

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

## Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor?<sup>1</sup> What Do Prospective Teachers Think About Inclusive Education?

Fatma AKBULUT<sup>2</sup>, Nurdan YILMAZ<sup>3</sup>, Aslı KARAKOÇ<sup>4</sup>, İrem Miray ERCİYAS<sup>5</sup>, Ezgi AKŞİN YAVUZ<sup>6</sup>

• **Geliş Tarihi:** 25 Haz. 2020

• **Kabul Tarihi:** 08 Oca. 2021

• **Yayın Tarihi:** 28 Şub. 2021

**To cite this article:** Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor? Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 33-53. DOI: 10.37754/756554.2021.613

### Öz

Araştırmanın amacı, Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümündeki kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri açısından incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu araştırma amacıyla uyumlu olarak; kriter örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde eğitim öğretime devam eden öğretmen adayları arasından; kaynaştırma ya da özel eğitim dersi almış olma kriterine göre belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile alan yazın taranarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda 'Kapsayıcı eğitim nedir, ülkemizde zorunlu mudur, kapsayıcı eğitimden hangi grup çocuklar yararlanmaktadır, hangi kurumların ilişkisi vardır, kapsayıcı eğitimin uygulayıcıları kimlerdir, eğitim ortamında dikkat edilmesi gerekenler, eğitimin faydalı olup olmadığı, en sık karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin kendini yetkin görme durumları, kapsayıcı eğitimin gerekliliği ve bu eğitimde ihtiyaç duyulan bilgiler' sorularına öğretmen adaylarından yanıtlar alınmıştır. Verilerin analizinde iki kodlayıcı önce açık olarak kodlama yaparak kategoriler oluşturmuş ardından her iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kapalı kodlama yapılarak kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %94,6 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar farklı olarak kategorilendirdikleri ifadeleri tartışarak fikir birliğine vardıldıktan sonra kalan verilerin tamamı analiz edilerek değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi sahibi ve kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve de kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Ancak sınıfında gereksinimi olan bir çocuk olduğunda kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetkin hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlara göre lisans eğitiminde verilen kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim gibi derslerin sayı ya da süresinin artırılmasıyla birlikte içeriklerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesi, öğretmen adaylarının deneyim kazanması ve uygulayarak öğrenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, okul öncesi öğretmen adayı, sınıf eğitimi öğretmen adayı

1 1 Bu çalışma 2019 yılında Maltepe Üniversitesi'nde düzenlenen 'Çocuğun Ekolojik Dünyası' temalı 14. Okul öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Türkiye, akbulut.fatma89@gmail.com

3 Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye

4 Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye

5 Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye

6 Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ezgiaksin@trakya.edu.tr

## Abstract

The aim of the research is to examine the prospective teachers who have taken special education courses in Trakya University Basic Education Department in terms of their opinions on inclusive education. The research was designed by using semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research is in harmony with the purpose of research; the criterion was determined using the sampling method. Accordingly, the study group of the research is among the prospective teachers who continue their education in Trakya University Faculty of Education, Department of Basic Education. It consists of a total of 132 teacher candidates who wanted to participate in the research voluntarily. The research is determined according to the criteria of inclusion or special education lessons which were taken by the teacher candidates. The study used a demographic information form prepared by researchers as a data collection tool and a semi-structured interview form scanned by the field type. In this form, 'What is inclusive education, is it compulsory in our country, which group children benefit from inclusive education, which institutions are related, who are the practitioners of inclusive education, what should be considered in the educational environment, whether education is beneficial, the most common problems, self-perceptions of teachers, the necessity of inclusive education and which type of information is needed in this education' answers of these questions were received from prospective teachers. It has been determined that prospective teachers have general knowledge about inclusive education and have positive opinions about inclusive education also they believe in the necessity of inclusive education. However, they expressed that they do not feel competent about inclusive education when there is a child in need in their class. According to these results, the increasing number or duration of courses such as inclusive education or special education given in undergraduate education with the application-oriented development of the content shows that the necessity of learning and gaining experience by the prospective teachers.

