların rehberliğinde araştırmalar yapmasını savunmaktaydı. Bunun sebebi olarak araştırmacıların ailenin biçimi ve ilişkiler hakkında daha derinlemesine anlayış üretebilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda esas olan çevreyi oluşturan unsurların nasıl düzenleneceğinden ziyade bireyin içine gömülü oldukları çevrenin anlaşılması olarak vurgulanmaktadır (Prati ve diğerleri, 2019). Çocuğun çevresinde bulunan sistemler yakından uzağa doğru belirli yapıları ve ilişkileri temsil edecek şekilde tasarlanmıştır. Çevrenin yakınlığı ve uzaklığı, çocuğun gelişimine etkisini doğrudan etkinin dolaylı etkiye dönüşmesi şeklinde açıklanır.

Örneğin en yakın ilişki, doğrudan etkiyi ve etkileşimi oluşturan aile etkileşimi üzerine inşa eder (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner ve Morris, 2007).

Ekolojik kuram tüm bu sistemlerin birbirleri ile ilişki ve etki halinde olduklarını savunur. Çocuk ve çevre ilişkisi bu dinamikler etkisi ile şekillenir ve değişir. Bu yapı içinde çocuğun eğitiminin şekillendiği savunulur ve ilişkide olduğu yapıları ayırt edebilmek için çevresel faktörler dikkatli bir şekilde yerleştirilmiştir (Bronfenbrenner ve Morris, 2007).



Şekil 1. Çocuk Merkezli Ekolojik Kuram Grafiği

Çocuğa en yakın olan sistem mikrosistemdir. Bu sistem içinde çocuğun ailesi, okulu, arkadaşları bulunur. Çocuk mikrosistemin içine gömülü bir şekilde en yoğun etkileşim gösterdiği sistemlerle çevrilidir. Mikrosistemlerin kalitesi, diğer sistemlerin etkisini azaltır ya da artırır. Mikrosistemi çevreleyen mezosistem, mikrosistem içindeki unsurların birbirleriyle etkileşimini barındırır. Bu etkileşimlerin çocuğun içinde bulunduğu yapıyı etkilediği için mikrosistem kadar öneme sahiptir. Mezosistemdeki süreç örnekleri arasında çocuğun ailesi ve okul personeli arasındaki etkileşimler yer almaktadır.

Mezosistemi çevreleyen yapı egzosistem, çocuğu doğrudan etkilemeyen fakat çocuğun gelişimini şekillendiren unsurlara etkisi bulunan yapıları içerir

(Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Ebeveynlerin işi, eğitim politikaları ve uygulamaları bunlara örnek olarak verilebilir. Çocuğun gelişimi ve eğitimi ile doğrudan ilişkisi olmayan bu yapı aileyi, okulu ve akran gruplarını etkilediği için çocuğun gelişimi ile ilişkili olan çocuğu çevreleyen unsurlarda gözlemlenebilen etkisinden dolayı çok önemlidir. Bu sistemlerin tümünü çevreleyen makrosistem, kültürün etkisini ifade etmek için kurgulanmıştır. Kültür, inanç sistemlerini, bilgiyi işleme ve yönetme mekanizmalarını, tutumları ve davranışları yönlendiren ana motivasyonlardan biridir (Bronfenbrenner, 1994).

Aynı zamanda kültürel ve etnik farklılıklara (din, ırk, sosyoekonomik statü vb.) karşı toplumun verdiği tepkilerin ölçülmesinde makrosistem yapısı devreye girmektedir (Akalin ve diğerleri, 2014; Jekanowski, 2018). Son olarak Bronfenbrenner ekolojik kuramına kronosistem, sosyal ve tarihsel geçişler ile çevresel olayların bir örüntü içinde meydana geldiğini ve çocuğun içinde bulunduğu çağın oluşturduğu etkiye maruz kaldığını açıklayan “zamana, çağa” işaret eden yapıdır (Bronfenbrenner, 1994; Odom ve diğerleri, 2004).

Ardından bu kuramın çeşitli dönüşümler geçirmiş olduğu görülmektedir (Anderson ve diğerleri, 2014; Rosa ve Tudge, 2013). Biyoekolojik kuram içinde odak, çevreden süreci değerlendirme ve aydınlatmaya doğru çevrildi. Biyoekolojik kuramın merkezine süreç yerleştirildi (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Ayrıca biyoekolojik kuramın çerçevesi kapsayıcı eğitim uygulama ve araştırmalarında temel özelliklerini incelemek ve analiz edebilmek için kullanılmıştır (McLinden ve diğerleri, 2018; Melvin ve diğerleri, 2019).

Biyoekolojik kuramda odak, insan gelişiminde çevresel etkileri incelemekten zaman içinde deneyimlenen gelişimsel süreçlerin incelenmesine evrildi (Anderson ve diğerleri, 2014). Bronfenbrenner’in kendini eleştirdiği çalışmasında (2007, s. 795) “ekolojik kuramın yakın ve uzak çevrenin doğası üzerine bilgileri sağlamada gelişimsel çalışmalara olan katkısının çocuklar ve gençlerin karakteristiği hakkındaki bilgileri üretmekten daha baskın” olduğunu ifade etmiştir. Kuramın dönüşüme açık tarafı ana kavramların insan gelişimini anlamadaki önemine göre yeniden düzenlenmesine izin verir (Prati ve diğerleri, 2019).

Biyoekolojik kuram içinde altı çizilen süreçler birbiriyle yakından ilişkili ama temelde farklılıkları olan iki gelişim süreci olarak ifade edilir. İlki, araştırılan olgunun

biyoekolojik çerçevedeki sürekliliği ve değişimi. İkincisi, biyoekolojik kuram bilimsel araçların yani değişimi değerlendirmek için kullanılan araştırma tasarımlarının geliştirilmesine odaklanır (Rosa ve Tudge, 2013). Genel anlamda kuramın gelişimine katkı sağlayan ana yapılar Süreç-Kişi-Bağlam-Zaman modeli olmuştur. Bu modelin ilk üç unsuru bu araştırmanın zeminini desteklediği için incelenmiştir.

En güncel ve olgun haliyle Süreç-Kişi-Bağlam-Zaman modeli, birbirine içkin iki sav ile açıklanmıştır. Bu savlar bireyin erken dönemde, içinde vakit geçirdiği ortamın araştırmacılarca çalışılması üzerine rehberlik edecek zemini oluşturmaktadır (Rosa ve Tudge, 2013). Bu savların ilkinde, yakınsal süreç olarak tercüme edilecek “proximal process” kavramı gelişimin anahtar kavramı olarak ifade edilmiştir. Yakın çevrede gelişen etkileşim biçimleri, yakınsal süreçler olarak tanımlanır. Yakınsal süreçler gelişimin ana temel taşıyıcıları olarak görülür. Aşamalı olarak karmaşıklaşan etkileşimle beraber çocuk kendi gelişiminin faili haine dönüşür. Çocuğun aktif gelişiminin diğer insan, nesne ya da simgelerle karşılıklı etkileşimleriyle giderek karmaşıklaştığı doğrudan çevrenin iletişiminin bir ürünü olarak tanımlanmıştır (Bronfenbrenner ve Morris, 2007; Hayes, O’Toole ve Halpenny, 2017). Bronfenbrenner ve Ceci (1994), yakınsal sürecin doğrudan ve düzenli olarak, aktivitelerin aşamalı olarak zorlaşmasıyla, insani etkileşimin karşılıklı olması ve çevreyi oluşturan nesnelere ve sembollerin dikkat, manipülasyon ve araştırmayı besleyecek unsurlara sahip bir çerçeve oluşturması gerektiği görüşünü ifade etmektedir. Genç nesiller için karşılıklı kurulan etkileşim, yakınsal süreç ile, bireysel ya da grup dinamikleri içinde yetenek, azim, beceri ve bilginin üretilmesini sağlamaktadır. Hem yakınsal süreçlerin sürdürülmesi hem de çocuğun içinde bulunduğu ortamın zenginleştirilmesiyle genetik potansiyelinin ortaya çıkmasını hızlandıracak ve geliştirecek bir zemin yaratılabileceğini savunulmaktadır. Özellikle kalıtımın olumlu etkilerinin destekleneceği ve olumsuz etkilerinin bertaraf edilebileceği çevreyi üretmek ve yakınsal süreçlerini desteklemek önemsenmiştir.

Bu savların ikincisi, yakınsal süreçlerin biçimi, gücü, bağlamı ve yönünün çocuğa, çevreye, gelişimsel sonuçların doğasına, sosyal değişimlere ve tarihsel döneme göre değişebileceğidir (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Yakınsal süreçte değişim yaratacak unsurlardan biri de gelişmekte olan çocuğun ayırt edici kişilik özellikleri olarak işaret edilmektedir. Bu eğilimler genel itibarıyla olumlu/

yaratıcı ya da olumsuz/ yıkıcı özelliklere sahip olarak kategorize edilir (Bronfenbrenner, 1995). Bronfenbrenner, yakınsal sürecin tek yönlü bir şekilde çocuğu etkilediği imasından kaçınarak çocuğun katılımını etkileyen kendine özgü özelliklerin dinamiğini gerçekleştiren sürecin bir unsuru olarak tespit etmiştir. Bu eğilimlerin tamamıyla doğuştan getirdikleri ve çok küçük miktarda dışsal bağlamların etkisiyle oluştuğu ifade edilir (Bronfenbrenner, 1994). Çocuklar sadece kendi gelişimlerinin ürünü değil kendi gelişimlerinin üreticileri olarak işaret edilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2017). Çocuğun ayırt edici kişilik özellikleri bağlamında düşünceleri, duyguları, inançları ve diğer insanlarla ilişki içindeyken ortaya çıkan davranışları ele alınmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2017; Rosa ve Tudge, 2013). Bu bileşenler gelişen çocuğun 3 ana karakteristik özelliği; aktif davranışsal özellikler/eğilimler, kaynak özellikler ve talep özellikleri olarak gruplandırılmıştır. Aktif davranışsal özellikler, bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanan mizaç, azim ve kararlılıkları içerir. Çocuklar aynı olanaklara sahip olsalar bile gelişim, aktif davranışsal eğilimlerinden dolayı farklı ivme kazanabilir. Çocuğun sahip olduğu kaynakların etkisi, eğilimleri kadar görünür değildir. Geçmiş deneyimler, zekâ ve becerileri gibi zihinsel ve duygusal kaynakların yanında meskene ve eğitime erişim, etkileşime dayalı ebeveynliği de kapsayan materyal kaynakları da barındırır. Her ne kadar bu özellikler hiçbir ayırıcı mizaç parçasını oluşturmada da çocuğun etkileşimleri başlatma ve sürdürme kapasitesini etkileyen özellikler olarak tanımlanır. Son özellik, talep özellikleri hem içe dönük hem dıştan ayırt edilebilen bileşenleri bulanana sosyal çevrede gelişen tepkileri çekebildiği ya da azaltabildiği özellikleridir. Kaygılı ya da sakin mizaç, çekici ya da itici görünüm, pasiflik ya da aktiflik daha içe dönük özellikleri oluştururken yaş, cinsiyet, ten rengi gibi dışardan hemen ayırt edilebilecek özellikleri oluşturur. Böylece, kişiliğine dönük tüm bu özelliklerle çocuk kendi çocukluğunu inşa eden dinamikleri üretebilecek potansiyeli olan ve bu potansiyelinin gerçekleştirmek için yetkinliğe sahip bir birey olarak sistemlerin merkezine yerleştirilen özne özelliğine kavuşmuş olur.

Bağlam, biyoekolojik kuramın önemli unsurlarından biridir. Bağlam kavramsallaştırması ekolojik kuramdan beri değişikliğe uğramamış fakat bağlamın çocuğun gelişimi üzerine etkisi derinlemesine çalışılmıştır (Bronfenbrenner ve Morris, 2007; Hayes ve diğerleri, 2017; Rosa ve Tudge, 2013). Hayes ve

diğerlerinin (2017) ifadesine göre çevre etkisi fiziksel, sosyal ve kültürel bileşenleriyle beraber algılandığında gelişim üzerinde belirleyicisi olarak görülmektedir. Çevrenin bağlamı, ev ve aile, okul, toplum ve kültürü de barındıran geniş sistemlerle birlikte ele alınır. Çocuk çevreyi oluşturan tüm bu unsurların direkt ya da dolaylı etkisiyle büyür ve gelişir. Doğrudan etki çocuğa en yakın etkileşimin kurulduğu ailesi ve okul ile dolaylı etkiler ise daha geniş sosyokültürel bağlamın içinde gömülü olan tüm doğrudan etki unsurlarının şemsiye altında gelişir. Çocukların zaman geçirdikleri çevrenin yapısı yine içinde buldukları kültürün değerlerini yansıtacak şekilde oluşturulmaktadır. Biyoekolojik kuram için çevre kavramı ile tasarlanan çerçeve aracılığı ile birçok sosyokültürel anlayışın çocuğun gelişimi bağlamındaki anlamını ve etkisi açıklanmaya çalışılmaktadır.

Çocukların özellikle 0-6 yaş döneminde gelişirken beslendikleri bağlamlar çeşitlilik arz etmektedir. Bu bağlamlar yaş ve gelişim aşamaları ilerledikçe farklılaşır ve kapsamı karmaşıklaşır. Bu bağlamların birbirinden çok farklılaştığı yerlerde kültür şoku yaşanması ihtimali artmaktadır. Eğer çocuğun ev kültürü ve okul kültürü birbirinden keskin hatlarla farklılaşırsa, çocuklar uyum sağlamakta zorlanabilir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu sorunların çözümü için mezosistemdeki ilişkilere ve etkileşimlere yönelmenin çözüm üretmek için önemli olduğu ifade edilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2017).

Çevre, biyoekolojik kuramda detaylandırılmış ve kaliteli eğitim uygulamalarını üretebilmek için ana taşıyıcılardan biri olarak ifade edilmiştir. Özellikle erken çocukluk döneminde farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların okulla bağlantı kuracak köprüleri inşa edebilmesi için öğretmenlerin çocuğun hayatındaki sistemleri ve bağlamları en iyi şekilde analiz edip çocuğun gelişimini en iyi şekilde gerçekleştirebileceği ortamı inşa etmesi gerekmektedir (Hayes ve diğerleri, 2017).

Öğrenme ortamının en önemli özelliklerinden biri çocuğu samimi bir şekilde kucaklayabilmesidir. Öğrenme ortamı sadece emniyette ve güvende hissettirmesi değil aynı zamanda yakınsal süreci destekleyebilmesi için cezbedici ve hareketli bir ortam olması çocukları araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmesi açısından önem arz etmektedir (Olagoookun ve White, 2017).

Kullanılan nesnelerin ilgi çekici, merak uyandırıcı ve karşılıklı etkileşimi destekleyecek özellikle olması, düşünmeyi destekleyen, görselleştirme ve yaratıcılığı uyaran ortamların yaratılması için erken çocukluk döneminde öğrenme ortamında göz önünde bulundurulması gereken temel unsurlardan biridir. Bunun yanı sıra biyoekolojik kuram, çocuklar için öğrenme ortamında iç mekân etkinlikleri ve dış mekan etkinlikleri arasındaki dengenin çocukların kişilik özelliklerinin olumlu/üretken yanlarını desteklemekte önemli olduğunu vurgulamaktadır (Serman, 2018).

Kapsayıcı Eğitimin Kavramsallaştırması. Çokkültürlü, farklı yetenek ve becerileri kapsayan, bireyselleştirilmiş ve grup dinamiklerine duyarlı eğitim programları ana akım erken çocukluk eğitimi programları ile göz ardı edilmiştir. Giderek çeşitliliğe ve gelişimsel farklılıklara saygılı kapsayıcı eğitim programlarının yaygınlaşması ile grubun ihtiyaçlarına karşılamaya yönelik kendine has eğitim programlarının üretilmesine yönelik yaklaşımlar ivme kazanmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik ekolojik sistem görüşü, tüm çocukların karmaşık bir sosyal dünyada geliştiğini ve farklı bağlamlarda etkileşimleri gözlemlemenin ve her düzeyde zaman içindeki değişiklikleri incelemenin gerekli olduğunu öne sürer (Xu ve Filler, 2008). Ekolojik sistemler yaklaşımı ile kapsayıcı eğitimin tanımı üçayaklı bir yapı ile birleştirilmiştir. Bu tanım ile kapsayıcı eğitim “erişim, katılım ve destek” unsurları çerçevesinden uygulamayı açıklar (DEC ve NAEYC, 2009; Odom ve diğerleri, 2011). Kapsayıcı eğitim sürecinde erişim; tüm çocukların çeşitli öğrenme fırsatlarına sahip olması, katılım; bireyselleştirilmiş eğitim düzenlemeleri, destek; tüm sistemin kurumlarıyla bütüncül olarak eğitim sürecindeki gelişimi destekleyecek seferberliğe işaret etmektedir (DEC ve NAEYC, 2009; Odom ve diğerleri, 2011; Soukakou, 2016). Kapsayıcı eğitim sadece fiziksel ortamın düzenlenmesi değil aynı zamanda sürecin, uygulamaların ve kalitenin belirleyicisi olarak da rol üstlenmektedir (Boyd ve diğerleri, 2010).

Kapsayıcı eğitim kavramsallaştırmasının başlangıcında öncelikle engellilik veya özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimine odaklanılmaktaydı (UNESCO, 1994). Fakat son yıllarda kapsayıcı eğitimin daha geniş bir açıdan yoksulluk, cinsiyet ve çatışma ile ilişkilenerken zorluk yaşayan tüm bireyleri kapsayan bir eğitim anlayışına doğru evrildiği görülmektedir (UNESCO, 2015). Temelde

kapsayıcı eğitim, öğrenmenin ve katılımın önündeki engelleri kaldırmayı hedeflemektedir (Pijl ve Frissen, 2009).

Odom, Buysse ve Soukakou (2011) ifade ettiği üzere kapsayıcı eğitimin tanımı son on yıldır değişmektedir. Çocuklardaki gelişim ve sosyal-kültürel özelliklere dayalı ayrıştırılmaya karşı ve özel gereksinimli öğrencilerin yaygın eğitime daha fazla dahil edilmesine yönelik dünya çapında bir hareket oluşmuştur (Forlin ve Chambers, 2020). Erişim, katılım ve destek ise kapsayıcı eğitimin açıklayabilen en yetkin özellikler olarak tespit edilmiştir (DEC ve NAEYC, 2009). Kapsayıcı eğitim tüm erken çocukluk dönemi öğrencilerin yetenekleri açısından ayrıştırılmadan topluluk içindeki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya dönük felsefe ve uygulamalara verilen genel ad olarak tanımlanmaktadır.

Erişim, kapsayıcı eğitimin katılımcı tüm çocuklar için erişilebilir olmasını işaret eden özelliktir. Yapısal engelleri belirleyip fiziksel çevreyi düzenleyerek eğitim ortamını her çocuk için erişilebilir kılmak ve bağlamsal olarak öğrenme fırsatlarının her çocuk yeterli yoğunlukta olmasını sağlama hali olarak açıklanmaktadır (Barton ve Smith, 2015). Erişim imkanları birçok ilke ile açıklanmaktadır; adil kullanım, esneklik, basitlik, algılanabilirlik, hataya tolerans, uygun fiziksel alan, topluluk duygusu ve öğrenmeyi destekleyen iklim unsurlarının tümü kapsayıcı eğitimde erişimi besleyen kaynaklardır (McGuire ve Shaw, 2006). Erişim, engeli olan ya da olmayan tüm çocuklar, sosyal-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının eğitime erişim imkanı, etnik ve kültürel farklılıklara sahip çocukların okullara sorunsuz erişimi, göçmen veya mülteci çocukların okullaşması gibi ülkemizdeki güncel toplumsal grupların kimliklerinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında akranlarıyla bir arada bulunması olarak da ifade edilmektedir (Kargın, 2004).

Katılım süreci tanım itibarıyla zamanla evrimleşmiştir. Öncelikle engelli çocukların diğer çocuklarla aynı fiziksel ortamları paylaşması anlamından sıyrılarak daha geniş sosyal entegrasyonu sağlamak için “aidiyet ve birliktelik hissi, olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlık, gelişim ve öğrenme” barındıran bir terim olarak tanımlanmıştır (DEC ve NAEYC, 2009, s. 2). Tüm çocukların sınıflarında, aileleriyle beraberken ve topluluk içinde aktif ve bağımsız katılımcılar olmasını sağlamaya odaklanmaktadır. Katılım süreci, yetişkinlerin, tüm çocukların aktif katılımı ve aidiyet duygusunun gelişmesi için eğitim uygulamaları,

bireyselleştirilmiş planlamalar ve uyarlamalar kullanarak öğrenmeyi ve katılımı oluşturacak ortamı oluşturması anlamına gelir. Bu bağlamda katılım erişim ile yakından ilişkilidir. Yetişkin tüm çocuklar için bir ortam yaratır ve çocuklar bu ortamda aidiyet hislerini geliştirecek hareketliliğe ve bağımsızlığa erişebilecek imkanlara sahip olurlar. Katılım süreciyle beraber gelen en büyük kazanım özel gereksinimli çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar için arkadaşlık olgusudur (Barton ve Smith, 2015; Tsao ve diğerleri, 2008).

Destek unsuru, eğitim sürecinde etkisi olan kurumların ve eğitim sürecini yönlendiren politikaların kapsayıcı eğitime dönük çalışmalarının kapsayıcı eğitimin hedef kitlesi tüm çocuklar için seferber edilmesini işaret etmektedir. Bu kurumlar ve politikalar kapsayıcı eğitimi tüm çocuklar için ulaşılabilir ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını sürdürülebilir, kapsayıcı eğitimi üreten tüm unsurlar için orijinal bir hizmet şekli üretebilmesi ile değerlendirilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Kaliteli kapsayıcı eğitimi inşa edebilmek için yeterli altyapı ve sistemleri üreten süreç destek sürecidir. Destek, tüm paydaşların uyum ve iş birliğine dayalı takım çalışması ile kaliteli profesyonel gelişime erişim olanağı sunmayı ifade eder. Ayrıca destek süreci, kapsayıcı erken çocukluk eğitimine dönük politikaları ve kapsayıcılığı teşvik eden iş birliklerini içerir. Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcılığın önemli sorunlarından biri özel gereksinimli ve şartları elverişsiz gruplarda bulunan çocuklara dönük etkili eğitim hizmetleri ulaştırmanın önemi idrak edememek ve hizmeti ulaştırma konusunda bilgi, beceri eksikliği ve iş birliği sorunundan kaynaklanmaktadır (Barton ve Smith, 2015). Ayrıca kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde kaliteyi etkileyen en önemli unsurlardan biri paydaşlardan öğretmenlerin kapsayıcılık hakkındaki görüşleri, bilgi ve tutumları olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin kaliteli profesyonel gelişime erişimi destek süreci için de büyük bir önem taşımaktadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Barton ve Smith, 2015).

Kapsayıcı eğitimi tanımlayan bu üç unsur rehberliğinde paydaşların görüşlerine başvurulmuştur. Bu nitel çalışma sırasında veriler “erişim, katılım ve destek” başlıklarına uyumlu olarak paydaşların görüş, iş birliği ve eğitim programlarının özelliklerinin sınıflandırılması temelinde kodlanmıştır. Tümdengelim ile teoriye dayalı niteliksel veri analizi, mevcut teoriyi bağlamıyla ilişkilendirme sürecinde kullanılacaktır (Creswell, 2012).

Biyoeolojik kuram, çocuğun eğitim yaşantısı boyunca gelişimi ve eğitimi konusunda rol alan tüm paydaşların ilişkilerini ve birbirlerine etkilerini açıklamaya dönük olan kapsamlı bir kuramdır (Odom ve diğerleri, 2004). Kapsayıcı eğitimin her bir unsuru biyoeolojik kuram içinde kendine önemli bir yer bulur. Mezosistem yer alan bu tür aile-okul etkileşimi, kapsayıcı eğitim ile özel olarak ilişkilidir; çünkü aile-profesyonel ortaklıkları, yüksek kaliteli kapsayıcı eğitimin kilit bir özelliği olarak kabul edilir (Çakmak, 2010; Dağlıoğlu ve diğerleri, 2017; Love, 2018; Odom ve diğerleri, 2004; Ogelman ve Secer, 2012). Eğitim kurumlarının uygulamalarının ve süreçlerinin doğrudan kanunlar, düzenlemelerle politik açıdan sosyal normlar, beklentiler ve tutumlar aracılığıyla toplumsal açıdan etki altı alınmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin ve çocukların kendi karakterleri, bilgileri, tutumları ve davranışları da kendi yakın çevreleri olan aile ve meslektaşlarıyla olan etkileşimlerini ve tecrübelerini şekillendirmektedir (Spandagou, Little, Evans ve Bonati, 2020).

Erken çocukluk dönemindeki insan olgusunun kapsayıcı eğitim uygulaması sürecindeki sürekliliği ve değişiminin çevre unsurlar aracılığı yönlendirilmeye çalışıldığını gözlemlenmektedir. Bu müdahale hem değişimi yaratan ve maruz kalan tüm paydaşlar açısından hem de çocuk açısından sürekliliği etkilemekte ve değişime sebep olmaktadır. Bu araştırma aracılığıyla tecrübe edilecek çalışma tasarımı bütünüyle kapsayıcı eğitim projesi üzerine bina edilmiştir.

Bazı çalışmalarda kapsayıcı eğitim, özel eğitimin başka bir uygulama şekli olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Karasu, 2017). Özel eğitim, engelli öğrencilere bireyselleştirilmiş programlar ve eğitim desteği sunan çok disiplinli bir alandır. Ayrıca özel eğitim, tarihi süreci boyunca ayırt etme, etiketleme ve dışlama kriterlerini uygulamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Yine de engelli çocukların bu orantısız temsili eğitim sistemindeki kusurdan kaynaklı olarak değerlendirilmemekte eğitim sisteminin yönetmek için kullandığı stratejilerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Spandagou ve diğerleri, 2020).

Kapsayıcı eğitim tüm bu anlayışlardan uzak bir şekilde genel eğitim sisteminin nasıl yapılandığı ve yapılanmayı dönüştürmek üzerine çalışmaktadır. Eğitim sürecindeki bağlam, öğrenme yöntemleri, uygulama anlayışını ve yöntemini değiştirmedikçe her bir çocuk için katılımcı ve eşitlikçi bir kapsayıcılığın gerçekleşemeyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim tüm

sistemin, tüm eğitim ortamının, bütüncül kişi yaklaşımının, desteklenen öğretmenin, çeşitliliğe saygı ve değer gösteren bir tutumla, öğrenme dostu ortamlarda gözlem ve iş birliğinin yapıldığı bir sistemi hedeflenmektedir (Spandagou ve diğerleri, 2020; United Nations Committee on the Rights with Disabilities, 2016).

İlgili Araştırmalar

Kaliteli erken çocukluk eğitimin incelendiği çalışmalar. Başarılı gelişimin temel taşı, erken dönemde kaliteli bir okul öncesi kurumuna sahip olmaktır (Kagan ve Zigler, 1987). Okul öncesi eğitimin niteliği çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı artırarak, onun ileriki yaşantısında başarılı olmasını sağlamaktadır (Belsky ve diğerleri, 2007; Howes, 2000). Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim hizmetleri sağlanmasıyla toplumun tüm kesimlerinin yararlanacağını ifade edilmektedir (Burchinal ve Cryer, 2003; Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Aynı zamanda yüksek kaliteli okul öncesi eğitim gelişimsel süreçleri olumlu yönde desteklerken düşük kaliteli okul öncesi eğitim gelişimsel süreçleri zayıflatır; ileriki okul başarısı, akran iletişim becerileri, suça yatkınlık gibi birçok konuda olumsuz neticeler ortaya çıkmasına sebep olur (Cassidy ve diğerleri, 2016).

Erken çocukluk eğitiminde kalite birçok paydaş tarafından tanımı, uygulamaları, değerlendirme ölçütleri açısından çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Tanım üzerinde mutabakat sağlanmamış olmasıyla beraber yüksek kalitede eğitim uygulamalarının çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve akademik becerilerini gelişim düzeyin uygun olarak en yüksek seviyede desteklemek olarak ifade edilmektedir (Pianta ve diğerleri, 2016). Öncelikli tespit, erken çocukluk eğitim programının niteliğini çocukların gelişimine uygunluğunu değerlemeye yönelik olmuştur. Müfredat ve uygulamayı değerlendirme unsurları olarak ele alan bu yapıda öğretmenin çocukların gelişim sürecine hâkim olması ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik müfredat ve uygulamada değişiklikler yapabilmesi nihai amaç olarak ifade edilmektedir. Çocuğun gelişimine uygun ve aynı zamanda ileriki eğitim yaşantısına katkı sağlayacak beceriler ve yeteneklerle donatılmasını amaçlar (Bredenkamp, 1992). NAEYC'nin 1987 yılında gelişime uygun uygulamalara yönelik yayımladığı ilkeler uzun yıllar erken çocukluk eğitimi uzmanları tarafından uygulanmış ve geliştirilmiştir. Çocuğun gelişimini bütüncül olarak ele alan bu

ilkelere göre çocuğun akademik gelişimin desteklenmesinin yanı sıra sosyal ve duygusal boyutları da içeren çalışmaların desteklenmesi hedeflenmiştir (Copple, Jerlean ve Heather, 2007).