**Key words:** Inclusive education, pre-school prospective teachers, classroom education teacher candidate

## Giriş

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948; akt. UNICEF, t.y.) uyarınca dünyada kapsayıcı eğitimin temelini "Her şahsın öğrenim hakkı vardır" ifadesiyle atıldığı söylenebilir. Bununla birlikte 1990'da Avrupa Birliği tarafından Tayland'da düzenlenen "Herkes İçin Eğitim Konferansı"nda ilan edilen bildirgenin (The World Declaration on Education for All) 3. bölümünde, fakirler, sokak çocukları ile çocuk işçiler, kırsalda yaşayanlar, göçmen işçiler, göçebeler, etnik, ırksal ve dilsel azınlıklar, mülteciler, sığınmacılar ve işgal altındakiler, HIV pozitifler, kız öğrenciler vb. kısıtlı ve eğitime ulaşmada dezavantajlı hiçbir grubun öğrenme fırsatlarına erişimde herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması, eğitime erişimde kadınların önündeki her engelin ortadan kaldırılarak, eğitim kalitesinin artırılması ve engelli bireylerin eğitimin her kategorisine eşit erişim sağlamalarına yönelik kararlar kapsayıcı eğitime yönelik çerçevenin çizilmesinde etkili olmuştur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1990/1994a; UNESCO, 2009:8).

UNESCO kapsayıcı eğitimi, eğitime katılımı artırarak öğrencilerin çeşitliliğini sağlamaya ve onların eğitimin dışında tutulmasını ve eğitimin içinde de dışlanmasını azaltmaya ve öğrencilerin farklı gereksinimlerine cevap vermeye yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Guijarro, 2008:7). Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli veya gereksinim durumu fark etmeksizin sosyal, kültürel, yaşamsal ve eğitimsel faaliyet ve fırsatlara toplumun diğer üyelerine göre eşit ulaşım noktasında ve bunlardan faydalanmada dezavantajlı olan tüm bireyleri içermektedir (Öztürk, vd., 2017). Tüm bunların ışığında, çeşitliliğe verilen cevap olarak kapsayıcı eğitimin, mevcut kavramlar, tutumlar, müfredatlar, pedagojik uygulamalar, öğretmen eğitimi, değerlendirme sistemleri ve okul organizasyonlarında esaslı değişiklikleri içerdiğini söylemek mümkündür (Guijarro, 2008:8).

Türkiye'de kapsayıcı (inclusive) eğitim yerine "bütünleştirici" veya "kaynaştırma" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir fakat bu kavramlar, kapsayıcı eğitim kavramını karşılamakta yetersiz kalmakta ve bunun sonucu olarak yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır (Çağlar, 2012:554). Kapsayıcı eğitimin tam ve detaylı bir tanımını yapabilmek, kapsamını ve sınırlarını çizebilmek adına "kaynaştırma eğitimi" ve "bütünleştirici

eğitim/eğitimde bütünleştirme” kavramlarına da değinmek; aralarındaki farkları ve benzerlikleri ortaya koymak açısından yerinde olacaktır.

### **Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimin her alanı ve her düzeyinde diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını ve eğitim amaçlarına ulaşmalarını sağlamak için destek eğitim hizmetlerinden de yararlandırılarak tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte almış oldukları eğitim olarak ifade edilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018, madde:4). Kaynaştırma yoluyla eğitime tabi tutulacak bireyler Millî Eğitim Bakanlığınca zihinsel, işitme, görme ve bedensel yetersizliği olanlar ile özel öğrenme, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, otizmliler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar olarak listelenmiş olup; sürekli hastalığı olanlar, üstün yetenekliler ve korunmaya muhtaç çocuklar da bu listeye eklenebilmektedir (Varol, 2010:7). Kaynaştırmanın temelinde, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta olmaları ve bu öğrenciler ile bu öğrencilere eğitim verecek öğretmene destek özel eğitim hizmetlerinin gerek duydukları ölçüde sağlanması yer almaktadır (Kargın, 2004 akt. Varol, 2010:2).

Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim arasında ayırım yapılmamış olmasına karşın (ÖEHY, 2018, madde:4) “kaynaştırma eğitimi” ile “eğitimde bütünleştirme” arasındaki en büyük fark: kaynaştırma eğitiminde, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerden eğitsel tanılama sonucuna göre engel seviyesi hafif olarak - ki Türkiye’de ağır, orta ve hafif düzeyde engelli kategorisinde olmak üzere üçlü sınıflandırma yapılmaktadır– tanılanmış olan öğrenciler genel eğitim sınıflarına eğitim uygulamalarında çok küçük değişiklikler/uyarlamalar yapılarak dâhil edilmesidir. Bütünleştirme yoluyla eğitimde ise eğitime dönük uygulamaların orta ve ağır düzeyde engellileri de kapsayacak şekilde uyarlanması ve bu kapsamda da öğretim ile ilgili detaylı düzenleme ve uyarlamaların yanı sıra fiziksel alan/çevre düzenlemesini de zorunlu kılması olarak açıklanmıştır (MEB, 2013).

Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla bir sınıf içerisinde olması o sınıftaki diğer çocuklar ve öğretmenler tarafından kabul gördüğü anlamına gelmez. Sınıfın içerisindeki kabulü sağlayan başarılı kapsayıcı programlar; özel gereksinimli çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına göre hazırlanan programlardır (Gresham, 1984; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992 akt. Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Öğretmenlerin olumsuz tutumlarını değiştirmeleri, özel gereksinimli ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki benzerlikleri tanımaları hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukları birlikte kaynaştırmaya hazırlamaları ve aileleri de hazırlamaları başarılı bir kaynaştırma süreci için gerekli olan uygulamalardır (Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). Özel gereksinimi olan çocuklara dikkatini bir noktada toplama, bir şeyi isteme ya da istenen şeyi yapabilme, yönergeleri takip edebilme ve nesne ya da akranları ile oynayabilme becerisinin kazandırılması başarılı bir kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimin önündeki zorlukları kaldırmak için gereklidir (Smith, 2007 akt. Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019).

Kaynaştırma uygulamalarının daha yararlı olması için; öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, çocukların aileleri, özel eğitim destek hizmetleri, okul yönetimi ve ek hizmetler bir arada bulunmalıdır. Öğretmenlere düşen önemli sorumluluklar: bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması, sınıfta uygulanan etkinliklere çocuğu dâhil etmek ve özel gereksinimli çocuklar sınıfa gelmeden önce normal gelişim gösteren çocuklara, sınıfa farklı özelliklere sahip bir arkadaşlarının geleceğinin söylenmesi ve olumlu bir atmosfer oluşturulmasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Ataman, 2003; 13, Battal, 2007).

### **Okul Öncesi Dönem ve İlkokulda Kapsayıcı Eğitim**

Okul öncesi dönemdeki çocuklar motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri yönünden kritik evrelere sahip oldukları için bu gelişim alanlarının din, cinsiyet, dil ya da etnik köken ayrımı yapılmaksızın kapsayıcı bir eğitimle desteklenmesi önemlidir. Göç etmiş, mülteci durumunda olan ya da bir felaket sonucu mağdur olan çocuklar eğitimden geri kalmaktadırlar. Eğitim için gerekli kurulların oluşturulması bu sorunlarla karşılaşmış çocukların ruhsal olarak iyileşmelerine katkı sağlayacaktır (Türmen, 2012). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) verilerine göre geçici olarak kurulmuş barınma merkezlerinde öğrenim gören 6.857 okul öncesi çocuğu ve 42.491 ilkokul öğrencisi bulunmaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Sayıca fazla olmaları ve bu çocukların Türk okullarına kaydının yapılması, Türk müfredat sistemi ile Türkçe eğitim görmeleri onların zorlanmalarına ve okula uyumlarının güçleşmesine neden olmaktadır (Dinçer, vd., 2013). Dezavantajlı durumda olan çocuklar alacakları kapsayıcı eğitimle kendilerine güvenleri artacak ve topluma uyum sağlamaları kolaylaşacaktır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından hazırlanan ve 2017 yılında kamuoyuna sunulan raporda Türkiye’de yaşayan her bir çocuğun kaliteli eğitim almasını savunmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim UNESCO’nun kabul ettiği şekilde tanımlanırken uygulamada ise genellikle evrensel bir hak olarak eğitimin herkes için olduğunu ifade etmektedir (ERG, 2017). Türkiye’nin de dâhil olduğu anlaşmalarda ülke içerisinde yaşayan bireylerde dini görüşü, konuştuğu dili, etnik kökeni ya da cinsiyeti ne olursa olsun bir ayrımcılığa maruz kalmadan Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesine göre de temel eğitim zorunludur; bu eğitim devlet kontrolü ile hiçbir ücret talep edilmeden sağlanmak zorundadır, şeklinde yer alır. Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için eğitim düzenlemeleri yapılmış olsa da dili, dini, cinsiyeti ya da etnik kökeni dikkate alınarak kapsayıcı eğitimi zenginleştirecek bir düzenleme yapıldığını söylemek zordur (ERG, 2017).

### **Kapsayıcı Eğitim Araştırmaları**

Kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; Suriyeli öğrencilere yönelik uygulanan eğitim politikası (Özcan, 2018), kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin yetenek ve becerilerini belirlemek için yapılan (Dağlıoğlu, Turupcu-Doğan ve Basit, 2017) ve okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından inceleyen (Gürkan ve Koran, 2015) araştırmalara ulaşılmıştır.