Gelişime uygun uygulamalarının artması çocukların akademik başarılarının artmasını sağladığına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Hegde, Sugita, Crane-Mitchell ve Averett, 2014; Huffman ve Speer, 2000; Rushton ve Larkin, 2001). Ekonomik seviyesi düşük ve risk altındaki çocukların okula uyum ve akademik başarılarını desteklemek için kullanılan gelişime uygun öğrenme uygulamaları çocukların olumlu duygusal ilişki kurdukları yetişkinler eşliğinde giderek karmaşıklaşan etkinlikleri sürdürmede kendisi için kaynak, fırsat, teşvik sunulan bir ortamda kendi kendilerine öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Huffman ve Speer, 2000).

10 Japon kreş ve anaokulu öğretmeni ile yapılan derinlemesine görüşme sonucunda gelişime uygun uygulamalar hakkındaki inançları ve uygulamaları araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda altı temel temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, gelişime uygun uygulamaların ilkelerini kapsayacak şekilde oyunun öğrenmenin kendisini oluşturması, fiziksel ve duygusal gelişimin en önemli gelişim alanları olması, öğretmeni rol model, gözlemci ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı olarak tespit edilmesi, önceden belirlenmiş ödevler ve uyulması gereken düzenin olması, bireysel ve grup çalışmalarının akışkan bir şekilde uygulanması, bakım ve eğitimin müfredat içinde içiçe geçmiş iki temel unsur olması olarak ifade edilmiştir (Hegde ve diğerleri, 2014).

OECD'nin erken çocukluk eğitiminde kaliteye yönelik geliştirdiği 5 temel politika başlığı ile hem okul içi işleyişe yönelik düzenlemeleri hem de okul çevresinde gelişen sosyal ilişkileri düzenlemeyi incelemektedir. "Starting Strong 4: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care" yayını ile 1) müfredat ve pedagoji 2) çalışan gelişimi 3) aile ve toplumun katılımı 4) kalite standartları, yönetim, para sağlama 5) gözetim ve veri ile çok boyutlu kalite unsurları tespit edilmiştir. Bu unsurlar etrafında OECD ülkelerine dair eğitim politikalarını değerlendirmek ve erken çocukluk eğitime yönelik derinlemesine raporlandırmalar yürütülmüştür (OECD, 2021).

Erken çocukluk eğitiminde bütüncül kalite unsurları yapısal kalite değişkenleri; grup büyüklüğü, personel devir hızı, personel-çocuk oranı, personelin eğitimi, öğretimi ve önceki deneyimleri ve ebeveyn maaşları ve personel ücretleri ve sosyal hakları gibi çocuk bakımının mali yönleri; süreç kalite değişkenleri program, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, aileler ve fiziksel çevre, kurum içindeki bireylerin iletişimi ve etkileşimini, çocuk-merkezli etkinlikler, akranlar arası iletişim gibi göstergeleri kapsar (Micozkadıoğlu ve Kazak-Berument, 2011). Fakat bu değerlendirme ölçütlerinden elde edilen sonuçlar, erken çocukluk eğitimi merkezinin pratik seçiminde veliler tarafından dikkate alınmamaktadır (Çakmak, 2010). Bilakis, ebeveynler, kamu çalışanları ve eğitimciler gibi diğer tüketicilerin, akreditasyon veya lisans durumu gibi iki yönlü göstergeler yoluyla sunulan kaliteyi değerlendirme noktasında tespit gücü yüksek sonuçlara ulaşabilirler.

Dünya genelinde erken çocukluk eğitimi ve bakımı kurumlarının kalitesinin çocukların farklı gelişim alanlarına yönelik etkileri uzun yıllardır araştırılmaktadır. Bu araştırmalar kapsamında bakımevleri, kreşler, anaokulları ve birçok erken çocukluk eğitimi kurumunun yapısal ve süreç değişkenlerinden bir bölümü çocukların sosyo-duygusal, dil, bilişsel ve motor gelişim alanlarının bir kısmı ve okula hazırlık, ileriki okul başarısı ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin neticesinde erken çocukluk eğitimi ortamlarının kalitesi arttıkça çocuklardaki gelişim çıktılarının da doğrusal şekilde arttığı, kaliteyi etkileyen faktörlerin derinlemesine çalışılmasının teşvik edildiği görülmüştür (Andersson, 1989; Bjorkman, Poteat ve Snow, 1986; Love ve diğerleri, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 1999).

Erken çocukluk eğitimi kurumlarının niteliğini tespit ederken kullanılan yapısal ve süreç değişkenleri birçok çalışmada işaret edilmiştir. Peisner-Feinberg ve arkadaşları (2001) 4-8 yaş arası 733 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmada inceledikleri yapısal ve süreç kalite değişkenlerinin boylamsal etkisinin önemi vurgulamaktadır. Özellikle çocukların ileri akademik başarılarını tahmin etmede, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemede ve yordamaktaki etkisi yapısal ve süreç kalite değişkenlerinin önemi vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Ayrıca risk grubunda bulunan çocuklar için kaliteli erken çocukluk hizmetlerinin güçlü olumlu etkiye sahip olduğu önemle vurgulanmaktadır.

Özellikle okul başarısı konusunda risk grubunda görülen çocuklar için yüksek kaliteli erken çocukluk programlarının etkisi araştırılmış ve bu çocuklar için kalıcı olumlu etkiler oluşturabildiği görülmüştür (Burchinal ve Cryer, 2003; Love ve diğerleri, 2003; Odom ve diğerleri, 2004; Peisner-Feinberg ve diğerleri, 2001). Genel olarak yüksek kaliteli erken çocukluk programlarının içeriği nitelikli eğitim personelinin edilmesi ve iyi tasarlanmış, programların verimli yürütülebilmesi için yeterli bütçeye sahip oldukları görülmüştür (OECD, 2015). Bu bileşenlerin erken çocukluk eğitiminde bulunması gereken kriterlerden oluşu diğer programlar için de yüksek kaliteye ulaşmak için netlik sağlar.

Amerika'da ulusal değerlendirme için 17 eyalette yapılan çalışmada %63'ü beyaz ırktan olmayan grupları içinde barındıran Hispanik ve Afro-Amerikan asıllı insanların oluşturduğu, %48'inin lise diploması olmayan %38'i 13-19 yaş arası anne-baba olan ve %23'ü işsiz 3.0001 ebeveynin başvurduğu çalışmada 14, 24 ve 36 aylık çocukların bilişsel, dil ve saldırgan davranışlarının incelendiği çalışmada çocuk bakım kalitesi incelenmiştir. Hem çocuk bakım kurumları gözlemlenmiş hem de ebeveynler ile görüşmeler tamamlanmıştır. Ulusal değerlendirmeler sonucu tespit edilen bir müdahale programının çocukların bilişsel ve dil gelişimi alanlarında lehte etkisi olduğu saptanmıştır. Özellikle ileriki yaş grubunda sosyal-duygusal gelişim alanlarındaki olumlu etkisinin 24 aylık gruba kadar genişletilebildiği de görülmektedir. Ayrıca saldırgan davranışların sıklığı kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde azalmaktadır (Love ve diğerleri, 2003).

İngiltere 3000'in üzerinde çocukla yapılan boylamsal çalışmada, okulların kalitesinin çocukların 11 yaşındaki akademik ve sosyal-davranışsal çıktısı üzerine etkisinin saptanmıştır. Bu çalışma ile çocuk ve aile faktörleri de hesaba katarak okul öncesi kalitesinin anlamlı ölçüde birçok çıktıyı kontrol edebileceği iddia edilmektedir. Düşük kalitede erken çocukluk eğitimi programlarına katılan çocukların hiç erken çocukluk eğitimi tecrübesi olmayan çocuklara göre bilişsel ve sosyal-davranışsal gelişim çıktıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmektedir. Bu çalışma ile erken çocukluk eğitimi kalitesinin önemi ve geniş ölçekli araştırmanın bize neler söyleyebildiğinin altı çizilmiştir (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2011).

Türkiye'deki okul öncesi eğitim kalitesinin erken çocukluk dönemindeki çocuklarda bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor beceri alanlarının gelişiminde

doğrusal ilişkiye sahip olduğunu belirlenmiştir (AÇEV, 2009; AÇEV ve ERG, 2016; Göl-Güven, 2018). Buna rağmen ülke genelindeki okul öncesi eğitim kurumların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen temel kalite standartlarına erişmekte zorlandığı okul öncesi eğitim kurumlarının genelde orta seviyeye sahip olduğu değerlendirilmiştir (Göl-Güven, 2018). Orta ve düşük kaliteli erken çocukluk eğitimi kurumlarının yaygınlığı, çocuklar için iyileştirilmiş bakım ve eğitim hizmetleri için ilgili sınıf, öğretmen, idari yapı ve kurum düzeyindeki yapılaşmanın ve özelliklerin daha fazla araştırılmasını vurgulamaktadır (Stein-Balock, 2007).

Türkiye’de kalite çerçevesinin nasıl belirleneceği ve hangi kalite ölçütlerinin daha yetkin olduğu konusundaki tartışma devam etmektedir. Turan (2016) okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik ve denetim rehberinin içeriğinin kalite göstergelerini değerlendirmekten uzak, sistematik çalışmaya uygun olmayan ve atıl bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Kurumun işleyişi ile ilişkilendirilebilecek süreç değişkenlerinin ayrıntılı bir şekilde gruplandırılmadığı, rapordaki sınıflandırmanın verimli çalışmayı desteklemediği kanaati ifade edilmektedir. Öte yandan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin güvenli, duyarlı ve gelişimsel ihtiyaçları karşılayabilecek özelliklerinin desteklenmesi erken çocukluk programlarının temel öğeleri olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2018b; Sylva ve diğerleri, 2003).

Canbeldek ve Erdoğan (2016) Denizli ili genelinde 5-6 yaş arası 846 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada erken çocukluk eğitim kurumları yapısal ve süreç kalitesinin çocukların dil, bilişsel, sosyal, motor ve öz bakım gelişim düzeylerine ilişkisinin olumlu yönde olduğu öne sürülmektedir. Yapısal kalite değişkenleri olarak; çocuk sayısı, öğretmen eğitim düzeyi, sınıfın büyüklüğü gibi özellikleri ile süreç kalite değişkenleri olarak çocuk ve yetişkinler için eğitim ortamının özellikleri, ebeveynlerin programlara katılımı ve sosyal etkileşim boyutları ele alınmıştır. Özellikle sınıf ortamının kalite düzeyindeki artışın dil ve bilişsel gelişim alanlara yüksek olumlu etkinin oluşmasına sebep olduğu saptanmıştır. Kalite göstergeleri ne kadar çok standartlara yaklaşırsa o kadar yüksek gelişim değerlerine ulaşılacağı savunulmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin niteliğinin incelendiği çalışmalar. Nitelikli kapsayıcı eğitim kavramı, erken çocukluk eğitiminde kalite kavramından farklı ve oldukça yeni bir kavramdır. Dünya genelinde kapsayıcı eğitimin kalitesinin tartışan teorik

çalışmalar kapsayıcı eğitimi tartışan çalışmalardan oldukça az olduğu tespit edilmiştir (Love, 2018). Kapsayıcı eğitim kavramı, kapsayıcı eğitimin içinde bulunan farklı yaklaşıma göre farklı anlamlar içermektedir. Aileler, çocuklar, profesyoneller ve hizmet sağlayıcılar için kapsayıcı eğitim farklı açılardan değerlendirilmektedir. Çok az çalışma gözlemsel ölçümler ile kapsayıcı eğitimin program kalitesini değerlendirmek üzerine özel olarak eğilmiştir (Buysse, Wesley, Bryant ve Gardner, 1999; Odom ve diğerleri, 2011). Sınıf ortamı kalitesini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan ölçeklerden biri olan Early Childhood Environment Rating Scales (Harms, Clifford ve Cryer, 1998) ile 62 kapsayıcı sınıf ve 118 tipik şekilde gelişen çocuğun eğitim gördüğü sınıflar karşılaştırıldığında kapsayıcı ortamların anlamlı ölçüde yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir (Buysse ve diğerleri, 1999). Bu çalışmalarda daha çok program kalitesini ölçerek kapsayıcı ortamların kalitesi araştırılmaya çalışılmaktadır. Fakat bu çalışmalar içinde engelli ya da risk grubunda bulunan çocukların dahil edildiği sınıflardaki uygulamaların ve desteğin kalitesini ölçebilecek yeterlilikte değildir. ECERS ölçeği daha çok yapısal kalite faktörlerini değerlendirmeye dönük maddeler içermektedir. Güncellenen haliyle ECERS-R kapsayıcı uygulamaları değerlendirmeye dönük yalnızca bir madde içermektedir. Bu sebeple bu ölçüm araçları, kapsayıcı okul öncesi sınıflarının kalitesini değerlendirmek için yeterli ölçüm aracı olmayabileceği ifade edilmiştir (Soukakou, 2012).

Sınıf ortamının ve program kalitesinin ölçümleriyle daha çok tipik veya ortalama gelişim gösteren çocukların sınıflarına dair sağlıklı ölçüm verileri ortaya koyabilmeyi amaçlayan ve kapsayıcı eğitim sınıfları için de yaygın olarak kullanılan ölçüm araçları (CLASS: Pianta, La Paro ve Hamre, 2008; ECERS-E: Sylva ve diğerleri, 2003) dışında özellikle program çerçevesi ve sınıf uygulamalarına dönük kapsayıcı program ve uygulamaları değerlendirmeye ve özel gereksinimli çocukların bulunmadığı programların kapasitelerini de değerlendirmek için kullanılacak ölçekler de geliştirilmektedir (Soukakou, 2012).

DEC ve NAEYC (2009) erken çocukluk programları için a) her çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirebilmesi için yüksek beklenti yaratmak b) kapsayıcı program felsefesi geliştirmek c) bütünleşik profesyonel gelişim sistemi oluşturmak gibi başlıkları uygulanmasını tavsiye etmektedir. Kapsayıcı uygulamaların desteklenmesi aslında evrensel öğrenme tasarımlarının geliştirilmesinin önünü

açacak uygulamaları oluşturmaya dönük bir çaba olarak değerlendirilmektedir (Danner, 2015).

Kapsayıcı programların etkililiği için önem taşıyan faktörler, erken çocukluk profesyonellerinin inanç ve tutumları, mesleki donanımları ve mesleki gelişimleri için meslek içi yeterli destek yapılarının varlığı olarak işaret edilmektedir (Bricker, 2000). Ayrıca Odom (2002) program felsefesi, olumlu öğretmen-çocuk iletişimi, idareci liderliği ve desteği son olarak aile katılımını artırıcı fırsatların kapsayıcı eğitim programının ayırt edici belirgin özelliklerinden olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca Irwin (2005) kapsayıcı eğitim kalitesinin daha çok genel politika ve uygulamalardan etkilendiğine işaret etmektedir. Irwin, Lero ve Brophy (2000) 498 okul çalışanın katılımıyla Kanada genelinde gerçekleştirdiği araştırmasına 123 okul öncesi öğretmeni, 61 uzman eğitmen, 143 okul yöneticisinin program kalitesini etkileyen bütçe düzenlemeleri ve personel devri gibi başlıkların daha bütünlüklü bir bakış açısıyla uzun vadeli ve planlı düzenlemelerle sürdürülebilir kaliteli kapsayıcı eğitim program ve uygulamalarının yaygınlaştırılabileceği vurgusunu yaptıklarını ifade etmiştir.

20 kapsayıcı sınıf ve 24 kapsayıcı uygulamaları olmayan sınıfın kalitesinin karşılaştırıldığı Hestenes ve arkadaşları (2008) çalışmada süreç kalite değişkenlerinden etkinlikler/materyaller ve dil/ iletişim unsurları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Kalitenin karşılaştırıldığı genel çerçevede belirgin bir farklılık olmamasına rağmen öğretmen-çocuk iletişimi açısından kapsayıcı sınıfların daha uygun iletişim uygulamalarına sahip olduğu işaret edilmektedir (Hestenes ve diğerleri, 2008). Benzer şekilde Diken, Bayhan, Turan, Sipal, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Günel ve Kaya (2012) 'nın araştırmalarında erken çocukluk eğitimi müdahale programlarının ve erken çocukluk özel eğitimi programlarındaki etkinlik/materyal açısından yetersizliğin altı çizilmektedir. Ayrıca nitelikli eğitim personeli yetersizliğinin de özel gereksinimli çocukların eğitiminde önemli bir sorun olduğunun ifade edilmektedir.

Kanada'da 2005 ve 2008 yılları arasında 588 sınıf ile yapılan kapsayıcı esas ve uygulamalara dönük orijinal ölçek çalışmasında 79 sınıfta sadece tipik gelişim gösteren çocuklar, 114 sınıf özel gereksinimli çocukların varlığı tespit edilmemiş sınıf ve özel gereksinimli sahip bir ya da daha fazla çocuğun tespit

edildiği 330 sınıf örneklem grubunu oluşturmaktadır (Lero, 2010). Özel ihtiyaca sahip herhangi bir çocuğu barındırmayan erken çocukluk kurumlarının, kapsayıcı programlara ve kurumlara göre kapsayıcılığa daha az bağlılık ve kapsayıcılığa dönük daha az yönetmeliğe sahip olduğu varsayımı bu çalışmayla doğrulanmıştır. Kapsayıcı eğitim için liderlik, yöneticinin kapsayıcılığı programa dahil etmedeki rolü, kapsayıcılık savunuculuğu ve önleyici düzenlemelerinin ciddi bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Lero, 2010).

Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi programları en büyük kapsayıcı eğitim sağlayıcısı programlardır (Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir, 2020). 1997 yılında özel eğitim hakkında 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını en üst karşılamak üzere yetiştirilmiş personel ile eğitim programlarının uygulanması, yürütülmesi ve diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlanması yürürlüğe konmuştur. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına kapasitesinin %10'u oranında şehit, malul, gazi ve yoksul aile çocuklarına ücretsiz kabul edilir (Tuğrul ve Yılmaz, 2013). Özel gereksinimli, göçmen ve mülteci okul öncesi çocukları söz konusu olduğunda, genel olarak okullaşma oranındaki değişimler ve kapsayıcı eğitim sınıflarında kayıtlı bulunan çocukların oranını incelemek için güvenilir ve sistematik veri bulunmamaktadır (Diken ve diğerleri, 2016). Bununla beraber erken çocukluk eğitimi kurumlarında özel gereksinimli çocukların erişim hakları korunmasına, tüm çocukların gelişimini destekleyen uygulamalarda artış olmasına rağmen eğitim programları kapsayıcı eğitim uygulamalarını denetlemez (Diken ve diğerleri, 2016; MEB, 2010b, 2018a). Zorunlu okul öncesi eğitim, 5 yaş tüm çocuklar için bir sene boyunca ücretsiz kapsamlı eğitim imkânı sağlamaktadır. Fakat tüm çocuklar için kapsayıcılığın başlangıcı olarak en az kısıtlayıcı çevrenin ideal kalitesine dair mutabakat sağlanamamıştır (Akın ve Dağlıoğlu, 2015). Kapsayıcı eğitim uygulamalarında etkileyici bir ilerleme olduğu sonuca varılamaz. Fakat ele alınan kapsayıcı eğitimin yararları aktif katılımı arttırmak, sosyal ilişkiler ve tüm çocuklar için öğrenme kazanımlarının artması gibi amaçlar içermektedir (Odom ve diğerleri, 2011).

Kapsayıcı eğitim algısının oluşmasını sağlayan tarihsel süreç içinde özürlü, engelli, kaynaştırma öğrencisi gibi kavramların şekillenmesinde makrosistemin etkisini inceleyebilmemiz mümkündür (Akın ve Dağlıoğlu, 2015; Altıntaş ve

Şengül, 2014; Kutay, 2018; Odom ve diğerleri, 2004; Yılmaz ve Karasu, 2017). Bu anlayış aslında kapsayıcı eğitim anlayışının bütüncül eğitime erişemediği fakat özel gereksinimli çocukların dahil etme/ayırt etme kriterleri üzerinden değerlendirmeye tabi tutulan özel eğitim anlayışının bir devamı olarak çalışıldığına işaret etmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışı sadece özel gereksinimli çocukların eğitimi için değişimi işaret etmez aynı zamanda toplumların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaya dönük yeni bir okul modelini işaret eder (Szumski, Smogorzewska ve Karwowski, 2017).

Ogelman ve Seçer (2012) 5-6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerle yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitim uygulamalarında bulunan okullara devam eden ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına sahip olmayan okullara devam eden çocukların arkadaş ilişkilerini ve sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarına sahip okullara devam eden çocukların saldırganlığı ve asosyal davranışları azaltma, olumlu sosyal davranışları, öfke yönetimi becerilerini, değişime uyum sağlama, öz kontrol becerilerini ve görev tamamlama gibi sosyal becerilerini destekleme ayrıca arkadaş ilişkilerine olumlu etkilerde bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2014) yüksek lisans tezinde “Kaynaştırma Sınıf Profili” ölçeği Türkçe 'ye uyarlanmış ve bağımsız anaokulları ve özel kurumlarda bulunan toplam 20 sınıfta gözlem ile ölçek uygulanmıştır. Bu çalışmada sınıfların kaynaştırma kalitesi nitel ve nicel verilerle değerlendirilmiş ve genel bir kalite düşüklüğü tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıflarının kaynaştırma kalitesi açısından yetersiz ve sınırlı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Sınıf ortamlarının materyal/araçların çocukların kullanabileceği şekilde uyarlanması sınırlı düzeyde puanlanırken, iletişim desteği, akran iletişimine yetişkin katılımı, oyunda yetişkin rehberliği ve geribildirim gibi başlıklarda kalite puanlarının düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu maddeler kapsamında öğretmen yeterliliğinin sınıf uygulamalarında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Aile-uzman iş birliği bağlamında ailenin eğitime sürecine dahil edilmesi ve aileyi merkeze alıp dönüştüren uygulamalar yerine tek yönlü tanıma rehberleri ile iletişim kurulduğu ifade edilmiştir. Uzmanların özel gereksinimli çocuklar ile ilgili çalışmalarının sınıf içindeki uygulamalara dahil edilmediği ifade edilmektedir.

Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz (2019) erken çocukluk eğitiminde kalite değişkenlerinden hangisinin kapsayıcı eğitimin genel kalitesini tahmin edebileceğini araştırmışlardır. 47 sınıfta tamamlanan araştırmada kapsayıcı erken çocukluk eğitimi sınıflarının kalitesinin düşük olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitimin genel kalitesini tahmin edebilmeyi sağlayan en güçlü değişkenin öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocuklar hakkındaki görüşleri olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili konular hakkındaki eğitimlerinin iyileştirilmesinin kapsayıcı eğitime karşı olumlu tutumlarını destekleyebileceği tavsiye edilmektedir.

Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) 22 zel gereksinimli toplam 257 çocukla okula uyumunu değerlendirmek üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyetin ve özel gereksinimli olma durumunun okula uyum için geliştirilen ölçekte anlamlı ölçüde düşük puan farkı oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Okula uyumu, çocukların bilişsel, davranışsal ve sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı ve yeterliliklerini desteklemeyi içeren bir terim olarak kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca okula uyumda yaşadıkları sorunların ğretmen ilişkisiyle irtibatlı olabileceği tartışılmaktadır. Özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimden daha çok faydalanabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması tavsiye edilmiştir.

Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir (2020) araştırmasında kapsayıcı anaokullarının tüm çocuklar üzerindeki gelişimsel etkisinin iki yıl boyunca incelendiği boylamsal çalışma ile sosyal beceri, problem davranışlar, ğretmen-ocuk ilişkisi, okula uyum ve ev kalitesi başlıkları ile çocukların gelişim alanlarındaki değişimi araştırılmıştır. Tüm ocuklar için bilişsel, psikomotor, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında anlamlı farklılık elde edildiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada alan yazın ile uyumlu olarak gelişimsel beceriler açısından özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre kapsayıcı eğitim ortamından daha fazla faydalandığı işaret edilmektedir.

Erken ocukluk eğitiminde kalite ülkemizde ve dünyada çeşitli yöntemler ile etraflıca incelenmiş kalite bileşenlerinin eğitim sürecine etkisi birçok çalışma ile açıklanmaya çalışılmıştır. Yapısal ve süreç kalite değişkenleri erken çocukluk eğitiminde uygulanan eğitim modellerinin çıktılarını da etkilemektedir. Ülkemizde

erken çocukluk eğitiminin kalitesine dönük aksaklıklar tespit edilmekte ve kaliteyi artırıcı politik düzenlemelerin etkinliği artırılmaktadır (MEB, 2018a).

Kapsayıcı Eğitim Çalışmalarında Paydaş Görüşlerinin İncelendiği Çalışmalar. Tüm çocukların erken çocukluk ortamlarına tam olarak dahil edilme süreçleri ve uygulamaları için hayati önem taşıyan paydaşlar, çocuklarla ve aile fertleriyle doğrudan çalışan öğretmenleri ve profesyonelleri, okul idarecileri ve aileleri kapsar. Her aşamada erken çocukluk eğitime dahil olan gruplar paydaş olarak tanımlanır. Bu sebeple politika üreticileri kurumsal yapının üretici ve uygulamayı destekleyici unsurları olarak uygulayıcılar kadar paydaş sınıflandırmasına dahil edilirler (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018).

MEB (2018a) özel gereksinimleri ve çeşitli ihtiyaçları olan çocuklar için uyum çalışmaları ve erken çocukluk eğitiminin niteliğini arttıracak çalışmaların paydaşlarla birlikte örgütlenmesi ve sürdürülmesini incelemektedir. Bir reform sürecinin etkin bir şekilde uygulanmasının en önemli aşaması paydaşların bu reformun gerekliliğini anlaması ve önemini kavramasıdır (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018). Değişikliğe sebep olacak reformun ki bu yukarıdan aşağı doğru bir uygulama hareketi olsa bile tarafları politika yapıcılar ve uygulayıcıların karşılıklı ilişkilerin koordinasyonu, paydaşlar arasında büyük ölçekli iş birliği gerektirir (Fullan, 2006).

Çocuklarını okula kaydettiren aileler, aileler ve çocuklar ile doğrudan çalışan öğretmenler ve alan uzmanları, öğretmenlerin ve alan uzmanlarının çalışma alanlarını doğrudan etkileyen okul yöneticileri ve okullarda ve sınıflarda uygulanacak eğitim politikalarını yönlendiren yerel yöneticilerin hepsi kapsayıcı eğitimin ana paydaşları olarak değerlendirilir (Jordan 2015). Bu paydaşlar arasındaki ilişkiler karmaşık, birbirine içkin ve iş birliğine dayalıdır. Etkin iletişim ve ortak anlayışa ulaşma yolu ile paydaşlar arasındaki uyumu ve bağlılığı arttıracak çaba içinde olmak önemlidir (Brown ve Danaher, 2008).

Kapsayıcı eğitimin en önemli paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Odom (2009) öğretmenlerin profesyonel gelişimi destekleyecek sürekli takviye unsurları (örn. rehberlik) olmazsa kanıta dayalı uygulama pratiklerinin sürekliliğini sağlamalarının zor olacağını öne sürmektedir. Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların da dahil olduğu tüm çocuklara dönük çalışan tüm

öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamaları öğrenmelerini destekleyecek tüm çalışmalar, öğretmenlerin ilk uygulamaları sırasında onlara rehberlik edecek destek çalışmalarına sahip olmalarıyla verimli olabilir. Muhakkak ki, kapsayıcı eğitim öğretmenlerin hem geleneksel öğretmen rollerini hem de çalışma koşullarını etkilemiştir (Thompson, Lyons ve Timmons, 2015).

Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcılık ile ilgili uygulamalarını olumlu yönde etkileyen unsurlardan biri de öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi alanında yükseköğrenim görmüş olmalarıdır (Hsien, Margaret Brown ve Bortoli, 2009; Kwon, Hong ve Jeon, 2017). Ülkemizde öğretmenlerin mercek altına alındığı kapsayıcı eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin görüşlerini ve tutumlarını etkileyen faktörler incelenmiştir (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2019, 2018; Özaydın ve Çolak, 2011; Seçer, 2010). Yükseköğrenim düzeyinde alınan eğitimlerin önemi (Seçer, 2010), hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin görüş ve tutumlarına olumlu katkıları bulunduğu (Sucuoğlu ve diğerleri, 2014) çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin kapsayıcı görüş ve tutumlarının, sınıf yönetim stratejilerinin ve özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla iletişiminin incelendiği çalışmada hizmet içi eğitimden sonra öğretmen çıktılarında ortalama-yüksek seviyede olumlu farklılık olduğu fakat sınıf yönetim stratejilerinde asgari değişim olduğu tespit edilmiştir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalin, Demir ve İşcen-Karasu, 2015). Bir başka çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcılıkla ilgili tutumlarının sınıf içi uygulamalarını tahmin etmede güçlü faktörlerden biri olmadığı da iddia edilmektedir (Bruns ve Mogharreban, 2007; Early ve diğerleri, 2006). Bu bağlamda sınıf içi uygulamalar için farklı uygulama ve takip çalışmalarının tartışılması da önem kazanmaktadır (Odom, 2009).