Yabancı ülkelerde kapsayıcı eğitim için yapılan çalışmalara örnek olarak; yerli halkın okula devam etme oranının düşük olduğu Meksika’da bir devlet üniversitesi ülke içi ve ülke dışından öğretmenleri davet ederek kapsayıcı eğitimin iyi örneklerinin sunumunu yaptırmış, birbirlerinden haberdar olmalarını sağlamıştır (Inclusive Education in Action -IEA-, 2015). İtalya’da 2012/2013 eğitim öğretim yılında bir ilkokul kapsayıcı eğitim için ‘Open Book’ projesini başlatmıştır. Didaktik metotları bırakarak öğretmenin ve öğrencinin eğitime dâhil olması ve kendi algılama biçimi ile ders işleyebilmesi, öğretmenlerin her çocuğa uygun materyal geliştirebilmesi ve işbirlikçi olup kitap içeriklerinin ihtiyaca göre değiştirilmesi hedeflenmiştir. Proje sonunda öğretmenler aynı öğrenme disiplininin her çocukta işe yaramadığını ve dili öğretmedeki zorlukları fark etmişlerdir (IEA, 2019). Avrupa ülkesi olan Belçika, İtalya, Hırvatistan, Slovenya, Macaristan, Letonya ve Slovakya’da 2017-2018 yıllarında pilot uygulama olarak dezavantajlı çocuklar için -özellikle Avrupa’daki göçmen ve azınlık gruplardan gelen- kapsayıcı oyun merkezleri oluşturulmuştur. Buradaki amaç Roman vatandaşları, azınlık ya da göçmen çocukların okullara geçişini kolaylaştırmak, ebeveynlerin kapasitelerini artırmak ve küçük yaş grubundaki çocuklar ile farklı geçmişleri olan aileler arasında ilişkiler kurabilmektir. 2019-2021 yılları arasında hedef grubun genişletilmesi ve bunun bir politikaya çevrilmesi hedeflenmektedir (Together Old and Young-TOY, 2019). Madrid’de 2003 yılında başlatılan kapsayıcı eğitim projesinde işitme engeli olan ve işitme engeli olmayan çocukların bir arada öğrenim görerek işaret dilini aynı zamanda var olan dili

öğrenmeleri ve normal eğitime aynı sınıfta devam etmeleri amaçlanmıştır. Bunun için sınıfta köşeler oluşturulmuş, yazılı kitap olmadan kendilerinin hazırladığı materyaller ile dijital materyallere yer verilmiştir. Bu proje ile her iki grup çocukların sosyal ve duygusal yönden akranlarından ileride olduğu tespit edilmiştir (Fernandez-Viader ve Fuentes, 2004).

UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin birlikte yürüttüğü çalışmada kapsayıcı eğitimin yararlı olabilmesi için neye ihtiyaç duyulduğu sorulmuş; öğretmenler de ebeveynlerin aktif rol alması ve destek vermesinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir (Ayan Ceyhan, 2016). Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin kapsayıcı eğitim adı altında 2011 yılında başlattığı proje ile her yaşta engelli ya da kronik hastalığı olan bireylerin yapmış oldukları materyaller ve ürünler okullarda sergilenmekte ve seminer konusu olmaktadır. Bu projenin genel amacı engelli insanların yaşam öyküleri, sanatları ve anlatıları aracılığıyla kapsayıcı bir program geliştirmektir (Symeonidou, 2014). Bir Batı Afrika ülkesi olan Sierra Leone Cumhuriyeti Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı kapsayıcı eğitim araştırmaları olarak ülkede tüm öğrenciler için kapsayıcı eğitimi teşvik eden bir eğitim ortamının kurulmasının sözünü vermiştir. Engelli Çocuklar için Eğitim Ağı, kapsayıcı eğitim politikasının gelişimini sağlamak için veri toplamada görevlendirilmiştir (Rose, Garner ve Farrow, 2019). Bu araştırmalar nihayetinde kapsayıcı eğitim hakkında yapılan çalışmaların çoğunlukla eğitim politikalarına yönelik olduğu, çeşitli uygulama modellerinin geliştirildiği, kapsayıcı eğitime dair aile ve öğretmen görüşlerinin alındığı söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve yaklaşımlarının kapsayıcı eğitimin başarısını önemli ölçüde etkilediği düşünüldüğünde; öğretmenlik mesleğini yapmaya hazırlanan öğretmen adaylarının konu hakkında görüşlerinin belirlenmesinin ileride sergileyecekleri tutum ve davranışlara dair fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmaların nispeten azlığı da göz önünde bulundurulduğunda bu konuda yapılacak çalışmaların; öğretmen adaylarının mevcut görüşlerini belirleyerek ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, eğitim desteğini onlara sunabilme imkânı bulunan bir aşamada yol gösterici olabilecektir. Bu nedenle bu araştırmada Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümündeki kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede; araştırmacı önceden hazırladığı soruları içeren formları hazırlamış olup; görüşmenin gidişatına göre araştırmacı farklı yan veya alt sorularla görüşmenin gidişatını yönlendirebilir. Buna göre kişinin cevaplarını derinleştirilmesi de sağlanabilir (Ekiz, 2003; Karasar, 2009). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada da katılımcıları fikirlerini detaylı olarak ifade edebilmesi bakımından bu yöntem tercih edilmiştir.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu araştırma amacıyla uyumlu olarak; kriter örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kriter (ölçüt) örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Buna göre araştırmanın çalışma grubu Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde eğitim öğretime devam eden öğretmen adayları arasından; kaynaştırma ya da özel eğitim dersi almış olma kriterine göre belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %85,6'sı kadın, %14,4'ü erkek; %40,9'u