Ailenin çocuğun eğitim süreci açısından önemi birçok çalışma ile desteklenmektedir (Çelenk, 2003; MEB, 2010a; Murray ve diğerleri, 2018; Sira, Maine ve McNeil, 2018). Ülkemizde ailelerin aktif olarak çocuklarının eğitimine katılmaları aile eğitimi programlarıyla sağlanabilmektedir (Tavil ve Karasu, 2013). Her ne kadar aile katılımı çocuğun gelişimine katkısı olduğu kabul edilse de etkisinin hangi faktörlere bağlı olduğu saptanamamıştır (Xu ve Filler, 2008). Nitekim ailelere yönelik eğitim programı çıktılarının anneler ve babalar için farklılaştığı, davranış değişikliği oluşturma konusunda annelerin babalardan daha

fazla olumlu davranış edindiğini inceleyen araştırma sonuçları da bu tespiti desteklemektedir (Küçükler, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2001).

Aile katılımı dinamik, ilişkinin olduğu bağlama ve çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına göre sürekli değişen etkileşim dizisidir. Geleneksel olarak okul, aile katılımını desteklemeye yönelik etkinlikler ve projeler oluşturur. Ancak aileler etkileşimi arttırdıkça ailenin rollerini ve eylemlerini tanımlama konusunda sınırların tam olarak belirlenmediği bir alanın içine girildiği görülmektedir (Xu ve Filler, 2008).

Aile katılımı diğer aileler, okul ve toplum ile aktif iş birliğini içerir. Ailenin katılımı öğretmenin uygulamaları ile ilişkilidir. Öğretmenlerle kıyaslandığında ailelerin öğretme ve öğrenme konularında uzmanlıklarla donatılmamış olduğu fakat kendi çocuklarının ihtiyaçları ve çocuğun refahı gibi konularda iş birliği oluşturabilecek çok daha önemli işlevlere sahip olduğu ifade edilmektedir (Dawadi 2019). Özellikle, özel gereksinimli çocukların genel öğrenimi ve okula hazır olmalarına katkı sağlayan koruyucu faktör olarak ebeveynler önemli bir işlev görür (Brophy-Herb, Zajicek-Farber, Bocknek, McKelvey ve Stansbury, 2013). Ahmetoğlu, Acar ve Öztürk (2020) 422 çocuk, aileleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri nicel araştırmada, aile katılımının olumlu akran iletişimi ile olumlu yönde yordamakta olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine ailenin katılımı da çocukta arkadaş etkileşimi gibi olumlu çıktılara sebep olmaktadır.

Ailelerin kaynaştırma eğitimi ilgili görüşlerinin incelendiği tez çalışmasında kaynaştırma eğitiminin çocukların ilköğretime geçtiklerinde katkısı olacağını, kaynaştırma eğitimi sürecinde en büyük desteği özel eğitim öğretmenlerinden aldıkları ve okul yöneticilerinin de kaynaştırma eğitimi sürecine dahil olmalarının olumsuz tutumlarında değişikliğe sebep olacağını düşündüklerini ifade edilmiştir (Tuş 2011).

Tuş ve Çiftçi-Tekinarslan (2013) araştırmasında anne ve çocuk özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının tersine, okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaştıklarına dair bulgulara erişmişlerdir. Okulların kapsayıcı eğitime yönelik kökten değişimler içinde olduğu bu pozisyonda bütüncül bir okul ve kültür dönüşümüne liderlik etmek yöneticiler için zorlayıcı ve göz korkutucu olabilir.

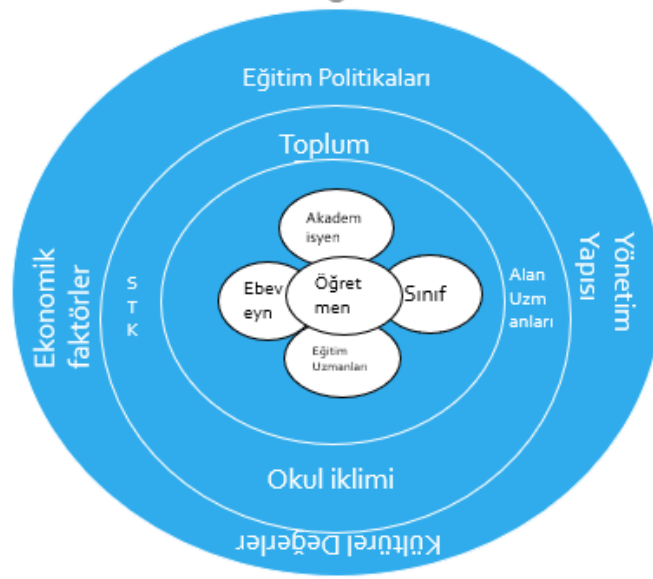
Kapsayıcı eğitim ortamı sadece sınıfların, mekanların değişimiyle değil tüm öğrencilerin destekleneceği, gelişebileceği ve öğrenme fırsatlarına erişebileceği bir atmosfere kavuşmalarıyla gerçekleşmektedir. Kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli çocuklar ve tipi gelişim gösteren çocuklar için fayda sağladığını gösteren verileri kullanarak öğretmenler ve diğer kadroların da katılım oluşturmak okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Zapata 2015). Okul yöneticileri, kapsayıcı eğitim ortamlarında beraber çalışan özel eğitim uzmanları ve erken çocukluk eğitimi uzmanlarının iş birliği içinde çalışmalarını, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek programları ve sürekli destek mekanizmalarını örgütler (Syring 2018). Yine de çok sayıda okul yöneticisi, öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz, özel eğitim hakkında bilgi sahibi değil ve kapsayıcı eğitimdeki uygulamaları denetleme yetkinliği olmadığını ifade etmektedir. Kırılmaz (2019) okul yöneticilerinin genellikle yönetmelik çerçevesinde iş ve işlemlerini tamamladıklarını kapsayıcı eğitim için ayrıca bir liderlik ve sorumluluk üstlenmediklerini öne sürmektedir. Bu sav, okul yöneticilerinin kapsayıcılık ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği birçok çalışma ile çelişkili bir durum ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerinin, tutum ve uygulamalarına yönelik araştırmaların önemini desteklemektedir. Okullar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendileri değişimin itici olmalıdırlar. Bu sebeple kapsayıcı eğitimin okulları dönüştürecek ikliminin inşası sadece öğretmenlerin yetkinliği ile değil okul yöneticilerinin de bu iklimin içinde sorumluluk alıp süreci yönetmeleri ile oluşmaktadır.

Ünay, Erçiçek ve Günal (2021)'in araştırmasında 2020-2021 yılında "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim" projesine dahil olmuş İzmir ilinde görev yapan 9 okul yöneticisinin görüşleri incelenmiştir. Fenomenolojik desen kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri veliye, öğretmenlere ve öğrencilere karşı sorumlulukları olduğunu kabul etmişlerdir. Kapsayıcı eğitim sonrasında fiziki ortamda çocukların ihtiyaçlarına uygun değişiklikler olduğu, velilerin eğitim sürecine karşı olumlu tavırlar benimsediği, öğretmenlerin eğitim plan ve bakış açılarında tüm çocukları destekleyici gelişmeler olduğu, öğrencilerin sosyal uyuma yönelik tecrübelerinin arttığı ve son olarak yöneticilerin kendi tecrübeleri sonucu kapsayıcı eğitime yönelik olumlu düşünceler ve davranış geliştirebildiği tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ortaya çıkan sorunlarda fiziki ortam

için çocukların ihtiyaçlarını karşılamada fiziksel düzenleme ve materyal eksikliği, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda ön yargıların kurtularak kabullenme sürecinde hem kendileri hem öğrenciler için zorluk yaşanması vurgulanmıştır. Öğrenciler için bu süreçte sosyal uyuma dönük sorunlar ve akran iletişimine dönük çatışmalar sorun olarak tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sınıf mevcudunu azaltma ve materyal desteğini artırma, öğretmenlerin sorunlarına yönelik diğer paydaşlarla iş birliği içinde olma ve tespit ve uyarılma çalışmalarına ağırlık verme, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik eğitim faaliyetlerini psikolojik destek ve sosyal uyum becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar ve son olarak okul yöneticilerinin sorunlarının çözümünde alanlarında uzmanlaşmalarını sağlayacak bilgilendirme çalışmalarına destek verilmesi tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması konusunda yol almak, bu konuda toplumsal bir uzlaşa sağlamak için olumlu yaklaşımları çoğaltmak ve örnekleri desteklemek gerekmektedir. Bu amacı başarabilmek için sistemi destekleyecek şekilde eğitim kaynaklarının örgütlenmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitim toplumun bütünü ilgilendiren bir dönüşüm programıdır. Bu amaç doğrultusunda iş birliğini sağlayacak diyalog ortamını oluşturmak için yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının bilgilendirme, katılım ve yaygınlaştırma konularında önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Oral 2016).

İş birliği içinde çalışabilmenin pratiklerinden biri de kapsayıcı eğitim konusunda sivil örgütlerin de paydaş olarak tanınmasıdır. Kanada'da Thompson, Lyons ve Thimmos (2015) sivil toplum kuruluşlarından biri olan öğretmen birliği ile yapılan görüşmede kapsayıcı eğitimle ilgili genel olarak bütün öğretmenlerin donanımlı olduğu aynı zamanda öğretmen birliğinin kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinin de olduğu görülmektedir. Genel anlamda öğretmenlere eğitim asistanlığı sağlanması ve nitelikli öğretmen yetiştirmekle ilgili problemlerden bahsetmişlerdir. Bu araştırma ile hem politika üreticileri hem de sivil toplum kuruluşlarının kapsayıcı eğitim konusunda benzer olgular üzerine uzlaşabildiği ve ortak sorunlar için çalışmalar yürüttüklerini göstermektedir. Yerel düzeydeki kapsayıcı eğitimin durumunu analiz etme ve kaynakların değerlendirilmesi konusunda etkin iş birlikçiler olarak çalışabildikleri görülmektedir (Oral, 2016; Thompson ve diğerleri, 2015).



Şekil 2. Kapsayıcı Eğitim Unsurlarının Ekolojik Kuram Üzerinde Uyarlanması

Yaklaşık 20 yıl kadar önce, UNESCO Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda "ayrımcı tutumla mücadele, herkesi hoş karşılayan ve kabul eden bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin başarılmasında, normal okullar bu kapsayıcı durumlarıyla en etkili araçlardır..." ibaresi ile eğitim politikalarına yönelik düzenlemeler üretilmeye başlanmıştır. Buna rağmen, kapsayıcı eğitim birçok anlamda gelecek şekilde ve birçok farklı uygulamaya yön verecek şekilde ülkemizde ve birçok ülkede uygulanagelmıştır, dahil etmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda politika yapımcılar ve uygulayıcılar arasında kafa karışıklığı ve belirsizlik olduğu görülmektedir (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006; MEB, 2018b; Oral, 2016). Halbuki özel eğitim hakkında politika ilkeleri ve kapsayıcılık için temel prensiplerin önerileri genellikle UNESCO ve Avrupa Birliği tarafından yürütülmüştür (OECD 2009, 2015; Oral 2016; UNESCO 1994, 2015). En temel önermesi ise kapsayıcı eğitim özel gereksinimli çocuklar için değil, tüm çocuklar içindir (Oral 2016).

Operti, Brasy ve Duncombe (2009) herkes için kaliteli eğitimin bütüncül yaklaşımında olması gereken dört kriteri şöyle sıralamıştır; a) kaliteli eğitime erişim b) çeşitliliğe olumlu cevap verme c) katılım ve öğrenmenin önündeki engelleri ayırt edip kaldırma d) başarısızlığı, çocukların marjinalleşmesini ve dışlanmayı en aza indirme.

Avissar, Licht, Vogel (2016) araştırmalarında kapsayıcı eğitim alanında görev alan geçmişleri temel eğitimden olan uygulayıcılar ve politika üreticiler ile geçmişleri özel eğitimden olan uygulayıcılar arasında farklar olduğunu tespit etmişlerdir. Özel eğitim geçmişli politika yapıcılar felsefe ve ideolojik kapsayıcı eğitim konusuna odaklanırken, temel eğitim kökenli politika yapıcılar uygulama ve pratik konulara dönük konulara daha odaklı olarak çalışmaktadır. Kapsayıcı eğitim kitlesi konusunda her iki grubun da sadece özel gereksinimli çocukları dahil ettikleri tespit edilmiştir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçebilmesi için okullar ve sınıfların değişmesi gerektiği öngörülürken değişimin sürecinin birçok politika yapıcı tarafından tercih edilen mevcut yönetim tarzı ile çeliştiği görülmektedir. Bu bağlantısızlığın ortadan kalkabilmesi için politika üreticileri ve uygulayıcılarının kapsayıcı eğitim uzmanları ile daha yakın ve sıkı ilişkiler içinde olması ve temel başlıkları, mevzuatları ve yönetmelikleri düzenlemesi gerektiği önerilmektedir (Pijl ve Frissen, 2009).

Güncel politik çalışmaların etkisiyle kapsayıcı eğitim çalışmalarının ülkedeki yaygınlığının artırılmasına dönük proje uygulamalarına dahil olmuş okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime dönük görüşlerinin incelendiği çalışmada (nay ve diğerleri, 2021) kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla okulun fiziki yapısı ve eğitimcilere yönelik beklentilerin değiştiğini aynı zamanda karşılaşılan bazı sorunlara yönelik çözüm nerileri belirtmişlerdir. Bu alışma ile kapsayıcı eğitime dönük yasaların net bir şekilde ifade edilmesi ve kapsayıcı eğitim kavramının kaynaştırma kavramından ve uygulamalarından bağımsız bir şekilde incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ülkemizde okullar ve resmî kurumlar arası kapsayıcı eğitim kavramı üzerine yürütülmüş araştırmaların içerikleri incelenmiştir. Bu alanda üretilecek çalışmaları desteklemesi açısından bu araştırma uygulanmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırma, kapsayıcı eğitim uygulamalarına dahil olmuş paydaşların bilgi ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın odağı olan kapsayıcı eğitim paydaşların algı ve görüşleri ülkemizde özellikle erken çocukluk eğitim kademesinde diğer kademelere göre hakkında araştırmanın daha az olduğu ve bu sebeple hakkında bilinenin az olmasından ötürü bahsedilebilecek bir araştırma odağıdır. Bu çalışmanın metodolojik yaklaşımı yorumlayıcı araştırma paradigmasına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre bilginin araştırma sırasında elde edilen verilerin derlemesiyle anlaşılmasının sonucunda ortaya çıktığını varsayılmaktadır (Gubrium, J. F., & Holstein, 2000). Yorumlayıcı araştırma paradigması katılımcıların kendi tecrübelerinden çıkardıkları anlamları araştırmayı amaçlar (Hughes, 2001). Kaliteli kapsayıcı eğitimin bu eğitimin paydaşları tarafından nasıl algılandığına dair derin anlayışı araştırmayı merkeze alan bu çalışma için yorumlayıcı paradigma uygun bulunmuştur.

Yorumlayıcı paradigmadan referansla erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim paydaşlarının görüşleri ve paydaşların iş birliğini nasıl sağlandığı konusundaki deneyimlerini anlamaktır. Bu nedenle katılımcıların görüşlerini veri olarak kabul ederek derlemek için nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, ele aldığı verilerin türü metin verileri ile ilişkili olarak şekillenmektedir (Creswell, 2012; Hughes, 2001). Kapsayıcı eğitimi tanımlayan bu üç unsur rehberliğinde paydaşların görüşlerine başvurulmuştur. Bu nitel çalışma sırasında veriler “erişim, katılım ve destek” başlıklarına uyumlu olarak paydaşların görüş, iş birliği ve eğitim programlarının özelliklerinin sınıflandırılması temelinde kodlanmıştır. Tümdengelim ile teoriye dayalı niteliksel veri analizi, mevcut teoriyi bağlamıyla ilişkilendirme sürecinde kullanılacaktır (Creswell 2012).

Kapsamlı görüşme kullanarak nitel araştırma yöntemi, katılımcıların içinde buldukları doğal ortamlarında araştırmayı sağlamaktadır (Creswell 2012). Bu çalışma ile kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik algıyı şekillendiren temel görüşler ve uygulamalar incelenecektir. Bu süreci gerçekleştirebilmek için durum çalışması olarak incelenerek şekillendirilmiştir.

Durum çalışması rölativist yaklaşım sahip araştırmacılara göre katılımcıların kendine özgü bakış açılarını yakalamayı amaçlamaktır (Yin, 2017). Durum çalışması araştırmaları, araştırmacıya durum çalışma ortamında elde edilen verilerin en verimli şekilde elde edilmesi mümkün olan en geniş çerçeveli verilere ulaşılması için rehberlik eder (Creswell, 2012; Yin, 2014a, 2017). McDuffie ve Scruggs (2008) durum analizini tek bir örnek durumun derinlemesine araştırılmasını içeren bir yaklaşım olarak açıklar. Bu durum herhangi farklı bir grubun analizi olabilir: herhangi bir kişi, bir grup birey, bir sınıf, bir okul veya herhangi bir olay. Durum analizi için “niçin” ve “nasıl” soruları kullanılması gereken önemli sorulardan ikisidir (Yin, 2014b) Ayrıca durum çalışmaları sadece bir durumu ele alabileceği gibi birçok durumu araştırma konusu çerçevesinde örgütleyerek araştırma konusu olan kavramı tam anlamıyla açıklamaya ve metodolojik olarak doğal bağlamında inceler (Houghton, Casey, Shaw ve Murphy, 2013).

Creswell (2012) durum çalışmalarının tek bir kavram etrafında çeşitli görüşlerin göz önünde bulundurulması bu fenomene ait anlamı yorumlamayı ve bu fenomenin ötesinde anlayışı şekillendiren dinamikleri incelemeyi hedeflediğini savunmaktadır. Bu çalışmada tasarımın sistemi birçok katılımcı için düzenlenerek tek bir fenomeni yani kapsayıcı eğitimin niteliğini, paydaşların görüşlerini ve iş birliğini esaslarını en geniş kapsamıyla incelemek için düzenlenmiştir. Kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamasına ilişkin derinlemesine anlayış kapsayıcı eğitimin üç temel bileşeni erişim, katılım ve destek bağlamında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışma için amaçlı örneklem yöntemi, kapsayıcı eğitim kapsamında birçok bakış açısını barındırabilecek veri havuzunu oluşturmak için belirlenmiştir (Creswell, 2012). Üzerinde araştırma yapmak için seçilen durum, araştırmaya katılmak ve araştırma konusu olan kavrama, bu araştırma özelinde kapsayıcı eğitime ait soruları en ayrıntılı şekilde içtenlikle cevaplandırarak kişilerin olması gerektiği önerilmektedir (Simons, 2009). Ele alınan kavramın en iyi şekilde açıklayabilecek kişilerden seçilmesi ile bu çalışma için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışma için seçilen durumlar her bir paydaş grubu için kapsayıcı eğitim projelerine dahil olan kişilerden oluşmaktadır. Böylece durum araştırması, ele aldığı kaliteli kapsayıcı eğitim fenomenini etraflıca araştırırken kapsayıcı eğitim farkındalığının kaliteli kapsayıcı eğitimi tesis edebilmek için kapsayıcı eğitim projeleriyle uygulamaya sokulan modellerin paydaşlar arasında kurduğu ilişki dinamiğini de inceleme imkânı bulacaktır. Bu çalışmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ülke genelinde ve belirli şehirler bazında yerel ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla gerçekleştirdiği birçok proje ve birçok içerik bulunmaktadır. Bu içerikler cinsiyet, kültür, ırk, engel durumuna göre değişen yapılara sahiptirler. Bu eğitim projelerinin ülke genelinde uygulandığı okulların bulunduğu illerde bulunmakta olan paydaşlara dair kapsayıcı eğitimin niteliği fenomeninin algılanma çerçevesini belirlemesi açısından örneklemin birçok farklı kapsayıcı projenin uygulandığı Konya uygun bulunmuştur. Konya ilinde yürütülen 'Çocuk Kütüphanesi', 'Benim Oyun Sandığı', 'PİCTES', 'Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi' projeleri kapsayıcı eğitim uygulamaları içeren projeler olarak tespit edilmiştir. Bu projeler kapsamında ekonomik yetersizlikten kaynaklanan erişim sorununa yönelik 'Çocuk Kütüphanesi', kırsal bölgelerdeki çocukların okul öncesi eğitimini desteklemeye yönelik 'Benim Oyun Sandığı', 'Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu'nun Desteklenmesi' 'PİCTES' projesi kapsamında ilkokula başlayacak çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine katkı sağlanması, engeli olan çocukların akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşarak ortak bir eğitim görmeleri için tasarlanan 'Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi' yürütülmüştür. Paydaş gruplarından sivil toplum kuruluşu yetkilileri Konya Kızılay Toplum Merkezinden bütün zarar görebilir toplulukların ve bireylerin Türkiye'ye uyum eğitimi, Türkçe dil eğitimi, drama, müzik ve atölye çalışmaları gibi faaliyetleri amacına sahip kurumdan seçilmiştir. Son iki yıl içinde mevsimlik göç eden işçilerin çocukları, göçmen ve mülteci çocukların sosyal uyum ve Türkçe dil öğrenmelerine yönelik çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu araştırma kapsamında tipik örnekleme ile katılımcılar mevcut istihdam pozisyonları göz önünde bulundurularak her bir paydaş grubu için altı kişi olarak belirlenmiştir. Tüm paydaşlar ile çevrimiçi bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme sorularına derinlemesine yanıtlar aranmıştır (Baltacı, 2018; Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Konya ilinde kapsayıcı eğitim projelerine dahil olmuş anaokulunda görev yapmakta olan 5 okul öncesi öğretmeni ve ilkokula bağlı anasınıfında görev yapmakta bulunan 1 okul öncesi öğretmeni araştırmaya gönüllülük esası ile dahil olmuşlardır. Bu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve dahil oldukları projeler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Çalıştığı Kurum	Dahil Oldukları Projeler	Mesleki deneyim
OÖÖ1	K	40	Anaokulu	PICTES, Benim Oyun Sandığım, Engeli Olan Çocukları İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi (EOÇİKEÇEP)	17
OÖÖ2	K	34	Anaokulu	PICTES, (EOÇİKEÇEP)	11
OÖÖ3	K	39	Anaokulu	PICTES, Benim Oyun Sandığım, (EOÇİKEÇEP)	15
OÖÖ4	K	47	Anaokulu	Benim Oyun Sandığım, (EOÇİKEÇEP)	24
OÖÖ5	K	38	Anaokulu	Benim Oyun Sandığım, (EOÇİKEÇEP)	17
OÖÖ6	E	29	İlkokula bağlı anasınıfı	(EOÇİKEÇEP)	3

Kapsayıcı eğitim projelerinin uygulanma zamanları ve salgın süreci ile kesintiye uğrayan eğitim süreci ile sadece 'Engeli Olan Çocuklar İçin Erken Çocukluk Eğitimi Projesi' süresinde belirlenen okullarda kayıtlı bulunan öğrencilerin ebeveynleri araştırmaya gönüllük esası ile ulaşıp dahil edilmiştir. Proje boyunca sıklaştırılmış veli toplantıları ve engelli çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik görüşmelerle proje dahil olmuş 6 ebeveynin yaş, cinsiyet, eğitim durumu bilgileri tablolarda incelenmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Ebeveynlerin Yaş ve Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	25-30 yaş	31-35 yaş	36-40 yaş	Toplam
K	1	3	2	6

Tablo 3

Katılımcı Ebeveynleri Eğitim Durumu Bilgileri

Cinsiyet	İlkokul	Lise	Lisans	Toplam
K	1	3	2	6

Katılımcı okul idarecileri proje için planlanan iki genel toplantıya dahil olmuş, eğitimlere katılmış ve projenin uygulanması sırasında öğretmenlerle iş birliği halinde çalışmalar yürütmüşlerdir. Araştırmaya gönüllü katılım gösteren 6 okul idarecisinin 3'ü müdür, 3'ü müdür yardımcısıdır. Okul idarecilerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kıdem ve çalıştıkları pozisyonlar ve dahil oldukları projeler tabloda sunulmaktadır.

Tablo 4

Katılımcı Okul Yöneticilerinin Bilgileri

Okul Yöneticisi	Cinsiyet	Yaş	Pozisyon	Mesleki Deneyim	Kıdemi	Dahil Oldukları Projeler
O1	E	54	Müdür	25	30	PICTES, Benim Oyun Sandığı, Engeli Olan Çocukları için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi (EOÇİKEÇEP)
O2	K	48	Müdür	12	18	Çocuk Kütüphanesi, Benim Oyun Sandığı, (EOÇİKEÇEP)
O3	K	37	Müdür Yardımcısı	5	14	PICTES, (EOÇİKEÇEP)
O4	K	47	Müdür Yardımcısı	9	24	PICTES, Benim Oyun Sandığı, (EOÇİKEÇEP)
O5	E	42	Müdür	10	20	(EOÇİKEÇEP)
O6	K	51	Müdür Yardımcısı	19	28	(EOÇİKEÇEP)

İlçe milli eğitim müdürlüklerinin Temel Eğitim şube müdürleri ve İlçe Milli Eğitim müdürleri ve yardımcılarını yerel yönetimler kategorisi altında gönüllülük esasını ile araştırmaya dahil edilmişlerdir. Tüm projelere yerel yönetim yetkililerinin dahil oldukları olmuşlardır. Sadece YYY2 ile kodlanan Temel Eğitim Şube Müdürü ataması salgın döneminde gerçekleştiği için hiçbir projenin eğitimi ya da toplantısına katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 5

Katılımcı Yerel Yönetim Yetkililerinin Bilgileri

Yerel Yönetim Yetkilisi	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim
Temel Eğitim Şube Müdürü1	E	54	22
Temel Eğitim Şube Müdürü2	E	58	25

Temel Eğitim Şube Müdürü3	K	48	19
İlçe Milli Eğitim Müdürü1	E	55	30
İlçe Milli Eğitim Müdürü2	E	51	20
İlçe Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	E	48	11

Sivil toplum kuruluşlarında kapsayıcı projelere dahil olan ve üreten çalışanların görüşlerine gönüllülük esası ile başvurulmuştur. Eğitim projeleri sivil toplum kuruluşlarının iştirakini önemsemekle beraber hiçbir projenin paydaş gruplarından biri olarak belirlenmemiştir. Bu sebeple sosyal uyum ve eğitim başlıklı kapsayıcılık projelerini yürüten ‘Konya Kızılay Toplum Merkezi’ sivil toplum kuruluşu çalışanlarıyla görüşülmüştür. Sivil toplum kuruluşu çalışanlarının pozisyonları, cinsiyet, yaş ve mesleki deneyimleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 6

Katılımcı Sivil Toplum Kuruluşu Çalışanı Bilgileri

Sivil Toplum Kuruluşu Çalışanı Pozisyonu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim
Sosyal Çalışmacı	K	27	4
Koruma Programları Sorumlusu	K	28	4
Eğitim Programları Sorumlusu	K	28	4
Sosyal ve Ekonomik Program Geliştirme Sorumlusu	K	38	11
Çocuk ve Gençlik Çalışanı1	K	32	5
Çocuk ve Gençlik Çalışanı2	E	41	5

Bu araştırmada araştırmaya dahil edilen grupların seçiminde “eğitim süreçlerinin bir kısmına dahil olma ya da kapsayıcı eğitim projesine dahil olma” ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün dayanağı ise araştırmacının odağında kapsayıcı eğitim çalışmalarına dahil olan paydaşların görüşlerini tespit etmektir. Belirlenen ölçütlerle birlikte güncel eğitim projelerine dahil olmuş bölgeler tespit edilmiş “tipik durum örnekleme” yöntemi doğrultusunda araştırmacının ulaşabileceği gruplar belirlenmiştir. Çalışmaya dahil olan tüm katılımcılar için gönüllülük esası ile güncel kapsayıcı eğitim projesine katılmış Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulu ve ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarında kayıtlı bulunan altı öğrencinin annesi, görev alan altı anaokulu öğretmeni, bu kurumlarda görev alan üç müdür ve üç müdür yardımcısı, bu okulların bağlı bulunduğu ilçelerde görev yapan iki ilçe milli eğitim müdürü ile bir ilçe milli eğitim

müdür yardımcısı ve üç ilçe temel eğitim şube müdürü ve son grupta kapsayıcı eğitim çalışmalarını yürüten üç sivil toplum kuruluşu yürütücüsü, iki çocuk ve gençlik çalışanı ve bir sosyal araştırmacı, bu çalışmaya katılmıştır.

Bu çalışmanın toplam katılımcı sayısı 6 öğretmen, 6 okul idarecisi, 6 yerel yönetim yetkilisi, 6 ebeveyn ve 6 sivil toplum kuruluşu çalışanıdır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama yöntemlerin belirlenmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanmasıyla veri toplama süreci başlamıştır. Veri toplama aracı alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve dönütlerle son haline ulaşmıştır. Etik kurul başvurusu tamamlanmış ve onay alınmıştır. Ardından veri toplama aracının pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemleri detayları ile aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 7

Veri Toplama Süreci Basamakları

1. Veri toplama yöntem ve araçlarının belirlenmesi
2. Veri toplama araçlarının hazırlanması
3. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması
4. Görüşme sorularının hazırlanması
5. Uzman görüşlerinin alınması
6. Uzman görüşlerine uygun düzenlemelerin yapılması
7. Etik kurul onay işlemlerinin tamamlanması
8. Pilot çalışmanın yapılması
9. Sivil toplum kuruluşu çalışanları ile görüşme yapılması
10. Okul idarecileri ile görüşme yapılması
11. Öğretmenler ile görüşme yapılması
12. Ebeveynler ile görüşme yapılması
13. Yerel yönetim yetkilileri ile görüşme yapılması
14. Veri analiz sürecinin tamamlanması

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda sıkça başvurulan yöntemlerden biri olan görüşme, bu durum araştırması çalışmasında kullanılacak veri toplama yöntemidir (Creswell 2012; Houghton et al. 2013; Simons 2009; Yin 2017). Bu araştırmada üzerinde

çalışılan çeşitli veri kaynakları, bu çalışmada incelenen kapsayıcı eğitim kavramını çok yönlü bir şekilde inceleyebilmeyi sağlaması amaçlanmıştır. Aynı zamanda verilerin geçerliliğini saplayabilmek için veri kaynaklarını çeşitlendirmek katılımcıların tecrübelerinden elde edilecek derin anlayış ve yorumlamayı desteklemesi açısından önemlidir (Creswell 2012; Simons 2009).

Tablo 8

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorusu	Veri toplama aracı
1. Paydaş görüşlerine göre kapsayıcı eğitim çocukların erken çocukluk eğitimine erişmelerini hangi özellikleri ile etkiler?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
2. Paydaş görüşlerine göre kapsayıcı eğitim çocukların erken çocukluk eğitimine katılımını hangi özellikleri ile etkiler?	
3. Paydaş görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin özellikleri çocukların erken çocukluk deneyimlerinin kalitesini nasıl etkiler?	

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmalarda sıkça uygulanan bir türdür (Merriam, 2013). Bu teknik, katılımcılar için önemli olan fakat araştırmacı tarafından daha önce göz önünde bulundurulmamış ayrıntıların keşfi ve açıklanması için önemli olan esnekliği sunar. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı grup görüşmesine bizzat katıldığı için görüşme sürecinde katılımcıların sözel olmayan davranışları; jest ve mimiklerini gözlemlene ve kayıt etme olanağı bulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Merriam, 2013). Bu çalışmada kapsayıcı erken çocukluk eğitimine dahil olmuş paydaşların görüşlerinin incelenmesi için alan yazın incelenerek oluşturulan formun kapsam geçerliliğinin sağlanması için altı Okul Öncesi Eğitimci Anabilim Dalı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Her bir görüşme oturumu için ortalama 45 dakika olarak planlanmıştır. Planlandığı şekliyle en kısa görüşme 17 dakika en uzun görüşme 82 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler sırasında önceden belirlenmiş soruların katılımcılarla paylaşılması sonucunda kapsayıcı eğitim kavramını tecrübeleri yoluyla anlamlandırmış olan katılımcıların anlam dünyalarına ait önemli ayrıntılar elde edilmesi planlanmıştır (Creswell,

2012). Görüşme formu hazırlanırken araştırma soruları alan yazının rehberliğinde düzenlenmiştir. Soruların içeriği, kapsayıcı eğitim uygulamalarının erken çocukluk dönemi çocuklarının eğitime erişimine, katılımlarına ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının erken çocukluk eğitimi sistemine etkilerinin değerlendirilmesi açısından proje uygulamalar ile edindikleri görüşleri ortaya çıkarmaya yönelik sorular hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda, araştırmacı ele aldığı konuya dair elde ettiği verilerin nasıl anlaşılacağı ve yorumlanacağına dair fikir sahibi olmalıdır (Creswell, 2012). Ayrıca, veri analizi, nitel araştırmacı sürecinde en önemli basamaklardan biri olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Katılımcılar tarafından ortaya atılan fikirlerin ve görüşlerin ayırt edildiği tekrar birleştirilip gruplandırıldığı ve bir anlam bütünlüğü içinde yorumlandığı nitel araştırma yöntemi araştırmacının üzerinde çalıştığı konuya olan hakimiyeti ve yorumlama gücünün beraber çalışması ile en verimli haline ulaşmaktadır. Toplanan ham verilerin düzenlenmesi, temel ve ayrıntılı bir şekilde kodlama yapılması, daha genel kodlamalara ve kod gruplarına ulaşılması için kodların yeniden ifade edilmesi ve temaların oluşturulması, elde edilen ilişkili grupların ve temaların yorumlanması, bulguların doğrulunu kanıtlamak için stratejileri planlamak olarak gelişen nitel veri analizi Creswell (2012) ve Miles, Huberman ve Saldana (1994)'nın araştırmaları çerçevesinde şekillenmiştir.

Veriler tümevarımsal yaklaşım göz önünde bulundurularak içerik analizi ile analiz edilmiştir (Wolcott, 1994). Görüşme transkriplerinden elde edilen ham veriler kuramsal çerçevede ifade edilen kapsayıcı eğitim kavramsallaştırmasında kullanılan "erişim, katılım ve destek" bileşenleri rehberliğinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada veri analizi aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi süreci boyunca kod ekleme ve kodları gözden geçirme süreci devam etmesine rağmen sıralı giden bir analiz süreci takip edilmiştir. Aşamalar aşağıda sıralandığı gibidir;

- Verinin kodlanması

- Kategori listesinin oluşturulması
- Son kod, kategori ve tema listelerinin oluşturulması
- Verinin son kod, kategori ve tema listesine uygun olarak analiz edilmesi
- Bulguların kategoriler ışığında raporlanması ve yorumlanması

Veri kodlanması. İlk aşamada tüm veriler, veri kaynağı olan görüşme yoluyla gruplanarak birleştirilmiştir. Paydaş görüşlerinin bir arada tasnif edildiği bu aşamada katılımcıların isimlerinin gizliliğini sağlamak için paydaş grupları altında kodlanan katılımcılara içinde buldukları okul öncesi öğretmeni, okul yöneticisi, yerel yönetim yetkilisi, ebeveyn ve sivil toplum kuruluşu yetkilisi gruplarına uygun olarak sırasıyla OÖÖ, OY, YYY, E ve STKY kodları ile birlikte numaralandırma yapılmıştır. Bu verilerin derinlemesine analiz edilerek görüşme sorularını cevapladığı düşünülen her bir ifade teşhis edilmiş, tüm veriler birçok kez gözden geçirilmiş yeni kodlar oluşturulmuş ve düzenlemeler yapılmıştır.

Kategori listesinin oluşturulması. Araştırma soruları ve alan yazın incelemesi sonucu kategori listesi oluşturulmuştur. Kategoriler 1) kapsayıcı eğitimin erken çocukluk eğitimine erişime etkileri 2) kapsayıcı eğitimin erken çocukluk eğitimine katılımına etkileri 3) kapsayıcı eğitimin erken çocukluk eğitimi destekleyen özellikleri olarak 3 başlık altında sınıflanmıştır. Bu sınıflandırmanın ardından kodlar tekrar düzenlenmiş, yeni kodlar eklenmiş ve aynı ifadeleri kapsadığı düşünülen kodlar birleştirilmiştir. İlk kategori ve kodlar EK-B de sunulmaktadır. Ardından düzenlenen kodlar, kategori ve temalar EK-C listesinde sunulmaktadır.

Verinin son kod, kategori ve tema listesine uygun olarak analiz edilmesi. Bu aşamada oluşturulan tüm kategorik analiz grupları dahilinde veriler analiz edilerek kontrol edilmiştir.

Bulguların kategoriler ışığında raporlanması ve yorumlanması. Bu aşama çalışmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünün tamamlanmasıyla sunulmuştur. Bu başlık altında görüşlerine başvuru grupların ortak ve aykırı görüşleri sırasıyla incelenmiş ve alan yazınla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik. Bu araştırma boyunca takip edilen ölçme değerlendirme sürecinin ve ölçme değerlendirme aracının sahip olması gereken özellikler sıralanmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin geçerliği ve güvenirliliği için alan yazında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu çalışmanın niteliğini ortaya koymak için Lincoln ve Guba (1985)'nin çerçeveselendirdiği inandırıcılığı artırmak üzere kullanılan basamaklar altında incelenmiştir. İç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve objektiflik basamaklarını destekleyecek üçgenleme, amaçlı örneklem, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı, başka bir araştırmacının süreci incelemesi ve araştırmacının alan yazını temel alan yöntem stratejileri kullanmıştır. Bu süreç basamaklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Elde edilen kriterler araştırma süreci boyunca alan uzmanı tarafından incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yer alacak kriterler tespit edilmiştir. Bu kriterler kapsayıcı eğitim uygulamalarına dahil olan eğitim paydaşları, erken çocukluk eğitimi çalışmalarına dahil olan paydaşlar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Beş farklı veri kaynağının kullanılması ile araştırmacının güvenirliliğine yönelik iç geçerliliğini artırma adına üçgenleme stratejisinden faydalanılmıştır. Üçgenleme stratejisi iç geçerliliği desteklemesiyle beraber objektifliği ve güvenirliliği de desteklemektedir. Durumun yenilikçi yönünün belirlenmesi için veri kaynağı çeşitlendirmesi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bazı kategoriler ortak olarak düzenlenmiştir.

Araştırmacının dış geçerliliğini inşa edecek aktarılabirlik özelliğine sahip olabilmesi için mümkün olduğunca çok veriye ulaşabilmeyi sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarını tecrübe etmiş 30 katılımcının algı ve görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların tecrübeleri ayrıntılı bir şekilde dinlenmiş ve kişisel özellikleri ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Belirlenen kriterlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları düzenlenerek uzman görüşüne sunulmuş ve soruların uygunluğu için değerlendirmeleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu strateji ile görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Dönütlere uygun olarak yapılan düzenlemeler ile görüşme formu soruları 3 ebeveyn ile pilot uygulaması yapılmıştır. Soruların anlaşılır olduğu alan uzmanı değerlendirmesi ile teyit edilmiştir.

Çalışmada kodlayıcı tutarlılığının sağlanması için 3 öğretmenin görüşme transliterasyon dokümanı başka bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş ortaklığının en az %80 olması gerektiği belirtilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde bulgular ve yorumlar çalışmadan elde edilen veriler ve yapılan analizler doğrultusunda belirlenen üç tema altında sunulmuştur. Bu başlıklar (1) kapsayıcı eğitimin niteliğinde erişime yönelik paydaş görüşleri (2) kapsayıcı eğitimin niteliğinde katılıma yönelik paydaş görüşleri (3) kapsayıcı eğitimin niteliğinde desteğe yönelik paydaş görüşleri sürecinin erken çocukluk eğitimi paydaşları tarafından desteklenmesi gereken alanlar olarak tasnif edilmiştir. Bu tasnifin ardından alt başlıklar altı paydaş grubunun görüşleri ve alan yazının referanslarıyla desteklenmiştir. Her başlık tema, kategori ve kodlarını görselleştirecek tabloları içermektedir.

Kapsayıcı Eğitimin Niteliğinde Erişime Yönelik Paydaş Görüşleri

Kapsayıcı eğitimin nihai hedefi tüm çocukların kaliteli eğitim imkanlarına buldukları çevrede yaşlılarıyla birlikte, ihtiyaçlarına yönelik eğitim imkanlarına erişebilmesi olarak amaçlanmıştır (European Agency, 2015). Bu sebeple tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim imkanlarına erişimi hakkında

paydaş görüşlerine yönelik bulgular bu bölümün ana unsurlarını oluşturmaktadır. Çocukların eğitim ortamlarına erişimi, bu ortamların ve süreçlerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi kapsayıcı eğitim uygulamaları ile dönüşen alanları oluşturur. Bu başlıkları içeren tablo aşağı çerçevelenmiştir.

Tablo 9

Kapsayıcı Eğitime Erişimde Paydaşların Görüşlerinden Yola Çıkararak Oluşturulmuş Tasnif

Erişim

	Eğitime erişim sorunu
Erişilebilir fiziki ortam	Herkes için eğitim

	Ailelere maddi destek
Öğrenme fırsatları sağlama	Çocukların gelişimine uygun uyarlama
	Yetişkin çocuk oranı

Erişilebilir fiziki ortam. Erken çocukluk eğitime erişim teması altında iki kategori açıklanmıştır. Erişilebilir fiziki ortam ve öğrenme fırsatları sağlama unsurları paydaşların görüşleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimde çocukların mevcudiyeti, okullara kaydolabilmeleri yani okulların tüm çocukların bir arada eğitim görebilmelerine olanak sağlaması, sınıf içinde kullandıkları materyallerin ve araçların çocukların kullanımına uygun olması bileşenleriyle ifade edilmektedir.

Eğitime erişim sorunu. Eğitime erişim sorunu çalışmada yer alan tüm eğitimciler tarafından ifade edilen konulardan birisidir. Özel gereksinimli, şartları elverişsiz gruplarda bulunan göçmen, mülteci, mevsimlik işçi çocukların eğitime erişimini kolaylaştıran veya engelleyen faktörlerden eğitime kaydolma ve devamlılık gibi faktörleri içerir. Özel gereksinimli çocukların okula katılımını değerlendirilmesi özellikle okula kaydolmanın resmî kurumlarca incelenmesi sonucu elde edilebilecek istatistiksel verilerle değerlendirilir (Ramberg ve Watkins, 2020). Bu araştırma okula kayıtlı olmayı etkileyen durumlar okul yöneticileri, yerel yönetim yetkililerini ve sivil toplum kuruluşu yetkilileri tarafından okullaşma, okul yönetiminin özel gereksinimli çocukları okula kaydetme süreci ve ailelerin maddi desteğe ihtiyaç duyması faktörleri ile dile getirilmiştir;

Ana okulunda %100 bir okullaşma yok. Bunlardan şartları elverişsiz hanelerdeki çocuklardan okullaşma çalışmaları ile ilgili bazı çalışmalar yapılıyor ama bazı köy okullarına imkanlar dahilinde mesela kendi köyünde okul yok başka okula gitmesi gerekiyor. Onu da tabii ki herkes gönderemiyor bu şekilde bazı engeller olabiliyor köy okullarında. (YYY2)

Okul öncesi itibariyle eğitim çağına gelmiş fakat herhangi bir okula kaydolmamış herhangi bir eğitimci ile temasa geçmemiş kişiler bazında çocuklar bazında bence genel bir alan çalışması yürütülmeli. (STKY1)

Kapsayıcı eğitimde erişilebilir fiziki ortamla ilgili ifade edilen unsurlardan biri de okul idarecilerinin bulunduğu bölgedeki çocukların okullaşmasıyla alakalı sorumlulukları olmuştur. Hem eğitime ulaşamayan çocukların tespiti ve okullaşması hem de okula kayıt için gelen özel gereksinimli çocukların işlemlerinin tamamlanması gerekliliği paydaşlar tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguya örnek teşkil edecek ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Okul idarecilerimiz bölgesinde özellikle okul öncesi çağındaki öğrencilerin eğitime kazandırılması ile alakalı görevleri var ve öğretmenlerimizin de kayıt zamanında okula gelmeyen öğrencilerin tespiti, zamanında onların aileleri görüşme kayıtlarının okul alınması noktasında birtakım görevleri var. (YYY4)

Buraya gelemeyen bize ulaşamayan çocuklar var. Çünkü taşınmalı eğitim gibi sorunları olan çocuklar var ya da aileleri tarafından göndermek istemeyen çocuklar var. Biz bunlara kendimiz birebir giderek ulaşabiliriz. (YYY5)

Herkes için eğitim. Herkes için eğitim kodu tüm çocukların kimlikleri, kültürleri, engel durumları ve cinsiyetlerini ayırt etmeksizin kapsayıcı eğitim olanaklarına erişebilmeyi ifade etmektedir (Ainscow ve diğerleri, 2006). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimde tüm çocukların bir arada olması gerekliliği tüm paydaşlar tarafından ifade edilmiştir. Çocukların okullarda ve sınıflardaki fiziksel varlığı eğitime erişimde temel basamak olarak değerlendirilmektedir (Ramberg ve Watkins, 2020).

Biz onları en iyi şekilde öğrencilerimize aktarabilmemiz gerekir öbür türlü herkes ayrıştırılır dışlanır. Bu da çatışmalara sebep olur. Gruplaşmaları sebep olur. Kapsayıcı eğitimin en büyük faydası herkesi aynı derecede kapsamalıdır. (Oİ1)

Özel öğrencilerin diğer çocuklarla birlikte aynı eğitimi alması. (OÖÖ2)

Bütün öğrencilerin bir araya getirerek eğitim alanında olsun bunu çözebiliriz. Bütün çocuklarımız bir araya getirerek çözebiliriz sınıflarda bir arada eğitimler verebilirler. (E4)

Kapsayıcı eğitim zaten başta konuşmuş olduğumuz gibi çocuk örneğin albinodur, Suriyelidir, Afgan bir çocuktur, engeli vardır uzun boyludur ya da gelişimsel bir geriliği yaşıyordur, konuşma bozukluğu vardır vesaire. Bu noktadaki çocukların aynı şekilde aynı ortamda eşit bir şekilde adil bir şekilde eğitim alması olarak benim zihnimde tanımlıyor. Öyle söyleyebilirim. (STKY4)

Tüm paydaşlar tüm çocukların bir arada aynı eğitimi almasının önemine vurgu yapmışlardır. Birçok ülkede kapsayıcı eğitim uygulamalarının aynı zamanda ayrılmış özel sınıflar ve okullarda da devam ettiği görülmektedir. Bu durumun ülkelerin kendi eğitim sistemleri içinde kapsayıcı eğitimi tanımlama şekliyle de ilişkili olduğu saptanmıştır (Ramberg ve Watkins, 2020). Ülkemizde anaokulu ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin oranı %40 olarak belirtilmektedir. MEB'in 2020-2021 yılına ait örgün eğitim istatistiklerini yayımladığı çalışmasına göre Türkiye'de örgün eğitim alan 4 986 özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların %60'ından fazlası özel eğitim anaokullarında kayıtlı bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimine kayıtlı bulunan özel gereksinimli çocuk sayısı 549'dur (MEB, 2021a). Ayrıca örgün okul öncesi eğitime döneminde olan 127,264 Suriyeli çocuk tespit edilmiş bunlardan 32,612'si yani %25,63'nin eğitime erişebildiği MEB'in 2020-2021 yılına ait Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü istatistiklerinde ifade edilmektedir (MEB, 2021b). Bu verilerle beraber sınıfların Suriyeli çocukların eğitimi için fiziksel ve teknik açıdan yetersiz olduğu Ballı ve Yapucuoğlu (2021) tarafından da ifade edilmektedir.

Okulların fiziki imkanlarının çocuklara uygun olarak düzenlenmesi. Kapsayıcı eğitime erişimde çocukların eğitim gördüğü ortamların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenebilmesi özellikle engeli olan çocukların eğitime erişimi için önem arz etmektedir. Veri analizi sonuçları, görüşleri alınan tüm paydaş gruplarının okullarda fiziksel düzenlemelerin yapılması gerektiğini işaret etmektedirler. Özel gereksinimli veya şartları elverişsiz gruplarda bulunan çocukların tüm çocuklarla beraber eğitim ortamları içinde bulunmalarını vurgulamışlardır. Bu ortamları zenginleştirecek proje ve uygulamaları desteklemektedir. Analiz sonucuna göre yerel yönetim yetkilisinin önerilerinden birisi ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında eğitimin sürdürülmesindense bağımsız anaokullarında erken çocukluk eğitiminin sürdürülmesinin eğitim imkanları açısından verimli olduğu yönündedir.

Veri analizi sonucunda kapsayıcı eğitim ortamının düzenlenmesi için okulun hem iç ve hem dış mekân düzenlemesinin çocukların bütüncül gelişimi için öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır;

Normal bir sınıfta tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortam oluşturması lazım normal bir sınıfa girildiği zaman çocukların ihtiyacını karşılamak... (OÖÖ5)

Mesela Suriyeliler ile ilgili bir önyargı var. Suriyeli öğrenciler okulumuzda çok diye UNICEF tarafından Suriyeli öğrenci sayısı eğer fazlaysa okula maddi destek veriliyor. Teknolojik araç gereçleri ile okulu donatıyor. Akıllı tahta var. Çok büyük meblağlı ama Suriyeli öğrenci yoğunluğu olan okullarımıza okul İdaresi de Suriyeli öğrencilere karşı ayrı bir antipati duymuyor. O bütçede tepeden bütçe planlaması yaparken öğrencinin bulunduğu okula yönelik de bir katkıda bulunulması hem okul dersi hem öğrenciye ve veliye yaklaşımda öğrencinin aldığı hizmetin daha kaliteli olmasını sağlayacaktır. (YYY6)

Bir öğrencinin kulakları zor duyuyordu. Öğrenciye biraz daha yakın konuş yavrum dedi. Çok da güzel oynuyorlardı birbirlerini alıştırdılar, dışlanmasınlar. Evde kısıp kalmasınlar burada tekerlekli sandalyeli gelen çocuklar var. Farklı diğer çocukların oynadığı şeyleri görüyor ama kendisi oynayamıyor. Onun da oynayabilmesini isterdim kaydırdan kayamıyor, merdivenlerden çıkamıyor o çocuğun da kaydırdan kayma zevkini salıncakta sallanma zevkinin tatmasını isteriz. Belediyeler ve devletimiz bu parkları düzgün yapacaklar çocuklara uygun bir şekilde. Engelli çocuklarımızı da düşünüp nasıl engelli otoparklarımız var, çocuk parkı da buna uygun yapılması lazım onlara. En azından bir salıncak kaydırakla bu zevki tartması gerekiyor. (E4)

Anaokullarının fiziksel ortamın kalitesi çocukların yaratıcılığı (Richardson ve Mishra, 2018), akademik başarısı, bilişsel ve davranışsal çıktıları (Melhuish ve Gardiner, 2019) ile doğrudan ilişkilidir. Son dönemlerde ülkemizdeki erken çocukluk eğitimi kurumlarının fiziksel ortamlarının kalitesinin değerlendirildiği çalışmalarda “iyi” ve “çok az” seviyeleri arasında neticeler alındığı ifade edilmiştir (Göl-Güven, 2009; Güleş, 2013). Bu durum öğrenme çıktıları ve eğitimin niteliği açısından sorunlar ile ilişkilendirilmiştir.

Öğrenme fırsatları sağlama. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizlerde öğrenme fırsatları sağlama temasının altında çocuğun gelişimine uygun eğitim içeriği ve materyallerinin uyarlanması, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi, yetişkin-çocuk oranının öğretmen kaliteli çalışma ortamına sahip olabilmesi ve etkin eğitim ortamının oluşturulmasını sağlamayı öncelendiği ve ailelerin eğitim sürecini destekleyecek maddi yeterliliğe sahip olması paydaşlar tarafından ifade edilmiştir. Öğrenme fırsatları sağlama açısından erişim teması çocukların içinde buldukları eğitim ortamında öğrenme çıktılarına en az sınırlayıcı ortamda en verimli şekilde elde edebilme imkanlarını ifade eder (Sart ve diğerleri, 2016). Bu ifadeler ve alan yazından yola çıkılarak alt temalar oluşturulmuştur.

Çocukların gelişimine uygun uyarlama. Öğrenme fırsatlarını sağlama kategorisi altında verilerin analizi neticesinde çocukların gelişimine uygun fiziksel düzenleme başlığı belirlenmiştir. Bu fiziksel düzenlemeler özel gereksinimli çocukların paylaştıkları ortam içinde eğitim faaliyetlerinden en yüksek düzeyde faydalanabilmelerini sağlayacak unsurları ifade etmektedir. Bu unsurlar materyal uyarlamaları ve erişilebilir olması, öğretmen etkileşimi, etkinliklerin uyarlanması görüşmeler sırasında tüm paydaşlar tarafından ifade edilmiştir.

Sınıf ortamında fiziksel uyarlamalar yapmak özel gereksinimli çocukların erişimini destekleyecek önemli unsurlardan biridir. Okul yöneticileri ve ebeveynlerin paralel yorumları birbirlerini desteklemektedir;

Eğer sınıfta bedenseli engeli olan çocuk varsa onun engelini hissetmeyecek bir düzenleme yapılabilir ona uygun etkinlikler düzenlenebilir.(OY2)

Sınıfları için öncelikle her çocuğa uygun okulun ve sınıfı olması lazım. Öbür bireyleri düşünerek sınıfların düzenlenmesi lazım. Aynı şekilde kullanacakları eşyaların, tuvaleti olsun. En ince detaya kadar yani ortak bir alan olması lazım. (E1)

Çocuklar için yeterli zenginlikte ve çeşitlilikte öğrenme ortamları ve etkinliklerin tasarlanmasının çocukların eğitiminde yordayıcı etkisinin olduğu çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır (Belsky ve diğerleri, 2007; Micozkadıoğlu ve Kazak-Berument, 2011). Kapsayıcı eğitim sınıf ortamındaki uyarlama, öğrenmeyi

çeşitlendirmek için kullanabilmeyi önceleyen uygulamaları içermektedir (Liasidou, 2015; Ünal ve Aladağ, 2020).

Öğrenme fırsatları sağlama açısından materyal desteğinin önemli olduğu öğretmenler ve ailelere paralel bir şekilde yerel yönetim yetkilileri tarafından ifade edilmiştir.

Bu kapsayıcı eğitim öğrenci arasındaki farklılıkları doğal olarak karşılayan ve destekleyen yenileyici yeniliklere dair bir hareket. Uygulaması sırasında çok fazla kitap okuyor onlara bilgi veriyor. Çok fazla bilgi veriyor. (E2)

Okulumuzun fiziki yapısının iyileştirilmesi için yapılacak işler var. Bir de materyal anlamında yapılacak işler var. Gerçi projeler kapsamında okullarımıza gelen materyallerden memnunuz. Belediye ve STK'larla beraber kapsayıcı eğitime katkı sağlayacak farklı projelerin üretilebileceğini düşünüyorum. (YYY4)

Materyal eksikliği, farklı bireysel özellikleri ve gereksinimleri olumlu biçimde yansıtmaya yardımcı olan kapsayıcı eğitim oyuncakları, kitapları ve uyarlamaları olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2014). Materyal eksikliğinin giderilmesi ve uyarlamaların yapılması çocukların eğitim ortamında katılımını etkiler. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda temel farkın materyal ve uygulanan etkinlikler olmadığı, etkileşim, dil kullanımı, ebeveyn ve kurum çalışanlarının iş birliği bağlamında olması materyal eksikliğinin yüksek kaliteli kapsayıcı eğitimi öğretmen eğitimi ve yetişkin-çocuk oranı kadar yordamadığını ortaya koymuştur (Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes ve Mims, 2005).

Yetişkin- çocuk oranı. Öğrenme fırsatları sağlama kategorisinin bir diğer kodu yetişkin- çocuk oranına yöneliktir. Bu kodun altında çalışılan verilerin analizinde sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin sayısının ve öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenirken sınıfın geri kalanıyla ilgilenmekte zorlandığı, sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin sınıfın nüfusuna oranlanması gerektiği, sınıf mevcudunun tek bir öğretmenin ilgilenebilmesi için çok fazla olduğu ve alanında uzman öğretmenlerin ya da sınıfta ikinci öğretmenin bulunması gerektiği veri analizi sonucunda açığa çıkan bulgulardır;

Bizim temelimizdeki sorun, öğretmenin sınıfında 15 ya da 20 öğrenci var. Bu sınıfa bir tane engelli öğrenci ya da desteklenmesi gereken bir öğrenci, herkesin illaki belgelendirmesi gerekmiyor. Belgelendirmeyen 5 öğrenci de var.

Ama gelişim özelliklerine göre bu çocukların bakıma da ihtiyacı var ve özel ilgiye de ihtiyacı var. Bir tek öğretmenin gerçekten hem kendi normal gelişim gösteren öğrenciler ile aynı eşitlikte ilgilenip hem de diğer öğrenciye eşit imkân tanınması çok zor. (OY4)

Ayrıca engelli öğrencilerin haricinde sosyal ve ahlaki anlamda desteğe ihtiyacı olan diğer çocuklar da sınıf oranına uygun olarak dağıtılmalı. Çünkü öğretmenin bir sınıfta kapsayıcı eğitime dahil edilmiş olan çocuk sayısı öğrenci sayısı olması gerekenden fazla olursa bu öğretmen sınıfta ciddi karşı karşıya kalabilir. (YYY1)

Alan yazında yetişkin-çocuk oranının yüksek olması çocukların sosyal gelişimini olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Whitebook, Sakai ve Howes, 1996). Buna rağmen, ülkemizde yetişkin-çocuk oranı 1'e 25 gibi çok düşük bir orana sahiptir (Göl-Güven, 2009). Çocuklarla göz teması kurmak, onları dinlemek, birebir etkileşime geçebilmek için yetişkin-çocuk oranının sabit ve yüksek oranda tutulması tavsiye edilmektedir (Göl-Güven, 2009; Göle ve Temel, 2020).