okul öncesi eğitim anabilim dalında, %59,1'i sınıf eğitimi anabilim dalında eğitim öğretime devam etmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile alan yazın taranarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Demografik Bilgi Formu:** Katılımcıların yaş, cinsiyet, anabilim dalı, kaynaştırma dersi alıp almadığı, ailesinde özel gereksinim ihtiyacı bireyin olup olmadığı bilgilerinin yer aldığı formdur.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:** Araştırmada kullanılan form alan yazın taraması yapılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Özel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitimi alanlarında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerine sunularak toplam 7 alan uzmanın görüşleri alınarak formun geçerliği sağlanmış ve forma son hali verilmiştir. Buna göre formda yer alan sorular şu şekildedir: 1) Kapsayıcı eğitim nedir? Aklınıza gelen ilk üç maddeyi yazınız. 2) Kapsayıcı eğitim ülkemizde zorunlu mudur? 3) Kapsayıcı eğitimden hangi grup çocuklar yararlanır? Aklınıza gelen ilk üç grubu yazınız. 4) Kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlar nelerdir? Aklınıza gelen ilk üç tanesini yazınız. 5) Kapsayıcı eğitim kim/kimler tarafından uygulanır? 6) Kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç şey nedir? 7) Kapsayıcı eğitim faydalı mıdır? Nedenini üç madde ile ifade ediniz. 8) Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar neler olabilir? Aklınıza gelen ilk üç zorluğu maddeleştirerek yazınız. 9) Eğer sizin görev yapacağınız sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunursa; bu çocukla çalışmalar yürütmek konusunda kendinizi yeterli hisseder misiniz? 10) Kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekli midir? 11) 10. soruya cevabınız evet ise bu eğitimde size nelerin aktarılmasını istersiniz? Üç madde ile ifade ediniz.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle katılımcıların her bir soruya verdikleri cevap için toplam katılımcı sayısının dörtte biri kadarı (32 adet) 2 kodlayıcı tarafından açık olarak kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Ardından 30 adet katılımcının cevapları her iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kapalı kodlama yöntemiyle kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %94,6 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar farklı olarak kategorilendirdikleri ifadeleri tartışarak fikir birliğine vardıldıktan sonra kalan verilerin tamamı analiz edilerek değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; araştırmanın birinci sorusu olan “Kapsayıcı eğitim nedir? Aklınıza gelen ilk üç maddeyi yazınız.” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Örnek Kodlar	f	%
	Eşit düzeyde eğitim (eğitim hakkı / fırsat eşitliği) (f=43)		
Bütüncül olma	Tüm bireyleri (herkesi) kapsar (f=36).	140	45,6

Tüm eğitimleri kapsar (f=24).			
Ozel durumu vurgulayan	Ozel gereksinimli birey (f=36).	65	21,2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına en çok gelen ifadelerin %45,6 oranla “bütüncül olma” kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %21,2 “özel durumu vurgulayan” kategorisinin ve %19,9 oranla “program” kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %5,2 oranla “iş birliği kurulan birim / destek kurum” kategorisinde ve %8,1 oranla “sosyal kabul” kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların kapsayıcı eğitimin ülkemizde zorunlu olup olmadığına ilişkin görüşlerine dair frekans ve yüzde değerleri