Ailelere maddi destek. Öğrenme fırsatlarının sağlanmasına veri analizi ile elde edilen son başlık ailelere maddi destek sağlanmasıdır. Tüm paydaşların paralel fikre sahip olarak destekledikleri aileye maddi destekte bulunulması özellikle yerel yönetimler ve STK'lar tarafından karşılanması tercih edilen, eğitim sürecine devamlılığı etkilenen özellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin çocuklarına yönelik uygulamaları kapsar. Ailelerin ve sivil toplum kuruluşu çalışanlarının doğrudan alıntılanan görüşleri şöyledir;

En önemli şey maddi açıdan bakarsak herhalde çocuğun iyi bir eğitim almasını isteyebilir ama gücü yetmiyorsa ailenin yapabileceği bir şey olduğunu düşünmüyorum. Eğer aileler katkı sağlayabilirlerse tabii ki çocukları gönderebilirler maddi açıdan gönderemeyebiliyor çoğu aile. (E3)

Öğretmenler bu noktada köprü bağlamında olmalılar bizimle çalışan öğretmenler bizim ne görev yaptığımızı biliyorlar. (STKY2)

Devletin ve sivil toplum kuruluşlarının çocuklara yönelik gerçekleştirdiği çalışmaların çoğunluğunu sosyal yardımlar oluşturmaktadır. Özel eğitim değerlendirme komisyonu tarafından destek eğitimi alması uygun görülen

çocukların tüm eğitim masrafları devlet tarafından karşılanmakta parasal yardımlar dışında ücretsiz taşıma hizmeti verilmektedir (Sart ve diğerleri, 2016)

En genel anlamda kapsayıcı eğitime erişimde görüşleri alınan paydaşların tespitleri devletin tüm çocuklar için eğitime erişilebilirlik çalışmalarıyla paralellik göstermektedir (MEB, 2018a). Hem fiziksel erişilebilirlik hem de bilgiye erişim bağlamında 11. Kalkınma Plan'ları uyarınca belirtilen kentsel düzenlemeler ile 5 yaşta net okullaşma 2023 itibariyle oranların %100'e ulaşması ve fiziksel olarak uygun ortamlarda eğitim almaları sağlanması amacıyla beşerî ve fiziki altyapısının güçlendirilmesi planlanmıştır.

Bu temanın tüm bileşenleri aynı zamanda mikrosistem unsurlarının etkileşimini de detaylandırmaktadır. Öğrenme düzenin nasıl sağlandığı, tüm çocukların ihtiyaçlarına dönük uyarlamaların ve düzenlenmelerin nasıl gerçekleştirildiği mikrosistemin unsurları olarak değerlendirilir. Kapsayıcı eğitime erişim mikrosistemin bazı bölümlerini de içermektedir (Anderson ve diğerleri, 2014; Ramberg ve Watkins, 2020).

Öğretmenin kapsayıcı ortamı paylaştığı çocuklara dönük tutumları, öğretmenin eğitim uygulamalarına dönük düzenlemelerini, ailenin kaygılarını giderici ortamın oluşturulmasını da kapsayan mikrosistem ve mesosistem unsurları kapsayıcı eğitimin katılım teması altında incelenmektedir.

Kapsayıcı Eğitimin Niteliğinde Katılıma Yönelik Paydaş Görüşleri

Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkisiyle farklılaşan alanların başında tüm çocukların eğitim ortamına ait hissetmesi ve bu ortamda bağımsız hareket edebilmesini, yetişkinlerin çocukların oyunlarına rehberlik edebilmesi ve yaşıt arkadaşlarıyla beraber anlamlı bir birlikteliğe sahip olabildiğini ifade eder (Love, 2018; Ramberg ve Watkins, 2020). Aile eğitim sürecinin içine dahil edilmesi ve süreç boyunca diğer paydaşlarla koordinasyonun sağlanması bu başlık altında tasnif edilmiştir.

Çocukların eğitime katılımına dönük tema iki kategori altında incelenmiştir. Veri kaynaklarının incelenmesi sonucu eğitimin niteliği ve sosyal entegrasyonun sağlanması katılımı tamamlayan kategoriler olarak ifade edilmiştir. Tabloda kod, kategori ve tema içerikleri bulunmaktadır.

Tablo 10

Kapsayıcı Eğitime Katılımda Paydaşların Görüşlerinden Yola Çıkararak
Oluşturulmuş Tasnif

Katılım	
Eğitimin Niteliği	Çocuk merkezli eğitim
	Bireyselleştirilmiş uygulamaları desteklemek
	Ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi
Sosyal Uyumun Desteklenmesi	Çocuklar için sosyal uyum ortamı oluşturma
	Toplumun kapsayıcılık farkındalığı artırılmalı

Eğitimin niteliği. Eğitimin niteliği sistemli, boylamsal, çocuğun ihtiyacına uygun ve plan ve programa dayalı içeriğin hazırlanması olarak ifade edilir (DEC ve NAEYC, 2009; Güleş, 2013). Bu araştırmanın analizi kapsamında nitelikli eğitime katılımı sağlayabilmek için çocukların sosyal ve bireysel olarak özelliklerinin uygulanan planlarda karşılık bulabilmesi, aktif katılımlarının sağlanması ifade edilmiştir.

Paydaşlar eğitim sürecinin planlı ve sistematik bir şekilde çıktılarının işlendiği dönüt sisteminin uygulandığı bir yapı olarak kaliteli eğitimin uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle okul yöneticilerinin değindiği bu başlık doğrudan ifadeleri ile sunulmuştur;

Kaliteli eğitim deyince ilk aklıma gelen nitelik geliyor. Nitelik deyince planlı ve programlı yapılacak çalışmaların uygulanması diye düşünüyorum. (OY3)

Çocuk merkezli eğitim. Çocuk merkezli eğitim uygulanabilmesi için gelişimlerine uygun planlamalar yapılması okul yöneticileri, öğretmenler, ebeveynler ve sivil toplum örgütü çalışanları tarafından vurgulanmıştır. Sivil toplum kuruluşu yetkilisi doğrudan alıntılarını aşağıda sunulmaktadır;

Tüm çocukların gelişimsel kültürel ve bireysel gereksinimlerine uygun şekilde eğitim almalarını sağlayan bir süreçtir. (STKY2)

Ülkemizde çocuk merkezli eğitimin yaygın olarak sürdürülmediği kaliteli eğitimin uygulanması açısından eksikler olduğu alan yazında birçok çalışma ile

ortaya konmuştur. Özellikle öğretmenlerin sürece duyarlı olmadığı, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapmadığı tespit edilmiştir (Baştürk ve İşikoğlu, 2008; Cassidy ve diğerleri, 2016). Ülkemizde uygulanan özel öğretim eğitim modelinin özellikle özel öğretime ihtiyaç duyan çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri çerçevesinde tasarlanan amaca yönelik bir yapıya dönüştürülmesi planlanmıştır (MEB, 2018a). Bu tespitin aksi yönde uygulamalardan bahseden sivil toplum kuruluşu yetkilisinin doğrudan alıntılarında yer verilmiştir;

Eğitim sadece tek yönlü aktarımla ilerliyor gibi geliyor bana sadece öğretmen öğrenciye gibi öğretmen merkezli yaklaşımın şu anda Türkiye genelinde daha yaygın olduğunu düşünüyorum. Öğrenci merkezli yaklaşım daha sıklaştırılması şu an çocukları daha aktif katılımını destekleyecek diye düşünüyorum. (STKY5)

Aktif katılım çocukların dahil oldukları etkinliklerden keyif almaları, eğitim süreci boyunca çıktılarının görünür olduğu, topluluğa aidiyetin desteklendiği ortamlar olarak ifade edilmiştir. Özellikle öğretmenler ve ebeveynlerin çıktılar konusundaki farkındalığı ve tespitleri aktif katılımın ailenin kapsayıcı eğitimden edindikleri faydaları vurgulaması açısından önem arz etmektedir;

Çocuk bambaşka bir şeyi keşfediyor bunun da olabileceğini fark ediyor. Bu aileler içinde bambaşka bir tecrübe oldu çünkü konuştuk onlarla da hoşlarına gitti keyfi aldılar. (OÖÖ3)

Geçen sene bizim oğlum kalabalığa karışmazdı. Öğretmeni daha anlayışlı gibi geldi, bu sene de aynı öğretmene verdim. Masa başında pek fazla tutmuyor, ödev verme konusunda dikkatli olduğu için öğretmenimizi seçtim. Bence 1. sınıfa hazırlık için daha iyi, kalem tutuşundan ders yapışına kadar çok değişiklik oldu. Arkadaş ortamı daha fazlalaştı. Kaynaşması daha fazla. Oğlum tek çocuk, okulda oyunlara katılmasında ve öğretmen de oyunla daha fazla şey öğretti. (E6)

Aktif katılımı destekleyen uygulamalar öğretmenin çocukların gelişimsel, etnik, cinsiyete dayalı özelliklerini sınıf ortamında içselleştirmek ve bir arada olmanın dinamizmini kullandığı için önemsenmiştir (Laumann, Ostrosky ve Hsieh, 2019). Yukarıda doğrudan alıntıları geçen öğretmen ve ailelerin görüşlerinin

aksine yerel yönetim yetkililerinin görüşleri sınıflarda aktif katılımın uygulanmadığını ifade etmektedir;

Ama gördüğümüz bir gerçek çocuk sınıfta tek başına oturuyorsa çocuk sınıfın en arkasında oturuyorsa orada bu anlamda bir kaynaşma bu çocuk kapsama alanına dahil edilememiş kanaati oluşuyor. (YYY1)

Tüm çocukların bir arada bulunması kapsayıcı uygulamaların nitelikli hale getirilmesiyle çocuklar için faydalı hale gelir. Sınıftaki etkileşim ortamı tüm çocuklar için destekleyici stratejilerin üretilmesi ile sağlanabilir (Odom, 2002; Yılmaz ve Karasu, 2017).

Bireyselleştirilmiş uygulamaları desteklemek. Kapsayıcı eğitimde eğitimin niteliğini etkileyen bir diğer önemli unsurun bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları olduğu tüm paydaşlar tarafından ifade edilmiştir. Bireyselleştirilmiş uygulamaların, öğretmenin çocuğu iyi tanıyabilmesi, okul-aile iş birliğinin verimli bir şekilde işleyebildiği, çocuğun gelişimini desteklemek için yetişkinlerin iskele kurma yöntemi kullanmaları ile desteklenmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitim projesi boyunca çocukların gelişimlerini takip etmek için çeşitli enstrümanlar kullanılmış, eğitim günlüğü kullanma ve bireyselleştirilmiş plan hazırlama her bir çocuk için öngörülmüştür. Çocukların öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi yerine öğrenme süreçlerine odaklanmak, çocuğun öğrenmesini desteklemek için kritik öneme sahiptir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Çocuğun gelişimini değerlendirme süreci öğretmenin desteği, akran etkileşimi ve gelişim düzeyine uygun materyaller ile belirlenmektedir (Bodrova ve Leong, 2006). Paydaşların seçilen ifadelerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Yani normal çocuklardan farklı olduğu bilinmeli ve ufacık hamlelerle bu çocukların önemli düzeyde ilerlemeleri sağlanır. O hamleler yapılmadığı zaman bu çocuklar normal çocuklara göre çok olumsuz etkilenir. (YYY4)

Her şeyden önce veli ve öğrenci iyi tanımamız gerekir ona göre bir ortam hazırlamamız gerekir. (OY3)

Çocuk daha önce hiç yapmamış tanımamış görmemiş öbür çocuğa bakarak yapması zor. Bu çocuğa bireysel destek vermeden süreç ilerlemez. (OÖÖ1)

Günlük tutma vardı mesela. O günü ben her gün yarım saat dersin bittikten sonra bu gün yapılan bütün etkinlikleri çocuklara ilginç gelen bütün detayları

sözlerini davranışlarını olaylarını defterime ajandama not alıyorum. Her gün bunu düzenli olarak tarih atıp saat edip tuttum. (OÖÖ2)

Bu araştırmada elde edilen bireyselleştirilmiş eğitim planlarının öneminin aksine bu evrakları hazırlamanın öğretmenler için iş yükü oluşturduğu projeler bittikten sonra bir kısmına devam etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında sınıftaki engeli olan çocuğun eğitim hizmetlerini sürdürmek için Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirilmeleri gerektiği öğretmenler tarafından talep edilmekte, gelişimsel süreçleri farklı seyreden çocukların sınıflarında kalmaları haline bireyselleştirilmiş eğitim planları uygulamanın iş yükü oluşturduğuna değinmişlerdir (Sart ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin doğrudan ifadesi şu şekildedir;

Kapsayıcı eğitim evraklarını yapmayı hayatta düşünmüyorum. Her çocuk için portfolyolar dosyalar doldurmalarını gözlem formları doldurulması istendi. Biz bu evrakları doldurmaya çalışırken çocukların alışma dönemi bitti. (OÖÖ1)

Ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi. Görüşülen paydaşların tamamı ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesinin çocukların eğitim sürecinden edineceği faydayı olumlu yönde etkileyeceği kanaatini taşımaktadırlar. Çocuğun eğitime devam edebilmesi, okuldaki öğretim sürecine evde devam edilmesi, ailelerin eğitimden faydalanabilmesi için aile eğitimleri düzenlemenin önemine değinilmiştir. Çoğunlukla yerel yönetim yetkilileri ve okul yöneticileri aile eğitim seminerleri ve ev ziyaretleri yoluyla ailenin eğitim sürecine dahil edilmesini vurgulamışlardır. Yerel yönetim yetkilileri ve okul yöneticilerin görüşlerine paralel olarak öğretmenlerin doğrudan ifadeleri belirtilmiştir;

Ailelerin kapsayıcı eğitime dahil olması demek çocuğun daha kaliteli zaman geçirmesi ve eğitime %90 destek vermesi demektir. Ailenin kesin olarak öğretmen ve öğrencinin dahil olmasıyla toplumun çocuğa kazandırılması güzel bir şey. Bana göre kapsayıcı eğitimde aileyi devreye sokmak çocukta bambaşka farklılıklar yapıyor. Bazı verilerin düşündüğü gibi okul yapının mantığı bilinçsizlik. (OÖÖ4)

Burada kiminle rolü var öğretmen ne yapıyor kapsamak. Ne demek diye onun arkasına girilecek. Ondan sonra veriyi sorgulamaya başlayacak öğretmen sınıfta ne yapıyor çocuğumu nasıl davranıyor sınıfta dışarıya çıkardığında ufak

gözlemlerle anlayabilir, çocuk kapsayıcı bir ortamda mı değil mi ayrıştırılıyor mu ne şekilde eğitim alıyor bunun farkında olabilir. (OÖÖ5)

Kapsayıcı eğitimin çocuk açısından verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için ailenin eğitim sürecinde aktif bir şekilde yer alması, ailelerin bilgi ve yöntem ile donatılması ve bir yol haritası üzere eğitim sürdürülmesi gerekmektedir. Aile eğitimi sürecinde çocuğun değerlendirme sürecinin her aşamasında ailelerin görüşünün alınması, ev ve okul arasında paralellik sağlanması ve iş birliği sürecinde ailenin aktif katılımı hedeflenmektedir (MEB, 2010a).

Sosyal uyumun desteklenmesi. Kapsayıcı eğitime katılımın açıklandığı diğer başlık sosyal uyumun desteklenmesini içeren kategoridir. Özel gereksinimli çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye dönük tasarlanmış etkinliklerinin gerekliliğine işaret etmektedir. Ne yazık ki okullar genellikle belirli ve sabit sosyal-duygusal ve bireysel sorunlara dönük çalışmalar dışında, tüm öğrencileri kapsayacak etkinlikleri birleştirmeme eğilimindedir (Cambra ve Silvestre, 2010). Bu tarz etkinlikleri okul dışında yine okulla koordineli bir şekilde sürdürme süreci takip edilmektedir. Ülkemizde bu süreç genellikle özel eğitim merkezleri ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği kurulması şeklinde yapılandırılmaktadır.

Çocuklar için sosyal uyum ortamı oluşturma. Kapsayıcı eğitim uygulamaları akademik başarıyı öncelerken sosyal-duygusal gelişimi de yönetebilmeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin paralel görüşleri ile sosyal kuralların, görgü kurallarının ve toplumsal yaşantının gerekliliklerinin öğretilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal uyum çalışmalarını sürdüren sivil toplum kuruluşu yetkililerinin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Kendi kültürlerini bir şekilde lanse edip kabul edilebilecek ortamlar yaratılabilir. Mesela onların kültüründe farklı bir oyun vardır. Bunlar karma bir şekilde sunulabilir. Ben hep oyun bazlı düşünüyorum bu şekilde daha fazla bir ısınma sürece olup daha fazla anlaşma iletişim kurabilecekleri düşünüyorum. (STKY1)

Sosyal uyum etkinlikleri geliştirmek gerektiğini düşünüyorum. Eğitimde kapsayıcı değiller. Hangi grubu kapsamıyorlar bu alana dönük çalışılmalı. Mesela özel gereksinime dönük empatik çalışmaları yapmanın önemli olduğunu

düşünüyorum. Biraz daha farkındalığı arttırıcı sosyal uyumu artırıcı çalışmalar yapılabilir. (STKY5)

Ortamlarının kapsayıcı olmaları için öncelikle çocuklar kendilerini farkında olmalılar. Ben kimim, ben neyim? Ben bu eğitimin neresindeyim? Bana eğitim verecek kişi, benim beraber eğitim alacağım kişiler kimler? Çocuk herkesin görev sorumluluk ve ihtiyaçlarını bildiğinde ortamda neler bekleyeceğini ve neler alması gerektiğini bilir haklarında bilir ve kendini değerli hissetmesini sağlamak da çok önemli diye düşünüyorum. (STKY6)

Verilerin analizi çerçevesinde çocukların sosyal uyumunun desteklenmesi için paydaşların çocukların bir arada eğitim görmelerini desteklemesi gerektiği tüm paydaşlar tarafından ifade edilmiştir.

Özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla beraber aynı ortamı paylaşması için ailelerin karşılıklı olarak rıza göstermesi gerektiği vurgulanmıştır. Okul yöneticilerinin kayıt dönemlerinde diğer kurumlara yönlendirmeden okullarına kabul etmeleri, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla beraber çalışmaktan tereddüt etmeleri, özel gereksinimli çocukların ayrıştırılarak muamele görmesi gibi sorunlara değinilmiştir. Ayrıştırılmaya yönelik sivil toplum kuruluşu çalışanları tarafından paylaşılan bir görüş doğrudan aktarılmıştır;

Genel olarak ayrımcılık farkındalık olmaması ile birlikte hem ailelerin hem oradaki eğiticinin oradaki dezavantajlı bireye çocuğu farklılaştırarak ayrıştırarak eğitime dahil etmesi. Örneğin engelli bireyin uygun ortamlarda ve aynı sınıf içinde eğitim olamaması diğer çocuklar ve aileler tarafından bir eksiklik olarak değerlendirilmekte ya da mülteci çocukların olduğu sınıf ortamında orada farklı bir kültür ve farklı dilden çocuğun aynı alanda olması eğiticinin eğer sınıfta oyun sahasında gruplayarak eğitim vermesi çocuklar için çocukların eğitim hizmetine dahil edilmemesi, ayrıştırılması ayrımcılığa uğramak oluyor. (STKY6)

Toplumun kapsayıcılık farkındalığı arttırılmalı. Bahsi geçen sosyal uyumu sekteye uğratan sorunların çözümüne yönelik toplumun kapsayıcılığa dönük farkındalığını arttırma çalışmaları tüm paydaş grupları tarafından desteklenmektedir. Basın yayın, sosyal medya, kamusal mekanlarda duyuruların yapılması, evlilik öncesi eğitim programlarına dahil edilmesi ve sivil toplum

örgütlerinin çalışmalarıyla kapsayıcı eğitime dönük önyargıların bilinçlenmeyle aşılacağı yönündeki görüşler doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir;

Reklam kampanyaları ile halkı bilinçlendirmek daha kolay ulaşılabildikleri için. Bir de bunun kesintisiz yapılması lazım kısa bir süreliğine yapmak değil sürekli bu insanlarda görsel algı oluşturmak için reklam kampanyalarını devam ettirilmesi lazım. (OY4)

Evlenmeden önce kurs alalım. Ben camileri çok önemsiyorum. En azından insanlar cuma günü gidiyorlar. Bu mekanlarda kapsayıcı eğitim hakkında çocuklar hakkında bilgilendirme yapılabilir. (OÖÖ2)

Okul öncesi eğitim toplumsal değişimi yaratacak bireylerin yetiştirilmesinde sahip olduğu pay sebebiyle çocukların toplumsal gelişimine faydalı bireylerin yetiştirilmesi amaçlar (Ardıç Ünüvar, 2011). Ayrıca okul dışındaki faktörler eğitimin şekillenmesine sebep olur. Toplum, toplumun kültürleri ve politikalar aslında eğitimin başarısında büyük öneme sahiptirler. Toplum, aileler için çocuklar için ne kadar destek veriyorsa eğitim kalitesini sağlamak da o oranda artacaktır (Sahlberg, 2015). Egzosistem, çocuğun etrafını çevreleyen toplumsal bağlamı ifade etmesinden dolayı katılım teması altındaki görüşleri içeren bağlamdır. Egzosistem içinde değerlendirilebilecek şekliyle kapsayıcılık sadece bir eğitim model olarak değil toplumdaki özel gereksinimli ve diğer çocukların toplumun diğer tüm paydaşları ile anlamlı ilişkiler kurabilmesi için önemli fırsatlar sağlar. Ayrıca ailelerin okul etkinliklerine katılması da erken çocukluk eğitimindeki çocukların gelişimi için olumlu etki oluşturabilir (Xu ve Filler, 2008).

Fakat oluşturulmak istene tüm bu algıya rağmen araştırmamı uyguladığım Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü (2020) “Konya’da en özel eğitim” adlı yayınında “Hiçbir aile engelli bir çocuğu dünyaya getirmek istemez” ile başlayan engelliler için sağlanan sosyal haklar isimli bir makale bulunmaktadır. Ne yazık ki ülkemizde bu ve benzeri ayrıştırmaya, marjinalize etmeye dönük birçok ifade ve uygulama eğitimciler ve politika üreticileri tarafından dile getirilmekte ve yapılagelmektedir.

Kapsayıcı Eğitimin Niteliğinde Desteğe Yönelik Paydaş Görüşleri

Veri analizi sonucu eğitim hizmetlerine destek teması altında alan yeterliliği, değerlendirme, eğitimin sürdürülebilirliği, paydaşlar arası iletişim, destek eğitim

hizmetlerinin yetersizliği kategorileri altında incelenmiştir. Bu bileşenler altında güncel uygulamalar ve sorunların çözümüne dair öneriler aktarılacaktır.

Tablo 11

Kapsayıcı Eğitime Destekte Paydaşların Görüşlerinden Yola ıkararak Oluşturulmuş
Tasnif

	Destek
Alan Yeterliliği	Eğitimcilerin Uzmanlaşması
	ğretmen Eğitimi
	ğretmenlerin profesyonelleşme sorunu
Eğitimin Sürdürülebilirliği	Kapsayıcı eğitim müfredata yerleştirilmeli
	Eğitim sistemi verimliliği
	Kapsayıcı eğitim sürekli dir
	Yerelden genele yayılan eğitim modeli
Değerlendirme	Kaynak yönetimi ve denetleme eksikliği
	Eğitimde değerlendirme süreci
	ğretmen değerlendirme
Paydaşlar arası iletişim	Paydaşların kapsayıcı eğitim sistemini oluşturmada donanımlarının arttırılması
	Paydaşların iş birliği halinde alışması
	Bakanlığın süreci yönetmedeki yetkinliği
	Eğitim akademisinin uygulamayı takip etmesi
Destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği	Destek eğitim hizmetlerinin yaygınlığı
	Eğitim hizmetlerine btce desteği

Alan yeterliliği. Eğitimde destek hizmetleri politika yapıcıları ve tüm paydaşların eğitimin bütün tabakalarını destekleyecek sistemleri oluşturması olarak ifade edilebilir. Temelde ğretmen eğitim programları ve eğitim programının politika yapıcılar tarafından güncel ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmesini içeren bu tema kapsayıcı eğitimi uzun vadede kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır (Love ve Horn, 2021; Ramberg ve Watkins, 2020).

Eğitimcilerin uzmanlaşması. Eğitmenlerin uzmanlaşması kapsayıcı eğitim faaliyetleriyle beraber gelişimsel, kültürel, dil, cinsiyet gibi özellikleriyle okulun yapısında değişimine sebep olan tüm bireyler için çocuklarla etkileşim halinde olan tüm eğitimcilerin uzmanlaşması gerekliliğine işaret eder. Kapsayıcı eğitimle

beraber okul yapısında ve niteliğinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklere uygun donanıma sahip olunması çocukların eğitim süreçlerinden elde edecekleri faydanın artmasına sebep olacaktır. Bu bileşen altında okul yöneticilerinin eğitimi, rehber öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanında desteği, özel eğitim öğretmenlerinin eğitimi paydaşlar tarafından vurgulanmıştır. Eğitim desteği sunulmayan eğitimcilerin önyargıları sebebiyle özel gereksinimli çocuklara hitap edemedikleri, kayıt alma konusunda zorluk oluşturdukları ifade edilmiştir;

En azından haftada bir de olsa rehberlik dersleri oluyor rehber öğretmenlerimiz o saatte kapsayıcı eğitimden bahsedebilir etkinlik yaptırabilirler bunların yapılmasını sağlayabilir. (OÖÖ2)

Okul yöneticileri bu konuda bilinçli olması gerekir öğretmeni ile konunun detaylarını konuşması lazım neler yapılması gerektiğini planlaması lazım okul içinde çocuklar. (OY4)

Okullarda müdürlerin bu alanlarda daha aktif olmalarını düşünürüm bunu yaygınlaştırmak için eğitimler verebilirler diğer engelli öğrencilerimizin aileleri ile diğer farklı kültürden olan ailelerle bir araya gelerek okul müdürünün daha geniş çaplı bir şekilde eğitimler vermesi sağlanabilir. (E4)

Türk çocukları ve Suriyeli çocukları ayırdığını görüyoruz. Eğer bu şekilde bir ayrıma yetiştirilirse zaten Suriyeli çocuklar çok azınlıkta ve zorbalığa uğrayan azınlıkta oldukları için dezavantaj. Topluma kazandırabilmek için zaten hibrit eğitimin uygulanması hem dil gelişim hem de kültürel farklılıkları kabul ederek geliştirmeleri aslında bir çalışma düzenlenebilir o şekilde. Aslında bu çalışmayı okul idaresi yapması gerek biz okul idareleri ve rehberlik öğretmenleri ile iş birliği yaparak bu noktada çalışmalar düzenleyebiliriz. (STKY3)

Okul müdürleri ve müdür yardımcıları kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını sağlamada sürekli olarak bilgi ve beceri eksikliğine sahip olduklarını belirtmektedirler. Aynı zamanda eğitim paydaşlarını desteklenmesine yönelik çalışmaları da düzenleyebilecek yetkinliklere sahip olmayı vurgulamaktadırlar. Kapsayıcı eğitim programlarına liderlik edebilmeye odaklanan okul yöneticilerine yönelik çok az eğitim programı sunulmaktadır (Romanuck Murphy, 2018). Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim kapsamında okulları için ortak bir vizyon oluşturmaları, öğrenme iklimi ve olumlu ilişkileri teşvik etmeleri, öğretim liderliği ve mesleki

gelişime yönelik rehberlik üstlenmeleri ve öğrenci yerleşimine yönelik inisiyatif almaları beklenmektedir (Cobb, 2015).

Öğretmen eğitimi. Veri analizi sonucu alan yeterliliği kategorisi altında tüm paydaşların paralel olarak destekledikleri bileşen öğretmen eğitimi olmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında değişen çocuk profiline dönük değişen ihtiyaçlarını karşılayabileceği eğitim yeterliliğine sahip olması öğretmen eğitiminin temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri de dahil ederek eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak, sınıf içi uyumu tesis edecek dinamikleri inşa etmeleri gerekmektedir (Florian ve Camedda, 2020). Öğretmen eğitiminin gerekliliği ile ilgili vurgulanan sorunlar; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamını oluşturmakta zorlandığı durumlarda çocukları dışlayıcı motivasyonlar kazanmaları, belirgin özel gereksinimler, tanıya sahip çocukların eğitim süreçlerini yönlendirmede zorluk, çocukların özelliklerine uygun plan geliştirme ve öğretmenlerin bilinçsizlik hali içinde olmasından dolayı kapsayıcı eğitime ikna edilme ihtiyaçları olarak ifade edilmiştir. Bu sorunların çözümü için yerel hizmet içi eğitim seminerleri, gönüllü grup çalışmaları, uzman akademisyen desteği önerilerinde bulunulmuştur. Öğretmen eğitimi bileşenini destekleyen doğrudan alıntılar için okul yöneticisi ve öğretmenlerin ifadeleri seçilmiştir;

Gönüllü olarak çalışmalar yaptık. Yapalım ama ne yapalım? Sorun tam olarak oradan başlıyor tam net bir bilgiye sahip olmak. Arkadaşlarımızla etrafımızdaki arkadaşlarımıza soruyoruz çocuklara uygun uygulamalar üretiyoruz. (OY3)

Kapsayıcı eğitimle ilgili aldık ama mesela hiperaktif tanısı olan ya da otizm tanısı olan bir öğrenciye nasıl yaklaşacağım? Biraz bunların eksikliği oldu. (OÖÖ2)

Profesyonel gelişimi destekleyen programlar ve uygulamalar, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları çocuklara öğrenme ve beceri geliştirme sağlamada önemli bir role sahiptir (Bevan-Brown ve diğerleri, 2012). Bu konuda öğretmen eğitimlerinin içeriği takım etkileşimini destekleyecek, farklı kültürlerin dinamiklerini besleyen, uzmanlaşma imkanı sağlayan, çocuklara erken müdahale imkanları sağlayacak donanımları içeren, teorik bilginin uygulanmasına yönelik çalışmaları içeren, öğrenmenin özgün bir bağlam ile gerçekleştirilmesini destekleyen alanları içermesi

alan yazın tarafından belirtilmiştir (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2017; Bevan-Brown ve diğerleri, 2012; Florian ve Camedda, 2020; Hsien ve diğerleri, 2009).

Öğretmenlerin profesyonelleşme sorunu. Öğretmenlerin eğitim süreci boyunca verimli çalışması, çocuklarla etkileşimi ve ahlaki erdemlere sahip olması gerekliliği, çocuklara karşı vicdanlı davranması, okul öncesi öğretmenin akademik yetkinliği dışındaki boyutlarıyla okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri ve sivil toplum kuruluşu çalışanlarının paralel görüşleriyle vurgulanmıştır;

Öğretmenin vicdanı ile alakalı bir şey hani sınıfında engeli olan bir çocuk varsa ona karşı bakış açısı ona karşı elinden geleni yapması. (OÖÖ6)

Öyle de böyle de öğretmen okula geliyor ve belli bir saatini burada geçiriyor. Bu geçirdiği zamanı daha etkin ve verimli kılmayı hepsi istiyor. Daha kendisi değer buldukça o da değer vermeye başlayacak. (OY1)

Ortak değerlerin insan onuruna saygı, özgürlük, demokrasi, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve azınlıklara mensup kişilerin hakları da dahil olmak üzere insan haklarına saygı olarak tanımlanır (Council of the European Union, 2019). Okullarda ortak değerleri uygulayabilmek için eğitim modeli, plan ve değerlendirme açısından birçok çaba bulunmasına rağmen öğretmenlerin çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek için daha iyi nasıl hazırlanabileceğine dair sorular devam etmektedir. Bu sorular, çocuklara uygulanan çeşitli ayrımcılık ve dışlanmayla mücadele etmeyi amaçlayan değer temelleri üzerine inşa edilmiş eğitim yaklaşımıdır (Florian ve Camedda, 2020). Öğretmenleri ortak değerleri profesyonel çalışmalarında uygulayabilmeleri için farklılık ve çeşitlilik hakkında içerik bilgisine erişmeleri olarak tasarlanmıştır. Mevcut program ve projelere uzmanlık bilgisi edinerek dahil edilmişlerdir. Fakat bu çabanın yetersiz olduğu öğretmenlerin derin iç görü ve kavrayışa sahip olabilecekleri müfredat bilgisinden uzak olduğu tartışılmıştır (Florian ve Rouse, 2010).

Eğitim sürdürülebilirliği. Eğitim süreci boyunca çocuklar arasında sağlık durumu, kültürel farklılık, cinsiyet, sosyoekonomik farklılık ve yerleşim yeri gibi durum ve benzeri özelliklerinden dolayı artan eşitsizliğin toplumun gelecekteki varoluşu üzerine krizler yaratması sebebiyle tüm çocukların bir arada sürdürülebilir eğitim imkanlarına sahip olması önemsenmektedir (Fedulova, Ivanova, Atyukova ve Nosov, 2019). Kapsayıcı eğitim süreciyle sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için

katılımcıların eğitim planlarının müfredata içkin olması, eğitim sisteminde verimlilik esaslı bir dönüşüm, kapsayıcı eğitimin okulöncesi dönemden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim süreçleri boyunca uygulanması ve kapsayıcı eğitimin yerel ihtiyaçları karşılamaya dönük modellenmesi başlıkları altında incelenen ifadelerine yer verilmiştir.

Kapsayıcı eğitim müfredata yerleştirilmeli. Bu tartışmayı destekler şekilde ülkemizde uygulandığı haliyle kapsayıcı eğitim çalışmalarının proje olmaktan çıkıp eğitim müfredatına yerleştirmek ve kapsayıcı eğitimin yüksek öğretim müfredatında öğretmenlik mesleğine başlamadan evvel tüm aday öğretmenlere tanıtılması hem kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması hem de hizmet içi eğitimle edinilen bilgilerin unutmaya yüz tutmaması açısından önemi okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, ebeveynler ve sivil toplum örgütleri tarafından paralel ifadelerle vurgulanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ders planlarında müfredatın içinde ve üniversite eğitiminde kapsayıcı eğitim planı olmalı. (OY4)

Üniversitede ders olarak kapsayıcı eğitimin bir dönem boyunca bahsedilmesi önemli. (OÖÖ6)

Kapsayıcı eğitimi sadece eğitim alan hocalar biliyor şu an. Bence eğitim alan hocalar da unutmaya başladı bu kapsayıcı eğitimi. (OÖÖ1)

Eğitimin sürdürülebilirliği kategorisi altında incelenen kapsayıcı eğitimin müfredat bilgisi olarak aktarılması birçok araştırmayla da desteklenmektedir (Florian ve Camedda, 2020; Florian ve Rouse, 2010; Polat, 2020).

Eğitim sisteminin verimliliği. Eğitimin sürdürülebilirliği kategorisi altında tüm paydaşların paralel ifadelerle desteklediği diğer bileşen eğitimin sisteminin çıktılarının değerlendirilmesiyle birlikte ifade edilen eğitimin sisteminin verimli çalışmaması sorunudur. Bu sorunun dayanağı çocukların eğitim çıktıların zayıf olması, eğitim materyallerinin amaca hizmet etmediği, eşitsizliği ortadan kaldıracak maddi destek yetersizliği, çocuğun eğitim ve kayıt durumunu takip eden sistemlerin zafiyeti olarak ifade edilmiştir. Bu başlık altında tüm paydaşların görüşleri paralelliğe sahiptir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Milli Eğitim ücretsiz kitap veriyor bize de veriyor aramıyor toplasanız şöyle bir kitap bile etmez. (OÖÖ5)

Öncelikle öğrenme yöntemleri tespit etmeliyiz. Birçok öğrencinin okul ortamında hiçbir şey öğrenemiyor olması tamamen bizim sistemimizin sıkıntısı. Kapsayıcı eğitim ve farklılıkları olan çocukları diyoruz ama aslında her çocuk birbirinden farklı sadece avantajlı olan çocuklar olarak düşünmemiz gerekiyor. (OY5)

Eğitim sisteminin çıktıları itibariyle verimli işlediği öğrenci başarısı araştırmalarında üst düzeyde başarılar elde eden ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili yapılan araştırmalarda bu durumun sebebi olarak toplumsal refahın yüksek, kadın, anne ve çocuk açısından desteklenmenin fazla olduğu ifade edilmektedir. Eşit imkanlara sahip olmak, profesyonel öğretmenler tarafından çocuk merkezli eğitim vermek verimli sistemin anahtarları olarak değerlendirilebilir (Sahlberg, 2015).

Kapsayıcı eğitim süreklidir. Kapsayıcı eğitim projesi ilköğretim birinci sınıfı da kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Bu proje kapsamında yerel yönetim yetkilileri ve okul yöneticileri kapsayıcı eğitimin ara verilmeden ilköğretimde ve ileri eğitim basamaklarında kapsayıcı uygulamaların sürdürülmesinin tüm çocukların faydalanabileceği eğitim ortamlarının önemine işaret etmişlerdir. Proje olarak uygulanması ve eğitimin diğer basamaklarına taşınmaması ile kazanımların yitirileceği vurgulanmaktadır. Yerel yönetim yetkilileri ve okul yöneticilerinin doğrudan görüşleri şu şekildedir;

Bu güzellikler başladıktan sonra bırakılmamalı diye düşünüyorum. Bir çalışma sonunda onun düzeleceği gibi bir idealimiz var mı aklımızda yok. Psikolojik olarak rahatlama, hizmet alımındaki rahatlama bundan sonra da aynı bu şekilde özellikteki öğrenciler okula devam edecek. Yalnızca bu çağa ait bir durum diye düşünmemek lazım. (YYY1)

Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitim diğerlerine göre daha önemli çünkü temelde öğrenciler nasıl kapsarırsa üniversiteye eğitimine kadar o şekilde onlara öğle davranılır diye düşünüyorum. (OY5)

İlkokul öğretmenleri bu evrakları almıyor. Öğretmen otizmlili bireyin tekrar tekrar sıfırdan başlaması çok enerji harcatıyor, öğretmen o çocuğu gözlemlemek için yani. (OÖÖ4)

Yerelden genele eğitim modeli. Tüm paydaşların paralel fikirlere sahip olduğu başlıklardan biri olan yerelden genele geliştirilen eğitim modelinin uygulanabilmesi için sahada uygulamalarda karşılaşılan durumların akademi ve kurumlar arası iş birliği ile değerlendirilmesi ve bu durumların üstesinden gelebilecek verimli sistemlerin inşasına işaret edilmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitim özelinde akademik çalışmaların ve uygulamaların birbirini desteklemekten uzaklaşması sahada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik düzenlemelerin sağlıklı bir şekilde hayata geçebilmesi için paydaşların bilgi alışverişini sağlamalarına vurgu yapılmıştır;

Bunu planlamadan önce sahadaki insan bu işi nasıl yapıyor, sınıfta öğretmen bu işi nasıl yapar diye sahadan görüş almak gerekir. Tepeden inmeye bir yapıyla olmaması gerekiyor. Uygulama alanı yok. Proje başladıktan sonra biz ne yapmamız gerektiğini anladık. Bakanlıktan yetkililer gelince bize süreci anlatınca anladık. (OY2)

Aslında doğrudan bence sürekli olarak yukarıdan bir uygulama geliyor sürekli otoritenin kararı ile bir şeyler şekilleniyor Bence aşağıdan yukarıya doğru devam etmesi gerekiyor bir şeylerin doğru bir şekillenebilmesi. (STKY4)

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışma bölgesel ve yerel yönetim üzerine kontrol mekanizmaları ile üniter bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sistem ve karar alma mekanizması "yukarıdan aşağıya" olarak nitelendirilebilir (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018). Özellikle sivil toplum örgütlerinin eğitim çalışmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak yürüttüğü projelerle kapsayıcı eğitim politikaları yönlendirmede, yerelden genele verimlilik çalışmaları sağlamada etkili oldukları görülmektedir (Oral, 2016). Bu eğitim çalışmaları ve projelerin çıktıları eğitim politikaları, uzun vadeli öğretmen yetiştirme modelleri üzerine etkili olmaktadır (Rollan ve Somerton, 2021). Bu süreci işletebilmek için 2002 yılında imzalanan Temel Eğitime Destek Projesi ile 'yoksulluğu azaltma, eğitim dışında kalan çocukların temel eğitim kapsamına alınması' herkes için en az kısıtlayıcı eğitim imkanları aranmaya başlanmıştır. Bu sürecin devamı olarak kısmi olarak uygulanan kapsayıcı eğitim çalışmaları bakanlığın 'Yarınlar İçin: 2023 Eğitim Vizyonu' yayınında ifade edildiği şekliyle tüm ülke geneline yaygınlaştırılması planlanan bir modeldir (MEB, 2018a)

Değerlendirme. Kapsayıcı eğitim sürecinde bir çocuğun neyi nasıl öğrendiği ve değerlendirme sonuçlarının daha fazla öğrenmeyi sağlaması için çocuğa, ebeveynlere, okula, ve okulun tüm ihtiyaçlarını karşılamada birlikte çalışan sivil toplum kuruluşları, akademi ve diğer eğitim kuruluşlarına hangi değerlendirme ölçütleri ile nasıl iletilebileceği belirlemenin yollarını araştırmayı içermektedir (Bourke ve Mentis, 2014). Kapsayıcı eğitim sürecinde değerlendirme teması üç kategori ile açıklamıştır. Eğitim materyalleri ve kaynak yönetiminde denetleme sorunu yaşanması, eğitim uygulamalarına yönelik süreç ve sonuç değerlendirme sorunu ve öğretmenin uygulamalarına ve yeterliliğine yönelik değerlendirme süreci bileşenleriyle açıklanmıştır.

Kaynak yönetimi ve denetleme eksikliği. Veri analizi sonucu değerlendirme kategorisi altında kaynak yönetimi ve denetleme eksikliği, özellikle yerel yönetim yetkilileri ve okul yöneticileri tarafından vurgulanmıştır. Bu bileşenin sebeplerinden biri kapsayıcı eğitim projeleriyle okullar için ayrılan materyallerin adil paylaşımı ve kullanımı konusunda sağlıklı bir süreç işletilememiş olmasıdır;

Kapsayıcı eğitim konusunda materyaller tırla geldi dolaplar ağzına kadar kitapla dolu kitaplar kimse dokunmasın diye saklanmış kitapların hepsini dağıtırdım çocuklara destekleme konusunda bir eksiklik görmüyorum. Denetlemek konusunda sıkıntı var bu kapsayıcı eğitim malzemeleri gönderiliyor bu malzemeler dolapta süs olarak bekletildiğinde kimse hesap sormuyor bu malzemeler niye kullanılmadığı ile ilgili soru sorulmuyor Bunların hepsi ardından geri dönüşüme attık kağıda kullanmadan gönderiliyor. (OY5)

Erken çocukluk eğitimi ve genelde eğitim hizmetlerine ayrılan bütçenin yetersizliği ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen materyal kullanımı konusunda aşırılığa kaçılmasına yönelik çalışmalara alan yazında rastlanmamıştır (Göl-Güven, 2009).

Değerlendirme süreci. Eğitim sürecinde değerlendirme yerel yönetim yetkilileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bulunduğu çocukların eğitim süreci boyunca değerlendirilmesini vurgulayan bileşeni ifade eder. Aynı zamanda okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların öğrenme çıktılarını değerlendirebilmesi için takip edeceği süreci tanımlar. Çocuk okul kaydolarken tanıma formu ile çocuğun değerlendirme sürecinin başlaması, okul yöneticileri,

rehber öğretmen, alan uzmanı ve okulöncesi öğretmeni ile çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda değerlendirme toplantıları yapılması, çocuğun değerlendirmesine ailenin de dahil edilmesi kapsayan değerlendirme süreci ile kapsayıcı eğitimi uygulaması içinde kullanılan değerlendirme süreçlerini ifade etmektedir. Bu değerlendirme ve takip süreci özellikle özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada okul bileşenleri için fayda sağlamaktadır. Değerlendirme süreci ile ilgili doğrudan ifadeler şu şekildedir;

Çocuğu tanımaya yönelik bir form geliştirmiştik bakanlıkta da var. Biraz daha özelliğini paylaşırsanız doğru olacak şekilde o çocuğu tanımaya yönelik biraz daha detay bilgiler içeren öğrenci tanıma formunun geliştirilmesi lazım. (OY3)

Bizim zaman zaman değerlendirme toplantılarımızda öğrencinin durumunu konuşup rehber öğretmenlerle yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkabiliyor. O yüzden öğrencileri daha yakından tanımak adına öğretmenler değerlendirme notları hazırlayabilir (OY6)

Öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuklar olduklarını düşünmelerine rağmen buna yönelik çalışmalar içinde bulunmadığı alan yazında değinilmiş konulardan biridir (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2018). Öğretmen değerlendirme uygulamalarına ilişkin daha derin bilgiye sahip olursa çocuk için daha iyi öğrenme ortamı oluşturulmasıyla sonuçlanma ihtimali oluşur. Özel gereksinimli çocuklar için öğrenmeyi tanımlamak, analiz etmek ve kolaylaştırmak için değerlendirmeye öğrenmenin sonuçlarını ölçebilmek için değerlendirme kavrayışına sahip olmaları gerekir (Bourke ve Mentis, 2014). Bu konuda değerlendirme mekanizmasını işletecek donanımları yürütebilecek yapıların harekete geçmesi kapsayıcı eğitim uygulamalarında mesafe kat edildiğini göstermesi açısından kıymetlidir.

Öğretmen değerlendirme. Değerlendirme sürecinde bir diğer öge öğretmenin eğitim sürecindeki etkisini değerlendirmektir. Öğretmen performansının değerlendirilmesi eğitim faaliyetlerine olan etkisinin ölçülebilmesi için büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin değerlendirilmesi paydaşların tamamının katılımı ve öğretmenlik mesleği genel yeterlilik objektifleri doğrultusunda yapılır (Özkan ve Çelikten, 2018). Bu araştırma kapsamında öğretmenin değerlendirilmesine katkısı olan paydaşlara karşı öğretmenlerin

aldıkları tavırlar ifade edilmektedir. Kendilerinin değerlendirilmeleri aşamasında öğretmenliklerinin sorgulanması, kısıtlanmak ve denetlenmekten ötürü duydukları rahatsızlıkları tüm öğretmenler paralel ifadelerle dile getirmişlerdir. Bunun karşısında değerlendirme sistemi yerine öğretmenlerin vicdani yükümlülükleriyle çocuklara etkileşim kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin doğrudan ifadeleri şu şekildedir;

Öğretmenliğimi sorgulamaya kalktı (Proje denetçisi). Çok sinir bozucuydu orada. (OÖÖ5)

Bazı öğretmenler ben bu eğitimi aldım ama ben bu eğitim için yeter değilim uygulamak istemiyorum diyebiliyorlar. Ben onlar için bir şey diyemem. Onların aynı şekilde uygulamalarına dair denetleme gerekiyor. Öğretmen istemediği sürece hiçbir şey yapamayız. (OÖÖ6)

Öğretmenlerin kendi performansları hakkında geri bildirim ihtiyacı duymaları denetim ve rehberlik yolu ile eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik dinamik bir süreçtir. Fakat katılımcı öğretmenlerin ifadelerine paralel şekilde kendilerini geliştirmeye yardımcı olacak bilgilerin paylaşılması nadiren gerçekleşmekte genellikle performansları hakkında yargılanmaktadırlar (Akdağ ve Haser, 2017). Öğretmenlerin alanında uzman kişilerden aldıkları eğitimlerle motivasyonlarının arttırıldığı fakat öğretmenin özellikle devlet okullarında geçim sıkıntısı, yetişkin çocuk oranının düşük olması, materyal eksikliği, okul yönetimi ile çatışma yaşaması gibi sebeplerle kaliteli eğitime dönük motivasyonlarının desteklenmediği tespit edilmiştir (Başturan ve Görgü, 2020).

Paydaşlar arası iletişim. Eğitimin destek unsurlarının en önemlilerinden biri de paydaşlar arası iletişim kategorisidir. Bu kategori özellikle politika üretmek, güncel uygulamaları değerlendirmek ve kapsayıcı eğitim sürecini sistematik bir şekilde geliştirebilmek için süreci etraflıca değerlendirme imkânı sağlayan bileşendir. Bu bileşen altında yerel yönetim, sivil toplum kuruluşları, okul ve aile ortak amaçları olan tüm çocukların eğitim süreci boyunca karşılaştığı engelleri kaldırmak üzerine hareket ederler (Jordan, 2015; Reingold ve Avidov-Ungar, 2018).

Kapsayıcı eğitim sistemini oluşturmada donanımların arttırılması. Tüm paydaşların eğitim çıktılarını iyileştirmek için katılımcılarca eksik görülen yönlerini

desteklemeyi amaçlamaktadır. Ailelerin öğretmen ile iş birliği halinde çalışabilecek şekilde desteklenmesi, öğretmenlerin kapsayıcı okul iklimi oluşturmak için okul yöneticileri ile beraber çalışmaları için desteklenmesi, okul yöneticilerinin buldukları bölgedeki çocukların okullaşma için sivil toplum kuruluşları ile iş birliği halinde çalışması için desteklenmesi, sivil toplum kuruluşlarının eğitim modellerini tartışabilecek paneller ile politika yapıcılara destek olması paydaşlar arası iletişim ile üretilebilecek çalışmalardandır (Soodak ve diğerleri, 2002). Bir sivil toplum kuruluşu çalışanının görüşüne göre paydaşlar arası iletişim güçlü olması karşılaşılan sorunlara dönük çözümlerin ivedilikle üretilmesini de kolaylaştıracaktır. Katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir;

İster STK ister yerel yönetim ister aileler, öğretmenler, okulu idarecileri dahil. Bu anlamda ülkemizde her geçen gün çok ciddi gelişmeler sağlanıyor, görüyoruz, biliyoruz. Lakin yeterli mi dersiniz yeterli değil. Yeterli olmadığı için bu alana daha fazla zaman ayırmak gerekiyor daha fazla kafa yormak gerekiyor ve daha fazla uzmanlardan yararlanmak gerekiyor. (YYY1)

Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin birbiriyle iletişimi çocukların kaliteli bir şekilde geçirebilmesi için hepsini işte eğitim alabilmesi gerekir. (OY3)

Kapsayıcı eğitim, politika ve mevzuat, tüm sistemi ele alan eğitim reformları ve öğretmen desteği ve eğitimi dahil olmak üzere birden çok düzeyde engelleri kaldırmak ve kaynak sağlamak için birbiriyle ilişkili eylemleri gerektiren zorlu bir girişim olarak kabul edilmektedir.

Paydaşların iş birliği halinde çalışması. Özellikle disiplinler arası çalışma prensibi gerektiren kapsayıcı eğitim, eğitim planları için uzman eğitimcilerin, kapayıcı ortamların oluşturulması ve sürdürülmesi için politika üreticiler, sivil toplum kuruluşları, eğitimcilerin birlikte çalışmasını gerektirir. Aynı zamanda verimsiz iş birliği ise kapsayıcı ortamlar da bile ayırıştırma ve dışlamayı üretebilir (Neumann ve Lütje-Klose, 2021). Paydaşların iş birliğine yönelik görüşleri paydaş grupların iş birliği için neler yapması gerektiği üzerine ortak fikre sahip olması, her bir paydaş grubunun ortak iş yapabilme kültürünü edinmeleri, kapsayıcı eğitim modelinin gerektirdiği değişimleri gerçekleştirilebilir hızına sahip olmak gibi iş birliğinin dinamiklerini içermektedir;

İş birliği halinde ekip çalışması içinde ekibin her üyesinin birbirleri ile uyumlu ve destekli bir şekilde devam etmesi gerekiyor. (YYY2)

Hepsi iş birliği içinde giderse sağlam bir şekilde eğitim tamamlanır. Ama bu ayaklardan bir tanesi de görevini yerine getirmezse aksaklık çıkar. (OÖÖ1)

Yerelden genele eğitim modeli. Ülkemizin merkeziyetçi eğitim sisteminde herhangi bir reform hareketinde uygulama süreci yukarıdan aşağı olmaktadır. Ancak her kurumun daha fazla bilgi ve etkileşim ile donatılarak özerklik kazanması eğitim modelini geliştirmeye yönelik iş birliği içinde olma motivasyonunu destekleyebilir (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018). Bu durumu doğrudan ifadeleri ile destekleyen bir ebeveynin (3) görüşü şu şekildedir;

Baştan bakanlıktan gelecek bir şey. Bakanlığın destekleyeceği bir şey. Onlara öğretmenlere hem velilere hem belediyelere daha fırsat verilmesi lazım, bilgilendirmeleri lazım, yukarıdan bir destek geldiği zaman öğretmenlerimiz ellerinden geleni yapıyorlar.

Bakanlığın süreci yönetmedeki yetkinliği. Eğitim süreçlerini yönetme konusunda ortaya çıkan aksaklıklardan kaynaklanan bir tespittir. Okul yöneticileri ve özellikle sivil toplum kuruluşu yetkilileri Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönetim refleksleri konusunda endişelidir. Merkeziyetçi yapıya sahip olan bakanlık kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla beraber değiştirilmesi ve güncellenmesi gereken sistemin özelliklerini ayırt edemedikleri kanaatini öne sürmektedirler. Bir sivil toplum kuruluşu yetkilisinin ifadeleri şu şekildedir;

Biz projeler kapsamında çok ayrıntılı işler yapıyoruz fakat MEB bu işi niye yapmıyor gerçekten çok merak ediyorum. Acaba memur kafası sebebiyle mi çocuklara faydalı işler üretilmiyor diye düşünüyorum.

Bu ifadeleri destekler nitelikte alan yazında eğitim sürecindeki derin değişimlerin gerçekleşebilmesi için paydaşların ihtiyacı derinden fark edebilmeleri ve bu ihtiyaca dönük iyileştirme adımlarını atmaları gerektiğini ifade eder (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018)

Eğitim akademisinin uygulamayı takip etmesi. Paydaşların iletişimi kategorisi altında incelenen son bileşen akademisyenlerin eğitim uygulamalarına dönük yayınlarının uygulama alanı eğitim kurumlarındaki güncel durum ve

sorunlara cevap üretememesini içermektedir. Bu bağlamı özellikle bir okul yöneticisinin ifadesi ile açıklamak şu şekilde mümkündür;

“Akademik çalışmalar yazıyoruz makaleler yayınlıyoruz kitaplar yazıyoruz ama hakikaten sıkıntılar ne yanışlarımız var mı ya da aksayan yönlerimiz nereler. Bu yazdıklarımızda eksik olan tamamlanması gereken yönler nelerdir” diyerek bizimle mutfağa girip iletişim kurarlarsa bizden dönükler alırlarsa onlar da kendilerini yeniler. Onlar da yeni bir vizyon yeni bir düşünce olması gereken ne varsa yine onları eklerler. Ama bizden bir şey gitmiyor yukarıya. Onlarda yazdıklarının doğru olduğuna inanıyorlar bir yanışlık bir eksiklik düşüncesi gitmiyor yukarıya.

Uzman akademisyenler ile okullar arasındaki bu kopukluk iletişim ve uyumlanma tutumlarının sonucu olarak değerlendirilebilir. Erken çocukluk dönemi kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin artan sayıda araştırma olmasına rağmen, araştırmaların uygulamayı etkilemede sınırlı bir şekilde kullanılmaktadır (Bakkaloğlu ve diğerleri, 2018; Soodak ve diğerleri, 2002). Burada sistemsel bir sorun olduğu, eğitim araştırmalarından ve diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerin uygulamaları, materyalleri iyileştirmek bu bilgileri hizmet personelinin sürekli eğitimi için kullanabilmede aksaklıklar yaşandığı görülmektedir (Odom ve diğerleri, 2011).

Destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği. Bu kategori kapsayıcı eğitime uygulamalarına dahil olmuş çocukların yüksek yararı için üretilen yapıların sorunlarına işaret eden kategoridir. Bu başlık altında destek eğitim hizmetlerinin yaygınlığı ve eğitime ayrılan bütçenin yarattığı sorunlar ele alınmıştır.

Destek eğitim hizmetlerinin yaygınlığı. Psikolojik, pedagojik ve akademik rehberliği ve yönlendirmenin çocuklar için kullanılması gerekliliği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durum bireysel ihtiyaçlar için hem sınıf içi hem sınıf dışı ortamlarda ek hizmetler sunulmasını öngörmektedir (McDuffie ve Scruggs, 2008). Genellikle özel eğitim öğretmenleriyle birlikte oluşturulan çalışma gruplarının hazırladıkları plan çerçevesinde destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Fakat plan hazırlayıcı rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenlerinin bilgileri özel eğitim sınıflarında çalışmak üzerinedir, kapsayıcı eğitim sınıflarına uyarlanabilecek eğitim planları açısından kısıtlıdırlar (Akay ve

Gürgür, 2018). Katılımcıların tümü destek eğitim hizmetlerinin kapsayıcı eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Doğrudan ifadeleri şu şekildedir;

Yani öğrenciler arasında çocuklar arasındaki seviye farkını kapatmak. Bunun yapılabilmesi için mutlaka okullarımızda destek eğitim odaları var ama destek personeli biraz daha zayıf. Bu anlamda destek artırılması gerekebilir yani rehber öğretmenlerimiz var, rehber öğretmenlerde yetersiz kalabiliyor. (YYY1)

Özel eğitimde çalışmış okul öncesi öğretmenine destek olacak engel türlerini çok iyi değerlendirmeleri lazım ve yardımcı personel kullanılmalı. (OÖÖ3)

Dil konusu mesela kızımın okulunda Suriyeli öğrenciler de var ama bizim kendi öğrencilerimiz de var. Onlar farklı bir tane oldukları için dil konusunda çok iyi anlamadıkları düşünüyorum. Birbirlerine ifade edemiyorlar çünkü. Bu öğrencilerimize Farklı alanlarda Türkçe eğitimlerini artırılması, onlara bu konuda destek olunması öğretmenlerimizin de aynı şekilde müfredatlarının biraz daha üstünde onlara faydalı olabilmeleri için okulda ek derslerin sunulması ve benzeri şeyler olabilir. (E3)

Okul öncesi öğretmenleri ile rehber öğretmen ve uzman öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilmesi için yeni rol ve sorumluluklar derinlemesine açıklanmalı ve mesleki gelişimleri sağlanmalıdır. Bu gelişimin sağlanabilmesi için ülkemizde yapılan araştırmalarda mentörlük uygulamaları desteklenmektedir. Deneyimi sınırlı öğretmenlerin, sistematik, birebir, sürekli bir iş birliği çerçevesinde desteklenmesini ifade etmektedir (Akay ve Gürgür, 2018).