	Evet		Bilmiyorum		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Kapsayıcı eğitim ülkemizde zorunlu mudur?	43	32,57	82	62,12	7	5,30

Tablo 2’ye göre; öğretmen adaylarının %32,57’si kapsayıcı eğitimin ülkemizde zorunlu olduğunu düşünürken, %5,30’u kapsayıcı eğitimin zorunlu olmadığını, %62,12’si ise konu hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimden hangi grup çocukların yararlandığına ilişkin akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Katılımcıların kapsayıcı eğitimden hangi grup çocukların yararlandığına ilişkin akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Örnek Kodlar	f	%
Engel türüne göre çocuklar	Görme engelli(f=11)		
	İşitme engelli(f=10)	125	34,5
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu(f=8)		
Özel gereksinimli birey	Özel gereksinimli birey(f=84)	84	22,9
Eğitim kademesine göre	Okulöncesi öğrencileri(f=28)		
	İlkokul öğrencileri(f=24)		
	Ortaokul öğrencileri(f=15)	81	22,4
	Lise öğrencileri(f=10)		
	Üniversite öğrencileri(f=4)		
Dezavantajlı gruplar	Azınlık, mülteci, sığınmacı(f=15)		
	Anne-baba kaybı yaşayan çocuklar(f=1)	33	8,25
Kaynaştırma Normal gelişim gösteren	Kaynaştırma öğrencileri(f=21)	21	5,75
	Normal gelişim gösteren birey (f=13)	13	3,5

birey

Tüm bireyler	Tüm bireyler (f=10)	10	2,7
Toplam ifade		367	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimden hangi grup çocuklar yararlanır denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin %34,5 oranla engel türüne göre çocuklar kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %22,9 oranla özel gereksinimli birey kategorisinin, %22,4 oranla eğitim kademesine göre kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %8,25 oranla dezavantajlı gruplar kategorisinde; %5,75 oranla kaynaştırma kategorisinde; %3,5 normal gelişim kategorisinde ve %2,7 tüm bireyler kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlara dair akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 4’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlara dair akıllarına gelen ilk üç ifadenin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Örnek Kodlar	f	%
Yalnızca Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kurumlar	Özel Eğitim Merkezi (f=41)	78	26,6
	Rehabilitasyon Merkezi (f=21)		
Yönlendirici ve Destekleyici Kurumlar	RAM (f=53)	64	21,8
	BILSEM (f=5)		
Eğitim Kademesine Göre	Anaokulları (f=21)	49	16,7
	İlköğretim (f=14)		
Bakanlık ve Müdürlükler	MEB (f=31)	40	13,7
	Sosyal Hizmet Müdürlüğü (f=7)		
Okul	Bütün Okullar (f=29)	39	13,3
	Devlet Okulları (f=6)		
Dernekler ve Kurslar	Özel Eğitim Kursları (f=6)	23	7,9
	UNESCO (f=11)		
Toplam ifade		293	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilişkisi olan kurumlar denildiğinde akıllarına en çok gelen ifadelerin %26,6 oranla “Yalnızca Özel Gereksinim Gerektiren Bireylere Yönelik Kurumlar” kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %21,8 oranla “Yönlendirici ve Destekleyici Kurumlar” kategorisinin, %16,7 oranla “Eğitim Kademesine Göre” kategorisinin, %13,7 oranla “Bakanlık ve Müdürlükler” kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %7,9 oranla “Dernekler ve Kurslar” kategorisinde ve %13,3 oranla “Okul” kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç uygulayıcı kişilerin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 5’te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Katılımcıların kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına gelen ilk üç uygulayıcı kişilerin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri



Kategoriler	Örnek Kodlar	f	%
Öğretmenler	Tüm Öğretmenler (f=52)	199	%70,6
	Özel Eğitim Öğretmeni (f=50)		
	PDR Öğretmenleri(f=35)		
Uzmanlar	Uzman Kişiler (f=52)	83	%29,4
Toplam ifade		282	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim denildiğinde akıllarına en çok gelen ifadenin %70,6 oranla “Öğretmenler” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadenin ise %29,4 oranla “Uzmanlar” kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç maddeye dair görüşlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 6’da sunulmaktadır.