Eğitim hizmetlerine bütçe desteği. Kapsayıcı eğitime dönük tüm süreçlerin verimli işleyebilmesi için bütçe çok önemli bir paya sahiptir. Ülkenin eğitim politikaları ile düzenlediği karmaşık eğitim yapısı ve bu yapının işlevselliği için oluşturduğu bütçe tüm sistemleri etkileyen en geniş bağlamdır. Katılımcıların bu bileşen ile ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir;

Ama şöyle bir şey var para bu ülkede ciddi anlamda her şeyde sıkıntı bugün kedi ciddi bir şey yapılmak istense maddiyat her zaman engel olarak çıkıyor. Paranın olmaması. Eğitime harcanacak bütçe totalde de yok. Var olan da zaten bilmiyorum öncelik alanlarını eğitimi pek fazla geldiğini düşünmüyorum. Tepeden tırnağa her yerde eğitime önem verilmiyor. Bakanlıktan tutun da okul idaresine

kadar hepsinde bütçe sorunu var. Okullar kendi kendini idare etmeye çalışıyor. Bakanlığın verdiği bütçe belli. (OÖÖ1)

Eğitim niteliğinin artırılması ve okulların kendi koşullarında gelişiminin desteklenmesi planlarının gerçekleştirilebilmesi için bütçe kaynaklarının artırılması hibe fonları, hayırsever bağışları ve okul içi üretim araçlarının desteklenmesi bakanlık tarafından planlanan düzenlemelerdir (MEB, 2018a).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın problemi olan “Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaşların görüşleri nelerdir?” sorusunun araştırma bulgularına dayanan cevapları ile alan yazındaki ilgili görüşler paylaşılmaktadır. Bu bölüm dört ana başlıktan oluşur; “Kapsayıcı eğitime erişim bulgusuna ilişkin sonuçlar ve tartışma”, “Kapsayıcı eğitime katılım bulgusuna ilişkin sonuçlar ve tartışma”, “Kapsayıcı eğitime destek bulgusuna ilişkin sonuçlar ve tartışma” ve “Öneriler”.

Kapsayıcı Eğitime Erişim Bulgusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında paydaşların kapsayıcı eğitime erişim basamağında uygulamaları ve öneride buldukları konular tartışılmaktadır. Eğitime erişimde erken çocukluk dönemi çocuklarının karşılaştıkları sorunlar ve tüm çocuklar için öğrenme fırsatları sağlamaya yönelik bulguların ışığında sonuçlar tartışılmaktadır.

Araştırmanın bulguları eğitime erişimde karşılaşılan teknik sorunların başında tüm paydaşların değindiği derslik sayısı ve okullaşma eksiklerini işaret etmektedir. Bunun yanında özel gereksinimli ve dezavantajlı çocukların eğitim alabilecekleri kurumlara ulaşmasını kolaylaştırma ve ailelerin eğitim sürecini destekleyebileceği maddi yeterliliğe erişmesi eğitime erişimi besleyen durumlar olarak ifade edilmiştir. Bu konuda 2014-2018 yılları arasında 10. Kalkınma Planı raporunda engeli olan çocuklara özel vurgu yapılarak eğitime erişimde uygulamaların çeşitlendirileceği ve veri takibinin yapılacağını öngörmüştü. Fakat bu planın ardından yapılan araştırmalarda bu konuda ciddi eksikler olduğu tespit edilmiştir (Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016). Bu işaret edilen sorunları destekler nitelikte MEB (2018) 2023 yılına kadar olan beş yıllık projeksiyonunda okullaşma, derslik sayısı, şartları elverişsiz olan ailelerin desteklenmesi için diğer bakanlıklarla ortak hareket etme gibi başlıkları ele almıştır. Fakat ne yazık ki geçici koruma altındaki çocuklar, kız çocukları ve mülteci çocukların eğitime erişimi ile ilgili hedefler bu dosyada yer almamaktadır (ERG, 2019). ERG (2019)'nin açıkladığı rakamlara göre 2018-2019 yılında 3-5 yaş arası net okullaşma oranı %39,1, aynı zamanda okullaşmada cinsiyet bazında eşitsizlik olduğu oğlanların kızlara göre 5 yaşta %2,1 puan daha yüksektir. 2018-2019 yılında okul öncesi

eğitimde özel eğitim ğrencisi oranı %1,2dir. Bunun sebebi olarak önceliğin zorunlu 5 yaş eğitimine verilmesi, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli ğrenci kabul etmemesiyle alakalı olduğu tespit edilmiştir (Sart ve diğerleri, 2016). Okulların fiziksel imkanı, eğitimcilerin profesyonel gelişimi ve iş tatmini gibi bir çok unsurun btçe politikalarıyla alakalıdır. Özellikle eğitim düzeyi ile toplumsal gelişme arasındaki doğrudan bağlantı sebebiyle eğitim niteliğini arttıracak yatırımlara öncelik verilmesi önem taşımaktadır (akmak, 2008). Toplumumuzda eğitim düzeyinin yükselmesi için eğitime harcanan emeğin niteliğindeki artış insan sermayesine yapılan yatırımların artmasıyla mümkün olabilir (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016) . Genelde çerçevede eğitim harcamasının gayrisafi yurt içi hasıla içindeki payı 2019 yılında %6,0 iken, 2020 yılında %5,4 oldu. Devlet eğitim harcamasının gayrisafi yurt içi hasıla içindeki payı ise 2019 yılında %4,4 iken, 2020 yılında %4,0 olmuştur. Öğrenci başına düşen eğitim harcamaları tutarı en az oranla 9.332 TL ile ilkokul öğrencileri için olurken, okulöncesi öğrencileri ilkokul öğrencilerin altında değerlendirilmekte ve eğitim harcamalarının dağılımında en az oranla %5,3 ile okul öncesi btcesi olmuştur (TUİK, 2021). Ayrıca OECD lkelerinin erken çocukluk dönemi 3-5 yaş arası toplam harcamaları sıralamasında Türkiye ek Cumhuriyeti, İsrail ve Yunanistan'ın hemen ardından 36 ülke içinde 33. sıraya yerleşmiştir (OECD, 2020). Kapsayıcı eğitime yönelik btçe ve yatırımların çocuğa etkisi makrosistemin ocuk üzerindeki etkisi olarak ifade edilebilir. Halbuki erken çocukluk eğitiminde en yüksek getiri oranı ile ilgili doğumdan beş yaşına kadar dezavantajlı ailelere mümkün olduğunca erken yatırım yapmaktır. Bu yatırım 3-4 yaşında yapıldığında görece zayıf bir etki doğurmaktadır. Çünkü becerilerin gelişmesi için uygun zemin 3 yaşına kadar şekillenmektedir. En iyi yatırımın dezavantajlı çocuklar ve aileleri için erken çocukluk eğitimidir. Eğitim, sağlık ve üretkenlikte daha fazla getiriye ulaşmak için erken çocukluk dönemi çocuklarına daha fazla yatırım yapmak gerekir (Heckman, 2012).

Herkes için eğitim başlığı altında incelenen bulgularda en az kısıtlayıcı ortamda tüm çocuklar için sağlamayı içeren başlıkta paydaşlar tüm çocukların aynı eğitimi, eşit şartlarda, ayrımcılığa uğramaksızın, eğitimin doğrudan bir hak olduğunu bilerek, kaliteli eğitim için yetişkin-ocuk oranının göz önünde bulundurulduğu kapsayıcı eğitimi alması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuyla

alakalı yapılan birçok çalışmada özel gereksinimli öğrencilerle bir arada erken çocukluk eğitimi alan tüm çocukların eğitim çıktılarında bilişsel ve sosyal gelişim açısından önemli etkileri olduğu saptanmıştır (Hehir ve diğerleri, 2016). Türkiye’de uygulamalara katılan normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların gelişimsel kazançları üzerine yapılmış araştırmaların azlığı sebebiyle bu başlık altında incelemek için yurtdışında yayımlanmış araştırmalar ele alınmıştır (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın, 2018). Engeli olan hiçbir çocuk eğitim süreci boyunca zarara uğramamış (Gandhi, 2007), bir okuldaki engeli olan çocukların oranı ile o okuldaki engeli olmayan çocukların akademik başarısının yordayıcı olmadığı (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson ve Gallannaugh, 2007), buna karşın dönem başında değerlendirildiği üzere dil gelişimi açısından akranların ortalama dil becerilerinin özel gereksinimli çocukların dönem sonundaki dil becerilerini önemli ölçüde yordadığı aynı zamanda engeli olup olmama halinin akranların dil becerileriyle güçlü bir ilişkisi vardır. Yani akran etkisi, sınıf arkadaşlarının görece güçlü dil becerisine sahip olan özel gereksinimli çocuk için fazla, özel gereksinimi olmayan çocuk için az olduğu saptanmıştır (Justice, Logan, Lin ve Kaderavek, 2014). Bu sonuç özel gereksinimli çocukların gelişimini destekleyen akran gruplarıyla beraber eğitim alması üzerine hassasiyetle durulmasını destekleyen bir çalışmadır.

Kapsayıcı Eğitime Katılım Bulgusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında kapsayıcı eğitime katılım basamağında paydaşların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular özel gereksinimli çocukların eğitime katılımlarını doğrudan etkileyen başlıklar eğitimin niteliğini etkileyen bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları ile tüm çocuklar için çocuk merkezli eğitim ve sosyal uyumun desteklenmesi ve sosyal uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve toplumun farkındalığını arttırıcı uygulamaların önemine değinilmiştir. Araştırmancının kapsayıcı eğitime katılım başlığı tüm çocukların eğitim ortamına aktif katılmaları, aidiyet ve grubun bir parçası olduğunu bilerek içinde bulunduğu ortamda farklılaştırılmadan var olma halini ifade etmektedir. Çocukların katılımını destekleyen önemli bileşenlerden birinin de ailenin bu sürece dahil olması olduğu bulgulara dayanan sonuçlardan biri olmuştur.

Araştırmanın katılım ile alakalı tüm paydaşların paralel ifadelerinden elde edilen bulgulara referansla ilk sonucu çocuk merkezli eğitimin kapsayıcı eğitimde uygulanmasıdır. Çocukların sınıf içinde aktif bir şekilde etkileşim içinde olmak öğretmeni ve akranlarıyla beraber ve bağımsız çalışabilmek gibi becerilere sahip olabilmeleri paydaşlar tarafından vurgulanmıştır. Kapsayıcı eğitim, çocuk-merkezli, bireyselleştirilmiş ve evrensel içeriklere bir müfredatla öğrenme stratejileri geliştirmek çocukların olumlu gelişim çıktıları için daha etkin tekniklerdir. Halbuki Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit (2017) Türkiye'nin de içinde bulunduğu dört ülkede kapsayıcı okul öncesi uygulamalarıyla öğretmenlerin üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocukların bireysel yeteneklerini tespit etmek ve geliştirmek üzere uyguladığı stratejilerde bu grup içinde en az kullandıkları stratejilerin çocuk-merkezli, iletişim etkileşim fırsatları oluşturarak ve bireysel eğitim imkanlarını kullanarak çocukların ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını saptamıştır.

Araştırmanın bulgulara dayalı sonucuna göre ailenin kapsayıcı eğitim sürecine dahil edilmesinin önemi, "kapsayıcı eğitim hakkı" konusunda bilinçlendirilmelerinin önemli oluşu ile ilişkilidir. Tüm paydaşların ailenin bilinçlendirilmesi ve farkındalık sahibi olması için eğitim sürecine dahil edilmesi, çocuklarıyla ilgili bilgi paylaşımını aktif bir şekilde sürdürmeleri ve çocuklarının gelişimini evde takip edebilmelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Aynı şekilde kapsayıcı eğitim projeleriyle aile eğitimlerinin ailenin ihtiyacı olan bilgiyi ulaştırmaya ve çocukta eğitimle birlikte oluşacak değişiklikleri destekleme amacını taşımaktadır. Tavil ve Karasu (2013) aile eğitim çalışmaları üzerine yaptıkları meta analiz çalışmasında çocuğun eğitime aktif katılım gösterebilmesi için aile eğitimlerinin önemine dikkat çekmiştir. Ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi aşamasında aile eğitimlerinin daha çok aileye bilgi ve beceri öğretmeyi amaçladığı ortaya çıkmaktadır.

Sosyal uyum süreci için yerel yönetim yetkililerin ifadelerinden yola çıkarak elde edilen bulgularda akademik eğitimden çok okula yönelik aidiyet duygularının, akran etkileşimlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin vurguları ise çocukların farklılıklarını vurgulamadan sınıf içinde harmoni yakalamak olduğu ve bunu yapabilmek için çocukların güçlü yönlerini desteklemek gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal uyum sürecinde yaşanan sorunlar, eğitimden uzaklaşma

olarak da ifade edilen durumu oluşturabilir. Özellikle ayrımcılıkla alakalı ülkemizde kimi öğrencilerin kendilerini rahat hissetmemeleri ve aidiyet duygularını geliştirememiş olmalarından dolayı dışlanmış hissedip okul dışına itilebilmektedirler. Din, dil, kültürel arka plan, cinsiyet ve sosyoekonomik sebepler çoklu ayrımcılığa uğrayan çocukların önünde engeller olmaya devam etmektedir (ERG, 2019).

Araştırmanın bulgularına göre toplumun kapsayıcılık farkındalığının artırılması için tüm paydaşlar tarafından basın yayın yolunun kullanılması, sivil toplum kuruluşlarının eğitim çalışmalarıyla bilgi paylaşımında bulunmaları önerilmektedirler. Kapsayıcı toplum, içinde bulunan her birey için aidiyet duygusunu inşa edebilen, herkesin güvende hissettiği ve hataların bireysel kabul edilip kimlik, cinsiyet, sosyoekonomik seviye, ırk gibi herhangi bir dezavantaj grubuna genellemeden öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmesine imkân veren birlikteliktir (Yanardağ ve Yanardağ, 2019).

Kapsayıcı Eğitime Destek Bulgusuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında kapsayıcı eğitime destek kapsamında paydaşlar eğitimcilerin mesleki alan yeterliliklerini kaliteli profesyonel gelişime erişebilmeleri ile desteklemeleri, kapsayıcı eğitimin sürdürülmesi için yeterli altyapı ve sistemlerin desteklenmesi, kapsayıcı eğitimin dönüştürücülüğü ile tüm paydaşlar için yeni bir hizmet ve değerlendirme modeli oluşturmayı ve son olarak paydaşlar arası iletişim ile kapsayıcılığı teşvik eden uygulamaların çoğaltılması önerilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre eğitimcilerin geneli kapsayıcı eğitime dönük bilgi ve becerilerin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim eğitimleri ve uzman denetlemesine rağmen uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlara karşı özgün çözümler üretmede yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Tüm çocukların eğitime erişimde eşit imkanlara ulaşmasında paydaşların iş birliğine dönük adımlarının önemini altı çizilmiştir. Özellikle öğretmenlerin eğitim uygulamalarına dönük etkinliğinin artırılması için yüksek öğretim eğitimi sırasında kapsayıcı eğitim farkındalığı ile hizmet içi eğitimlerin kapsayıcı eğitimi içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Ebeveynlere yönelik bakış açısının eğitimin yönlendirici paydaşı olmayı desteklediği görülmüştür. Ebeveynlerin çocukların gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve eğitim sürecinin iş birliği halinde sürdürülmesi için bilgi, donanım,

imkan ve tecrübelerinden faydalanılması gerektiği veri analizi ile tespit edilmiştir. Okul yöneticileri için öğretmenlerin çalışmalarını destekleyecek maddi imkanları zenginleştirmek ve okul gelişimine yönelik rehberlik süreçlerini zenginleştirmeleri beklenmektedir. Yerel yönetim yetkililerine teftiş ve değerlendirmeler ile gelişime yönelik işlevsel bir rol önerilmektedir. Aynı zamanda yerel yönetim yetkilileri materyal ve fiziki imkanların desteklenmesi için iş birliklerini artırmaları vurgulanmaktadır. Son olarak sivil toplum kuruluşu yetkililerinin kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalardaki payı ebeveyn ve çocukların maddi imkanlarını desteklemek, kapsayıcı eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmak, yerel yönetimlerle beraber eğitim faaliyetlerini sürdürmeleri analiz sonucu elde edilen bulgulardandır.

Bu araştırmanın sonucuna paralel şekilde ERG (2019) kapsayıcı eğitim uygulamaları için öğretmenlerin kendi yetkinliklerine güvenmemesi sebebiyle özel gereksinimli öğrencileri sınıflarına kabul etmek istemediklerini raporlamıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitimin kalitesinin artırılması için rehber öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları ve değerlendirmelerine ilişkin eğitimlere devam etmeleri tavsiye edilmektedir. Kapsayıcı eğitim içeriğinde okulöncesi öğretmenleri uzman ve yetkin olmadıkları özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerini takip etmek ve eğitim çıktılarını değerlendirme süreçlerini işletmeleri gerekmektedir. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için yeni tecrübeleri destekleyecek eğitim içeriklerinin sunulması gerekir (Hsien, Margaret Brown ve Bortoli, 2009; Karademir, Cingi ve Dereli, 2017)

Araştırmanın bulgularına göre eğitim sisteminin gözden geçirilmesi kapsayıcı eğitimin gereklilikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimleri ve okul yöneticileri uzmanlıkları için yüksek öğretim sürecine kapsayıcı eğitim eğitimlerinin eklenmesi ve kapsayıcı eğitimin diğer eğitim kademelerinde uygulanması gibi önerilerle desteklenmiştir. Özellikle kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülebilir olması için güncel kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunların çözümüne dönük süreklilik arz edecek politika ve strateji geliştirmek bakanlığın ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına öneriler olarak eklenmiştir.

Bu bulguları destekler şekilde kapsayıcı eğitim uygulamaları hem okul içi işleyişi hem de geniş çapta eğitim sistemi ile ilgili köklü değişikliklere sebep olmaktadır. Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın (2018) sorunlu görülen

sisteme ilişkin sorunların çözümüne rehberlik edecek çalışmaların henüz yapılmadığı ya da çok az olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre kapsayıcı eğitim süreci içinde değerlendirme hem eğitim sürecinin ve özel gereksinimli çocukların öğrenme çıktılarını değerlendirilmesi için gerekli olan takip sürecini ifade etmektedir. Bu bulgulara göre değerlendirme sürecinin sağlıklı işlemediği özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine yönelik değerlendirmelerin zayıf kaldığı bu sebeple rehber öğretmenlerle beraber çalışması gerektiği önerilmektedir. Bu bulguları destekler şekilde ilköğretim programlarında çok kültürlülüğün ve kapsayıcılığın ne derece yansıdığı araştırıldığı güncel çalışmada okul yapısındaki değişiklik öğretmenlerin değerlendirme sürecinde de farklılaşmaya sebep olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmesi için çok yönlü değerlendirme araçlarını kullanmaya ihtiyaçları olduğu, bütün öğrenciler için tek tip ölçme ve değerlendirme sisteminin çok yönlü gelişimi takip etmede yetersiz kalacağı vurgulanmaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2019).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde değerlendirmeleri öğretmenlerin performans değerlendirmesinin öğretmenler açısından verimli bir şekilde sürdürülmediği özellikle değerlendirmelerin yargılayıcı bir dille yapıldığı araştırmanın bulgularında yer almaktadır. Bu bulguları destekler şekilde öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesi ile eğitimin kalitesi denetlenebilir. Bunu gerçekleştirebilmek için özellikle öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin desteklenmesi aynı zaman da öğretmenin motivasyonu ve öz-düzenleme becerilerine dönük değerlendirme sürecinin işletilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma ve alan yazın rehberliğinde öğretmenin değerlendirme sürecinin sadece eğitim çıktıları üzerinden değil bunun yanında öğretmenin kendi mesleki ve psikolojik yeterliliklerinin de dahil edilmesi vurgulanmaktadır. Öğretmenin değerlendirilmesiyle ilgili sürecin bilginin nasıl yorumlandığı ve işlendiğini tespit etmek üzere yapılması önerilmektedir (Kunter ve diğerleri, 2013).

Bu araştırmanın bulguları sonucu kapsayıcı eğitimde paydaşların iletişim içinde olmaları kapsayıcı eğitim için gerekli düzenlemelerine yapılmasına yönelik iş birliği geliştirilmesi, paydaşların kapsayıcı eğitim ile ilgili donanımlarını geliştirmeleri ve paydaşlar arası iletişim ve koordinasyona dönük sorunların çözümünü içermektedir. Bu bulguları destekler şekilde ülkemizde paydaşların

sistemli bir iş birliği içinde olmadığı koordinasyon ve dönüt sisteminin yerleşmediği eğitim paydaşlarının hesap verebilirliğinin gelişmekte olduğunu ifade edilmektedir (AÇEV ve ERG, 2016; ERG, 2019). Okullara yeterli kaynak aktarmak ve okul kültürünü oluşturmak için hesap verebilirlik sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Göker ve Gündüz, 2017). 10 okul yöneticisinin hesap verebilirlik kavramı ile ilgi görüşlerin araştırıldığı çalışmada şeffaflık, mevcut durumu raporlayabilme ve örgütlerin etkililiğe ilişkin sorumluluklarıyla ilişkilendirilmiştir (Himmetoğlu, Aytuğ ve Bayrak, 2017). Kapsayıcı eğitime dönük sorumluluklar tüm paydaşların kapsayıcı eğitimin bir hak olduğunu bilmeleri ve bu hakkın erişilebilir olması yönünde iş birliği sağlamaları olduğu bulgularla desteklenmektedir. Paydaşların iş birliği, hesap verebilirlikle ilişkilendirilerek değişim ihtiyacını kabul etmeleri, kurumlar birbirlerinin geçirdikleri değişimlere uyum sağlayabilmeleri ile gerçekleşmektedir. Böylece başarılı uygulamaların üretilmesi sağlanabilir. Kapsayıcı eğitimle ilgili yeniliklerin etkili ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için ortak amaç ve süreçlerin belirlenmesi paydaşların eşit ortaklar olarak dahil olması önemle vurgulanmaktadır (Reingold ve Avidov-Ungar, 2018).

Destek başlığı altında bulgularla desteklenen son basamak destek eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve gerekli kaynak aktarımı için bütçe oluşturulmasıdır. Bulgularda destek eğitim odalarının işlevsiz olduğu, destek eğitim odalarında hizmet verebilecek personel yönünden eksiklikler yaşandığı ifade edilmiştir. Bu bulguları destekler şekilde MEB onaylı 7 farklı destek eğitim programı bulunmakta fakat bu programları uygulayacak özel eğitim alanında uzman öğretmen eksikliği olması, destek eğitim hizmetlerinin ulaştırılmasında sorun oluşturmaktadır (Yazıcıoğlu, 2020). Ayrıca 7 farklı destek programı özel öğrenme güçlüğü, bedensel engel, görme engeli, işitme engeli, dil ve konuşma güçlüğü, yaygın gelişimsel bozukluklar ve zihinsel engel alanlarını kapsar, bu alanlar dışında kalan engel durumları için yeterlilik oluşturmamaktadır (ERG, 2019).

Eğitim hizmetlerine kaynak ayırma ve bu kaynakları verimli bir şekilde kullanma tüm paydaşların üzerinde durduğu unsurlardan biridir. Araştırmancının bulgularına göre eğitim hizmetlerinin kalitesini artırabilmek, çocukların ihtiyaçlarına uygun fiziki düzenlemeler yapabilmek, okulun kapasitesini güçlendirmek, yetişkin-çocuk oranını dengelemek için okul öncesi ve özel eğitim alanında öğretmenleri

istihdam etmek gibi sorunların çözümü için bütçe desteğinin önemi belirtilmiştir. Bu araştırma bulgularını destekler şekilde ülkemizde eğitim harcamalarının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payının en düşük olduğu birim okul öncesi eğitim bütçesidir (TUİK, 2021). Bu durum sık sık değişen sözleşmeli öğretmen sorunu, okullaşma hızının düşük olması ve okul öncesi eğitim yatırımlarını kısıtlamaktadır.

Çalışmanın bulgularından yola çıkarak paydaş yerel yönetim yetkilileri, okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, ebeveynler ve sivil toplum kuruluşu yetkililerinin görüşleri doğrultusunda kapsayıcı eğitimin ihtiyaçları ve sorunlarının çözümü konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Bu bölümde kapsayıcı eğitime yönelik bulgular ve sonuçlardan yola çıkarak kapsayıcı eğitimde paydaşların erişim, katılım ve destek tanımlayıcı özellikleri bağlamına ilişkin öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler “Eğitim uygulamalarına yönelik öneriler” ve “Eğitim politikalarına yönelik öneriler” olarak iki başlık altında sunulmaktadır.

Eğitim uygulamalarına yönelik öneriler.

Kapsayıcı eğitime eğitimlerinin okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler ve özel alan öğretmenleri için sürekli ve ihtiyaca yönelik olarak sürdürülmesi sağlanabilir.

Öğretmenler kalabalık sınıflardan eğitim süreçlerini yönetmekten dolayı zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu sorunun çözümü için yetişkin-çocuk oranı uyarınca sınıflarda öğretmen sayısı arttırılmalıdır.

Ailelerin eğitim sürecine dahil edilmeleri için müdahale programları uygulanabilir ve sınıf dışı etkinlikler ile okul-aile iletişimi kuvvetlendirilebilir.

Kapsayıcı eğitim modeliyle beraber öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan radikal değişimlere ayak uydurabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin bilgisini desteklemek üzere akademik araştırmalar desteklenebilir.

Destek eğitim programları ve uygulamalarına yönelik değerlendirme ve güncellemeler önerilir.

Okul öncesi çocukların eğitim süreçlerinin ve devamsızlığının takip edilebileceği ağlar oluşturulmalı, tüm paydaş kurumların erişebileceği platformlar olarak tasarlanmalı, tüm çocukların takibi ve ihtiyaçlarının giderilmesi için koordinasyon oluşturulmalıdır.

Dezavantaja sahip tüm çocukların eğitimine yönelik hizmetler ve uygulamalar konusunda aileler düzenli olarak bilgilendirilmeli ve geri bildirimler yoluyla uygulamalar güncellenmelidir.

Eğitim politikalarına yönelik öneriler.

RAM, erken çocukluk eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri gibi farklı ihtiyaçları karşılamak üzerine ayrıştırılmış kurumların eşgüdümü sağlanmalıdır.

Okul öncesi çocuklarının erken tanı ve okul ihtiyaçlarını tespit etmek üzere diğer kurumlarla iş birliği oluşturulacak platformların kurulması sağlanabilir.

Kapsayıcı eğitim alanındaki kamu harcamalarının verimliliğini takip edecek denetim sistemleri kurulmalıdır.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarını içine alacak okul öncesi öğretmenliği alanında yüksek öğretim düzeyinde güncellenmiş program ve yeni bir modelin oluşturulması önerilir.

Okullaşma ve eğitim ihtiyaçlarının hızlı, pratik ve fiziksel şartlara uygun şekilde sağlanabilmesi için eğitim programlarının güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi, eğitim ortamlarına yönelik düzenlemeler ve farklılaştırmalar yapılması önerilir.

Kaynaklar

- AÇEV. (2009). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: erişim eşitlik kalite raporu.*
- AÇEV ve ERG. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler.*
- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T. ve Farrell, P. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge.
- Ainscow, Mel, Booth, T. ve Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion. Teaching, learning and living.* doi:10.4324/9781315163109-8
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). Inclusive practices. *Eurasian Journal of Education Research*, (54), 39–60.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39–60.
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Professional Development of a Teacher Providing Special Education Support Service: Mentoring. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 1–28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Akdağ, Z. ve Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers’ struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 219–231. doi:10.1080/02188791.2016.1273197
- Akın, Ö. Ç. ve Dağlıoğlu, H. E. (2015). Preschool integrative education in Turkey. *Education in the 21st Century: Theory and Practice*, 1(1), 195–206.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel Eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi, *e-Kafkas Journal of Educational Research* 1, 1–12.
- Anderson, J., Boyle, C. ve Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Brofenbrenner. *Equality in Education: Fairness and Inclusion* içinde (ss. 23–34). Brill Sense. doi:10.1007/978-94-6209-692-9
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60(4), 857–866. doi:10.2307/1131027
- Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okulöncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin*

idareci, öğrenen ve veli görüşleri. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Azorín, C. ve Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö. ve Demirkaya, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229–249. doi:10.17679/inuefd.303060
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). School adjustment of children with and without special needs in preschool classrooms. *Elementary Education Online*, 17(2), 580–595. doi:10.17051/ilkonline.2018.418906
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Yılmaz, B. (2019). Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223–238. doi:10.15390/EB.2019.7839
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2018), 119–150. doi:10.17679/inuefd.302031
- Bakken, L., Brown, N. ve Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. doi:10.1080/02568543.2016.1273285
- Ballı, F. E. ve Yapucuoğlu, M. D. (2021). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim öğretim yaşantılarına ilişkin tezlerin incelenmesi, 19, 505–524.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Banerjee, R. ve Rude, H. (2013). Using standards-based and evidence-based content in early childhood professional development. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(3), 42–51.
- Barton, E. E. ve Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion. *topics in early childhood special education*, 35(2), 69–78.

doi:10.1177/0271121415583048

- Başturan, C. ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79–98. doi:10.33308/26674874.2020341163
- Baştürk, R. ve Işikoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 25–32.
- Bekman, S. (2000). *Eşit fırsat: anne-çocuk eğitim programı'nın değerlendirilmesi*. Anne- Çocuk Eğitim Vakfı.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K. ve Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681–701. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Bevan-Brown, J., Bourke, R., Butler, P., Carroll-Lind, J., Kearney, A. ve Mentis, M. (2012). Essential elements in a professional learning and development programme: a New Zealand case study of autism professional development to promote collaborative practices. *Professional Development in Education*, 38(4), 631–646. doi:10.1080/19415257.2011.637225
- Bjorkman, S., Poteat, G. M. ve Snow, C. W. (1986). Environmental ratings and children's social behavior: Implications for the assessment of day care quality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(2), 271–277. doi:10.1111/j.1939-0025.1986.tb02727.x
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Pearson Australia.
- Bourke, R. ve Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 384–397. doi:10.1080/0969594X.2014.888332
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P. ve Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75–98. doi:10.1177/1053815110362690
- Bricker, D. (2000). Inclusion: how the scene has changed. *Topics in Early*

- Childhood Special Education*, 20(1), 14–19.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37–43.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. içinde (ss. 619–647). Washington: American Psychological Association. doi:10.1037/10176-018
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. doi:10.1037/0033-295X.101.4.568
- Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. Nóirín Hayes, L. O'Toole ve A. M. Halpenny (Ed.), *Handbook of Child Psychology* içinde (ss. 13–27). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114
- Brophy-Herb, H. E., Zajicek-Farber, M. L., Bocknek, E. L., McKelvey, L. M. ve Stansbury, K. (2013). Longitudinal connections of maternal supportiveness and early emotion regulation to children's school readiness in low-income families. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(1), 2–19. doi:10.5243/jsswr.2013.1
- Brown, A. ve Danaher, P. (2008). Towards collaborative professional learning in the first year early childhood teacher education practicum: Issues in negotiating the multiple interests of stakeholder feedback. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–161. doi:10.1080/13598660801958879
- Bruns, D. A. ve Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229–241. doi:10.1080/02568540709594591
- Burchinal, M. R. ve Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401–426. doi:10.1016/j.ecresq.2003.09.003
- Buysse, V. ve Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood

- inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119–128. doi:10.1177/0271121409332233
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D. ve Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301–314. doi:10.1177/001440299906500302
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Çakmak, Ö. Ç. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33–41.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 1–18.
- Cambra, C. ve Silvestre, N. (2010). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208. doi:10.1080/0885625032000078989
- Canbeldek, M. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Examination of the Relationships Between Quality of Preschool Education Institutions , 16, 792–809.
- Cassidy, D., Akman, B. ve Yaya, D. A. (2016). Source of inspiration for attaining the quality standards in early childhood education: QRIS (Quality Rating and Improvement System). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 22–37.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S. ve Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345–360. doi:10.1016/j.ecresq.2005.07.005
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2).

- Choi, E. (2010). *A case study of an early childhood inclusive program: Teacher professional development and collaboration*.
http://flagship.luc.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/816855293?accountid=12163%5Cnhttp://loyola-primo.hosted.exlibrisgroup.com/openurl/01LUC/01LUC_SERVICES?genre=dissertations+%26+theses&issn=&title=A+case+study+of+an+early+childhood+inclu adresinden erişildi.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213–234. doi:10.1080/13603116.2014.916354
- Coelho, V., Cadima, J. ve Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800–816. doi:10.1080/10409289.2019.1591046
- Copple, C., Jerlean, D. ve Heather, B. T. (2007). Revisiting the NAEYC position statement on developmentally appropriate practice. *Young Children*, 62(4), 74.
- Council of the European Union. (2019). 10th anniversary of the charter of fundamental rights: council reaffirms the importance of eu common values.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu-Doğan, A. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883–910. doi:10.17152/gefad.335127
- Danner, N. (2015). *Early childhood inclusion in a public montessori school: access, participation, and supports*. University of Illinois.
- DB. (2021). Erken Çocukluk eğitiminde kalite ve erişimin artırılması. https://www.ab.gov.tr/erken-cocukluk-egitiminde-kalite-ve-erisimin-arttirilmasi_52480.html adresinden erişildi.
- DEC ve NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of*

the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children.

Diken, I. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloğlu, H., ... Kara, O. K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants and Young Children*, 25(4), 346–353. doi:10.1097/IYC.0b013e318268541d

Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G. ve Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231–238. doi:10.1097/iy.0000000000000065

DiPaola, M. F. ve Walther-thomas, C. (2003). Principals and special education: the critical role of school leaders. *TEACHING Exceptional Children*, National Clearinghouse for Professions in Special. doi:10.1177/004005999602800421

DPT. (2000). *Uzun Vadeli Strateji Ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara.

Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., ... Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174–195. doi:10.1016/j.ecresq.2006.04.004

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., ... Vandergrift, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills : Results from seven studies of preschool programs. *Child development*, 78(2), 558–580. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fcs&AN=18715372&lang=fr&site=ehost-live> adresinden erişildi.

Eliassen, E., Zachrisson, H. D. ve Melhuish, E. (2018). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 97–110. doi:10.1080/1350293X.2018.1412050

ERG. (2019). *Öğrenciler ve eğitime erişim-Eğitim izleme raporu 2019*.

European Agency, for S. N. and I. E. (2015). *Agency position on inclusive*

education systems. odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- Faas, D., Smith, A. ve Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457–473. doi:10.1080/13632434.2018.1430688
- Fedulova, I., Ivanova, V., Atyukova, O. ve Nosov, V. (2019). Inclusive education as a basis for sustainable development of society. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 118–135.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. doi:10.1080/08856250801946236
- Florian, L. ve Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. doi:10.1080/02619768.2020.1707579
- Florian, L. ve Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. *Confronting Obstacles to Inclusion – International Responses to Developing Inclusive Schools* içinde (ss. 185–199). London: Routledge.
- Forlin, C. ve Chambers, D. (2020). diversity and inclusion and special education. *Oxford Research Encyclopedia of Education* içinde . Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1214
- Fullan, M. (2006). *Change of the theory. a force for school improvement* (C. 98).
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437–451. doi:10.1080/03004430701217639
- Göl-Güven, M. (2018). Ensuring quality in early childhood education and care: the case of Turkey. *Early Child Development and Care*, 188(5), 557–570. doi:10.1080/03004430.2017.1412957
- Göle, M. ve Temel, F. (2020). Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme

ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması, 52–71.

Grace, R., Llewellyn, G., Wedgwood, N., Fenech, M. ve McConnell, D. (2008). Far from ideal: Everyday experiences of mothers and early childhood professionals negotiating an inclusive early childhood experience in the Australian context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 18–30. doi:10.1177/0271121407313525

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2000). Analyzing interpretive practice. *Handbook of qualitative research*, 2(1).

Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Konya

Güneş, M. ve Güneş, H. (2004). *Türkiye’de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Anı Yayıncılık.

Harms, T., Clifford, R. M. ve Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teacher College Press.

Hayes, N., O’Toole, L. ve Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Taylor & Francis.

Heckman, J. J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy.

Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L. ve Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers’ beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301–314. doi:10.1080/09669760.2014.948390

Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Hegde, A. V. ve Lower, J. K. (2008). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 69–84. doi:10.1080/02568540709594613

Hosta, S. (2019). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi 90 okulda başlıyor. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/turkey/basin-bultenleri/engeli-olan-çocuklar-için-kapsayıcı-erken-çocukluk-eğitimi-projesi-90-okulda-adresinden-erişildi>.

Houghton, C., Casey, D., Shaw, D. ve Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative

- case-study research. *Nurse Researcher*, 20(3), 12–17.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191–204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. ve Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 429–430. doi:10.1016/j.ecresq.2008.08.001
- Hsien, M., Margaret Brown, P. ve Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26–41. doi:10.1375/ajse.33.1.26
- Huffman, L. R. ve Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 167–184. doi:10.1016/S0885-2006(00)00048-X
- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods and knowledge. R. S. & Mac Naughton G. ve Siraj-Blatchford (Ed.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* içinde (ss. 31–55).
- İnsel, A. (2005). Yoksulluk, dışlanma ve STK'lar. A. Karamani (Ed.), *Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları* içinde . İstanbul.
- Irwin, S. H. (2005). *SpeciaLink child care inclusion practices profile and principles scale*. Canada: The National Centre for Child Care Inclusion.
- Irwin, S. H., Lero, D. S. ve Brophy, K. (2000). *A Matter of Urgency: Including Children with Special Needs in Child Care in Canada*. *Developmental Medicine & Child Neurology*. SpeciaLink. doi:10.1111/j.1469-8749.1968.tb02843.x
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306–1327. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827
- Jekanowski, E. C. (2018). *District leadership and systemic inclusion: a case study of one inclusive, effective school district*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2017->

33538-053&site=ehost-live adresinden erişildi.

- Jordan, C. W. (2015). *Stakeholder perspectives of early childhood inclusion: a phenomenological study of parents of children without disabilities*. The University of North Carolina.
- Kagan, S. L. ve Zigler, E. (1987). *Early schooling: the national debate*. Yale University Press.
- Kalkan, E. ve Akman, B. (2009). Examining preschools' quality in terms of physical conditions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1573–1577. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.276
- Karataş, İ. H. (2008). *Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşları: konumları ve işlevleri*. Marmara Üniversitesi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 001–013. doi:10.1501/ozlegt_0000000080
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Konuk-Er, R. (2011). *Aile ve kardeş eğitimi programının engelli çocuğa yönelik tutum ve davranışlara etkisi*. Selçuk Üniversitesi.
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetimi ve finansmanı*.
- Küçüker, S., Acarlar, F. ve Kapci, E. G. (2006). The development and psychometric evaluation of a support scale for pre-school inclusion. *Early Child Development and Care*, 176(6), 643–659. doi:10.1080/03004430500147524
- Küçüker, S., Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, N. B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne- babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61–71.
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144–162. <http://serd.artvin.edu.tr/en/download/article->

file/614186 adresinden erişildi.

Kwon, K. A., Hong, S. Y. ve Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. doi:10.1080/02568543.2017.1309480

Laumann, B. M., Ostrosky, M. M. ve Hsieh, W.-Y. (2019). Quality inclusive practices for preschoolers with disabilities. *Handbook of Research on the Education of Young Children* içinde (ss. 276–283). Routledge. doi:10.4324/9780429442827-20

Lero, D. S. (2010). *Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale: A report prepared for the Canadian Council on Learning*. papers2://publication/uuid/319297AE-D09A-480D-A10A-B13C24C38015 adresinden erişildi.

Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change: theory, policy and pedagogy*. (R. Race, B. Read ve A. S. Douglas, Ed.). Springer.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.

Love, Hailey R. ve Horn, E. (2021). Definition, context, quality: current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. doi:10.1177/0271121419846342

Love, Hailey Rena. (2018). *Understanding high-quality inclusive education across early childhood settings understanding high-quality inclusive education across early childhood settings*. University of Kansas.

Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: how conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021–1033. doi:10.1111/1467-8624.00584

McDuffie, K. A. ve Scruggs, T. E. (2008). The Contributions of qualitative research to discussions of evidence-based practice in special education. *Intervention in*

school and clinic, 44(2), 91–97. doi:10.1177/1053451208321564

McGuire, J. S. ve Shaw, S. (2006). Universal design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education, 27*, 166–175.

McLeskey, J., Billingsley, B. ve Waldron, N. L. (2016). Principal leadership for effective inclusive schools. *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved* içinde (ss. 55–74). doi:10.1108/S0270-401320160000032005

McLinden, M., Lynch, P., Soni, A., Artilles, A., Kholowa, F., Kamchedzera, E., ... Mankhwazi, M. (2018). Supporting children with disabilities in low- and middle- income countries: promoting inclusive practice within community-based childcare centres in malawi through a bioecological systems perspective. *International Journal of Early Childhood, 50(2)*, 159–174. doi:10.1007/s13158-018-0223-y

MEB. (2010a). *Okullarımızda neden,niçin ve nasıl: kaynaştırma yönetici,öğretmen ve aile kılavuzu*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Basımevi (2010).

MEB. (2016). *MEB İstatistikleri*.

MEB. (2017a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2016-2017*.

MEB. (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara.

MEB. (2018a). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.

MEB. (2018b). *2018 Yılı Performans Programı*.

MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu*.

MEB. (2021a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2020-2021*.

MEB. (2021b). *Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü istatistikleri*.

MEB. (2022). *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*.

MEB ve DB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*.

- Melhuish, E. ve Gardiner, J. (2019). Structural factors and policy change as related to the quality of early childhood education and care for 3–4 year olds in the UK. *Frontiers in Education*, 4(May). doi:10.3389/feduc.2019.00035
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J. ve Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, 4(June), 1–9. doi:10.3389/feduc.2019.00061
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. doi:10.1080/09650792.2018.1436081
- Micozkadioğlu, İ. İ. ve Kazak-Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliliği ve akademik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 33, 123–140.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.
- Murray, L., Jennings, S., Mortimer, A., Prout, A., Melhuish, E., Hughes, C., ... Cooper, P. J. (2018). The impact of early-years provision in Children's Centres (EPICC) on child cognitive and socio-emotional development: Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 19(1), 1–11. doi:10.1186/s13063-018-2700-x
- Neumann, P. ve Lütje-Klose, B. (2021). Collaboration is the key – the role of special educators in inclusive schools in Germany. *Instructional Collaboration in International Inclusive Education Contexts*, 17, 55–69. doi:10.1108/S1479-363620210000017007
- NICHHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072–1077. doi:10.2105/AJPH.89.7.1072
- Odom, S. L. (2002). *Widening the circle: including children with disabilities in*

preschool programs. New York: NY: Teacher College Press.

- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53–61. doi:10.1177/0271121408329171
- Odom, S. L., Buysse, V. ve Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. doi:10.1177/1053815111430094
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17–49. doi:10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- OECD. (2009). Encouraging quality in early childhood education and care. *OECD Publishing*, 2008, 1–8. www.oecd.org/edu/43128462.pdf
<http://www.oecd.org/australia/earlychildhoodeducationandcare-reportsonaustralia.htm>
<http://www.oecd.org/copyr.htm>
http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en
http://www.oecd.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en adresinden erişildi.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020*. Education at a Glance. OECD. doi:10.1787/b35a14e5-en
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Starting Strong. OECD. doi:10.1787/f47a06ae-en
- Ogelman, H. G. ve Secer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6 –year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(2005), 169–175.
- Olagookun, O. ve White, J. (2017). Including students from refugee backgrounds in Australian schools. *Inclusive Education* içinde (ss. 95–105). Brill Sense.

- Oral, I. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. İstanbul.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189–226.
- Özkan, H. H. ve Çelikten, M. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. doi:10.26466/opus.418565
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. ve Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534–1553.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. ve Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. doi:10.1177/1529100610381908
- Pianta, R. C., Downer, J. ve Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. doi:10.1353/foc.2016.0015
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Brookes Publishing.
- Pijl, J. S. ve Frissen, P. H. A. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(3), 366–377. doi:10.1177/1741143209102789
- Polat, M. (2020). Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. *Research in Education and Social Sciences*, 323.
- Prati, L. E., de Paula Couto, M. C. P., Poletto, M., de Morais, N. A., dos Santos Paludo, S. ve Koller, S. H. (2019). Revisiting the ecological engagement: new aspects and new research examples. *Ecological Engagement* içinde (C. 21, ss. 29–48). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-27905-9_3

- Ramberg, J. ve Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1). doi:10.32865/fire202061172
- Reingold, R. ve Avidov-Ungar, O. (2018). 'There should be more cooperation in setting the policy': Israeli stakeholders' perceptions of their appropriate role in implementing a new educational reform. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 731–748. doi:10.1080/13603124.2018.1529820
- Richardson, C. ve Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45–54.
- Rollan, K. ve Somerton, M. (2021). Inclusive education reform in Kazakhstan: civil society activism from the bottom-up. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1109–1124. doi:10.1080/13603116.2019.1599451
- Romanuck Murphy, C. (2018). Transforming inclusive education: nine tips to enhance school leaders' ability to effectively lead inclusive special education programs. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1). doi:10.5590/JERAP.2018.08.1.07
- Rosa, E. M. ve Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. doi:10.1111/jftr.12022
- Rushton, S. ve Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 25–33. doi:10.1023/A:1011304805899
- Sahlberg, P. (2015). Fin Dersleri: dünya, finlandiya'daki eğitimsel değişikliklerden neler öğrenebilir? *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 48–51.
- Sanders, K. ve Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 503–511. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.001
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler*.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers’ attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43–53. doi:10.1080/09669761003693959
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE publications.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya, G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 312–331. doi:10.31592/aeusbed.563388
- Sira, N., Maine, E. ve McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32–49. doi:10.1080/10901027.2017.1415238
- Siraj-Blatchford, I. ve Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years supporting early learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J. ve Brault, L. M. J. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 91–102. doi:10.1177/0271121402220020401
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478–488. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.003
- Soukakou, E. P. (2016). *The Inclusive Classroom Profile (ICP) (Research E.)*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Spandagou, I., Little, C., Evans, D. ve Bonati, M. L. (2020). *Inclusive education in schools and early childhood settings*. inclusive education in schools and early childhood settings. Springer Nature Singapore Pte Ltd. doi:10.1007/978-981-15-2541-4
- Srivastava, M., de Boer, A. ve Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing

- countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195. doi:10.1080/00131911.2013.847061
- Stein-Balock, A. (2007). Predicting the quality of center-based early care and education programs for preschool children: a cumulative asset model. <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/14806> adresinden erişildi.
- Sterman, J. (2018). *Outdoor play decision-making by families, schools, and local government for children with disabilities*.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive Education: Where there are few resources. I. Lewis (Ed.), . The Atlas Alliance. https://www.academia.edu/12491250/Inclusive_Education_Where_there_are_few_resources_2002_ adresinden erişildi.
- Su, X., Guo, J. ve Wang, X. (2020). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948–963. doi:10.1080/13603116.2018.1502367
- Sucuoğlu, B. (1999). Kaynaştıma programlarında anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25–43.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 215–231. doi:10.9756/int-jecse/v12i1.201006
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalin, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1477–1483. doi:10.12738/estp.2014.4.2078
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, Ş. ve Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş. ve İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324–341. doi:10.1080/10901027.2015.1105328

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E): Four curricular subscales*. Trentham Books.
- Sylva, Kathy, Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124. doi:10.1177/1476718X10387900
- Sylva, Kathy, Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. ve Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76–92. doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.003
- Syring, L. K. (2018). *Administrators' Perspectives on Inclusion in Preschool: A Qualitative Multiple Case Study*. Northcentral University.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. ve Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. doi:10.1016/j.edurev.2017.02.004
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 168.
- Thompson, S. A., Lyons, W. ve Timmons, V. (2015). Inclusive education policy: What the leadership of Canadian teacher associations has to say about it. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 121–140. doi:10.1080/13603116.2014.908964
- Tsao, L.-L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T. ve Vitztum-Komannecki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125–140. doi:10.1080/09362830802198203
- Tuğrul, B. ve Yılmaz, H. H. (2013). *Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu*. Ankara.
- TUİK. (2021). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri,2020*.

- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94–119. doi:10.1162/leon_r_01374
- TÜSİAD. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. (S. Bekman ve C. F. Gürlesel, Ed.).
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Investigation of problems and solution proposals in the context of inclusive education practices. *Journal of Individual Differences in Education*, 2020(1), 23–42.
- Ünay, E., Erçiçek, B. ve Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. Paris.
- United Nations Committee on the Rights with Disabilities. (2016). *General comment No 4-Article 24 the right to inclusive education*. https://www.right-to-education.org/%0Asites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_General_Comment_4_Inclusive_%0AEducation_2016_En.pdf adresinden erişildi.
- Whitebook, M., Sakai, L. ve Howes, C. (1996). *NAEYC accreditation as a strategy for improving child care quality: an assessment by the national center for the early childhood work force. Final Report*. <http://eric.ed.gov/?id=ED415028> adresinden erişildi.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. SAGE publications.
- Xu, Y. ve Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18(2), 53–71.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1–29. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.584392

- Yin, R. K. (2014a). *Case study research and applications: design and methods* (5th bs.). SAGE publications. <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf> adresinden erişildi.
- Yin, R. K. (2014b). *Case study research: design and methods* (5th bs.). Thousand Oaks.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE publications.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. ve Karasu, N. (2017). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 181–198. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.279652

EK-A: Paydaşlar ile Yapılan Görüşme Formu

Değerlendirmeye Yönelik Paydaş Grupları (Öğretmen, Okul Yöneticileri, Aile, Sivil toplum Kuruluşları, Yerel Yönetim Yetkilileri) Katılım Onay Formu

Merhaba. Ben Ayşe Berre Durmuş. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Arif Yılmaz'ın danışmanlığı ile yürüttüğüm "Erken Çocukluk Eğitimde Kaliteli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi" isimli tez çalışmam için bilgi toplamak amacıyla görüşlerinizi almak istiyorum.

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan alınan uygunluk belgesi bulunmaktadır. Araştırma sonucunda sağlıklı verilerin elde edilmesi, sizin bu araştırma kapsamında cevaplandıracağınız sorulara samimi ve doğru cevaplar vermeniz ile mümkün olacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bilgiler sadece bu araştırma için kullanacak ve üçüncü kişi ve kişiler ile paylaşılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 90 dakika kadar süreceğini öngörmekteyim. İzin verirseniz görüşme süresince görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Sormak istediğiniz bir soru varsa görüşme başlamadan yanıtlayabilirim.

İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Tarih:

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Görüşme Soruları

Isınma ve Özgeçmiş Soruları

Kendinizden kısaca bahseder misiniz?

Erken çocukluk eğitiminde kaliteli kapsayıcı eğitim hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Kapsayıcı eğitim paydaşları kimlerdir ve bu paydaşlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Alt Problemlere İlişkin Sorular

İzin verirseniz öncelikle kaliteli kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı eğitimin paydaşları ile iş birliğine yönelik görüşlerinizi almak istiyorum. Bu bölümde amacım kaliteli kapsayıcı eğitim ve paydaşları ile iş birliğine kavramlarına yönelik bakış açısını belirlemektir.

1.Kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlarsınız? Kapsayıcı eğitimin amacı felsefesi, uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2.Çocukların kapsayıcı eğitime erişebilmeleri/faydalanabilmeleri için bir sorun olduğunu düşünüyorsanız size (paydaş grupları) göre nasıl çözülebilir?

2.a. Öğretmenler bu sorunun çözümü için nasıl katkı sağlayabilir?

2.b. Okul yöneticileri bu sorunun çözümü için nasıl katkı sağlayabilir?

2.c. Yerel yönetimler bu sorunun çözümü için nasıl katkı sağlayabilir?

2.ç. Aileler bu sorunun çözümü için nasıl katkı sağlayabilir?

2.d. Sivil toplum kuruluşları bu sorunun çözümü için nasıl katkı sağlayabilir?

3- Çocukların kapsayıcı bir ortamda eğitim görmeleri için neler yapılabilir? Siz (paydaş grupları) bu ortamı geliştirmek için neler yapabilirsiniz?

4- Çocukların kapsayıcı eğitim ortamında aktif katılımları konusunda karşılaştıkları zorluklar neler olabilir?

Bu zorlukların üstesinden gelmek için çocuklar nasıl desteklenebilir?

Bu zorlukların üstesinden gelmek için siz (paydaş grupları) neler yapabilirsiniz?

5- Kapsayıcı eğitimin sürdürülmesi ve daha etkin olabilmesi için paydaşlar nasıl desteklenmelidir?

Görüşme sorularım burada bitmiştir. Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Bu konuda bilgi almak isterseniz yardımcı olabilirim. İyi günler.

EK-B: İlk Kategori ve Kodlar

Tüm Çocukların Bir Arada Olması	Aile-okul iş birliği
Süreç Kalitesi Unsurları	Bütçe-ödenek
Aile Eğitimi Seminerleri	Çocukların hayata etkin bir şekilde katılımı
Çocukların İhtiyaçlarına Uygun Fiziksel Düzenleme	Duygusal destek/varlığının anlamlı olması
Bireysel Gelişimin Desteklenmesi	Eşit haklar
Uzman Desteği	Farklılıklara saygı ve tanıma
Tüm Çocukların İhtiyaçlarına Cevap Verme	Fiziksel ortamı düzenleme
	Fiziksel ortamın kapsayıcılığı
	Her çocuğa erişmek
	Kapsayıcı eğitimin etkin olması
	Kapsayıcı eğitimin yaygınlığı
	Kapsamlı destek
	Müfredatı uyarlama
	Okul yöneticileri- yerel yönetimler iş birliği
	Ortak sorumluluk eksikliği
	Ortak vizyon eksikliği
	Öğrenmeyi maximize etmek
	Öğretmen çocuk iletişimi
	Öğretmenlerin uzmanlaşması
	Sosyal medya
	Toplumun farkındalık sahibi olması
	Tüm unsurların iş birliği

EK-C: Son Kod Tema ve Kategori Listesi

Tema	Kategoriler	Son Kodlar
Erişim	Erişilebilir fiziki ortam Öğrenme fırsatları sağlama	Eğitime erişim sorunu Herkes için eğitim Okulların fiziki imkanlarının çocuklara uygun olarak düzenlenmesi Ailelere maddi destek Çocukların gelişimine uygun uyarlama Yetişkin çocuk oranı
Katılım	Eğitimin Niteliği Sosyal Uyumun Desteklenmesi	Çocuk merkezli eğitim Bireyselleştirilmiş uygulamaları desteklemek Ailenin eğitim sürecine dahil edilmesi Çocuklar için sosyal uyum ortamı oluşturma Toplumun kapsayıcılık farkındalığı arttırılmalı
Destek	Alan Yeterliliği Eğitimin Sürdürülebilirliği Değerlendirme Paydaşlar arası iletişim	Eğitimcilerin Uzmanlaşması Öğretmen Eğitimi Öğretmenlerin profesyonelleşme sorunu Kapsayıcı eğitim müfredata yerleştirilmeli Eğitim sistemi verimliliği Kapsayıcı eğitim süreklidir Yerelden genele yayılan eğitim modeli

	Destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği	Kaynak yönetimi ve denetleme eksikliği Eğitimde değerlendirme süreci Öğretmen değerlendirme Paydaşların kapsayıcı eğitim sistemini oluşturmada donanımlarının artırılması Paydaşların iş birliği halinde çalışması Bakanlığın süreci yönetmedeki yetkinliği Eğitim akademisinin uygulamayı takip etmesi Destek eğitim hizmetlerinin yaygınlığı Eğitim hizmetlerine bütçe desteği
--	--	--

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 15/03/2021
Sayı: E-35853172-300-00001499272

0001499272

Sayı : E-35853172-300-00001499272
Konu : Ayşe Berre DURMUŞ (Etik Komisyon İzni)

15.03.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001461507 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Ayşe Berre DURMUŞ'un Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Erken Çocukluk Eğitiminde Kaliteli Kapsayıcı Eğitime Yönelik Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Mart 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

15/04/2022

Ayşe Berre Durmuş

EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/04/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Erken Çocukluk Eğitiminde Kapsayıcı Eğitimin Niteliğine Yönelik Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/12 /2021	125	200452	15/04 /2022	%5	1732668072

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ayşe Berre Durmuş

Öğrenci No.: N17196299

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora
Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Selda Aras (Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-F: Thesis Originality Report

18/04/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Investigation Of Stakeholder Views On The Quality Of Inclusive Education In Early Childhood Education

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/12 /2021	125	200452	15/04 /2022	%5	1732668072

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ayşe Berre Durmuş

Student No.: N17136299

Department: Primary Education

Program: Preschool Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Doç. Dr. Selda Aras (Title, Name Lastname, Signature)

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

... /..... /.....

Ayşe Berre Durmuş

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı

oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın 3nerisi ve enstitü anabilim dalının uygun g3rüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun g3rüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

** Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun g3rüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*