**Tablo 6.** Katılımcıların kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç maddeye dair görüşlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Örnek Kodlar	f	%
Gelişimsel uygunluk	Çocuğa görelilik(f=68)	75	53,7
	Hedefe görelilik(f=7)		
Fiziksel uygunluk	Araç gereç uygunluğu(f=32)	53	37,8
	Dikkat dağıtıcı olmaması(f=11)		
	Rahat hareket edilebilecek ortam(f=4)		
Ekonomiklik	Ekonomiklik(f=7)	7	5
Sınıf atmosferi	Sessiz olmalı(f=3)	5	3,5
	Sosyalleşme ortamları(f=2)		
Toplam ifade		140	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ortamı düzenlenirken mutlaka dikkat edilmesi gereken en önemli üç madde denildiğinde akıllarına gelen ifadelerin %53,7 oranla gelişimsel uygunluk kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %37,8 oranla fiziksel uygunluk kategorisinin, %5 oranla ekonomiklik kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadenin ise %3,5 oranla sınıf atmosferi kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Katılımcıların kapsayıcı eğitimin faydalı olup olmadığına ilişkin görüşleri

	Evet		Hayır		Yanıtsız	
	F	%	F	%	F	%
Kapsayıcı eğitim faydalı mıdır?	126	95,45	4	3,03	2	1,51

Tablo 7’ye göre; öğretmen adaylarının %95,45’i kapsayıcı eğitimin faydalı olduğunu, %3,03’ü ise faydalı olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının %1,51’i soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim sürecinde en sık karşılaşılabilecek üç zorluğun neler olduğuna ilişkin fikirlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 8’de sunulmaktadır.

**Tablo 8.** Katılımcıların kapsayıcı eğitim sürecinde en sık karşılaşılabilecek üç zorluğun neler olduğuna ilişkin fikirlerinin kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Örnek Kodlar	f	%
Öğretmenle ilgili zorluklar	Öğretmen(f=51)	68	30,8
	Eğitim programı(f=13)		
	Eksik bilgi(f=9)		
Fiziksel zorluklar	Fiziki ortam(f=18)	44	19,9
	İmkân(f=15)		
	Materyal(f=9)		
	Çevre(f=2)		
Öğrenci	Özel gereksinimli öğrenci(f=17)	41	18,6
	Uyum(f=15)		
	Bireysel farklılıklar(f=8)		
	Normal(f=1)		
Aile ile ilgili zorluklar	Aile (f=40)	40	18,0
Davranış ve tutumlar	Onyargı(f=13)	19	8,8
	Sosyal kültürel farklar(f=4)		
	Okul tutumu(f=2)		
İletişim zorlukları	İletişim sorunları(f=7)	7	3,3
Yasal zorluklar	Yasal sorunlar(f=1)	1	0,6
Toplam ifade		220	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılabilecek zorluk neler denildiğinde akıllarına gelen ilk üç ifadenin %30,8 öğretmenle ilgili zorluklar kategorisinde yer aldığı; bunu sırasıyla %19,9 oranla fiziksel zorluklar kategorisinin, %18,6 öğrenci kategorisinin, %18 aile ile ilgili zorluklar kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim denildiğinde katılımcıların akıllarına en az gelen ifadelerin ise %8,8 oranla davranış ve tutumlar kategorisinde, %3,3 iletişim zorlukları kategorisinde ve %0,6 oranla yasal zorluklar kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik yaşamlarında görev yapacakları sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması halinde bu çocukla çalışmalar yürütme konusunda kendini yetkin görme durumlarının frekans ve yüzde değerleri tablo 9’da sunulmaktadır.

**Tablo 9.** Katılımcıların öğretmenlik yaşamlarında görev yapacakları sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması halinde bu çocukla çalışmalar yürütme konusunda kendini yetkin görme durumlarının frekans ve yüzde değerleri

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Eğer sizin görev yapacağınız sınıfta						

kaynaştırma öğrencisi bulunursa;

bu  
çocukla çalışmalar yürütmek  
konusunda kendinizi yeterli

hisseder  
misiniz?

35	26,51	82	62,1	15	11,3
			2		6

Tablo 9'a göre; öğretmen adaylarının %26,51'i kaynaştırma öğrencisiyle çalışmalar yürütmek konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini, %11,36'sı kaynaştırma öğrencisiyle çalışmalar yürütmek konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve %62,12'si ise kısmen yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekliliğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 10'da sunulmaktadır.

**Tablo 10.** Katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekliliğine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Kapsayıcı eğitim uygulamasında görev alacak bir öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitim alması gerekli midir?	118	89,4	14	10,6

Tablo 10'a göre; öğretmen adaylarının %89,4'ü kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin ayrı bir eğitim alması gerektiğini %10,6'sı böyle bir eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkında verilen bir eğitimde kendilerine bilgi aktarılmasını en çok talep edecekleri üç konuya dair kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri tablo 11'de sunulmaktadır.

**Tablo 11.** Katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkında verilen bir eğitimde kendilerine bilgi aktarılmasını en çok talep edecekleri üç konuya dair kategorilendirilmiş frekans ve yüzde değerleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
Sınıf yönetimi	Çocuğa nasıl yaklaşılması hakkında bilgi(f=28)	63	46,3
	Sınıf düzenlenmesi(f=10)		
	Uygulama ile ilgili pratik bilgiler(f=10)		
Kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocuklar hakkında temel bilgi	Çocukların özellikleri(f=9)	27	19,9
	Sürecin işleyişi(f=5)		
	Kapsayıcı eğitimin anlamı(f=4)		
	Hangi öğrencileri kapsar(f=4)		
Program ile ilgili	Yapılabilecek uyarlamalar(f=10)	22	16,2
	Plan hazırlanma aşaması(f=5)		
	Uygun yöntem ve teknikler(f=4)		
	Bep hazırlanması(f=3)		

Tüm bilgiler	Tüm bilgiler(f=15)	15	11,0
Paydaşlar	Veliler ile iş birliği ve iletişim (f=7)	9	6,6
	Yardım alınabilecek kişi ve kurumlar(f=2)		
Toplam ifade		136	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında eğitim verildiğinde hangi konularla ilgili bilgi aktarılmasını istersiniz denildiğinde akıllarına gelen üç ifadenin %46,3 oranla sınıf yönetimi kategorisinde yer aldığıdır. Bunu sırası ile %19,9 oranla kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocuklar hakkında temel bilgi kategorisinin, %16,2 oranla program ile ilgili kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim hakkında eğitim verildiğinde hangi konularla ilgili bilgi aktarılmasını istersiniz denildiğinde akıllarına en az gelen ifadelerin %11,0 oranla tüm bilgiler kategorisinde ve %6,6 oranla paydaşlar kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde eğitim öğretime devam eden, kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kapsayıcı eğitim denildiğinde öğretmen adaylarının sıklıkla akıllarına gelen ifadelerin bütüncül olma, özel bir duruma sahip olma ve programla ilgili ifadeler olduğu belirlenmiştir. Bu ifadeler kapsayıcı eğitimin odağında kaynaştırmaya yapılan vurguya dikkat çekmektedir. Nitekim Akman, Uzun ve Yazıcı'nın 2018 yılında yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının 'Kaynaştırma nedir?' sorusuna verdikleri cevapların kaynaştırma türü, sosyal gelişim destekleme ve diğer olarak gruplanmıştır. Bal ve Pamuk-Kahrıman'ın (2019) araştırmasında Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgilerinin olması gereken düzeyde olmadığı bulunmuştur. Hankebo (2018) da çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında pek bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi, yalnızca özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçları dâhilindeki sınıflara yerleşmesi olarak açıkladığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma grubunu nasıl tanımladığını inceleyen bir araştırmada ise; %26,4'ünün zihinsel yetersizliği, %15,7'sinin bedensel yetersizliği, %5'inin üstün zekâ ve özel yeteneğe sahip, %18,2'sinin hiçbir yetersizlik grubunun, %31,4'ü çoklu yetersizlik gruplarına sahip olan birey olarak ifade ettikleri belirlenmiştir (Ünal, 2017). Gürdoğan-Bayır'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırma sonucunda ise öğretmenler eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli gördükleri durumları; öğrencilere verilecek eğitim, öğrenciler arasında ayırım yapmamak, davranışlarıyla sınıftaki diğer öğrencilere örnek olmak şeklinde sıralamışlardır. Buna göre yapılan tanımlamalarda özel gereksinim türünün ve birlikteliğin ön plana çıktığı, bu nitelikleri ile öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimi ilişkin zihinlerinde çağrışan ifadelerin kaynaştırma eğitimi odağında olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı özel eğitim ya da kaynaştırma dersleri almış olmasına karşın; yarısından fazlası ülkemizde kapsayıcı eğitimin zorunlu olup olmadığına dair bilgisinin olmadığını belirtirken, yalnızca dördte biri zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Oysaki kaynaştırma eğitimi 1983'te çıkartılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile başlatılmış, kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim şeklinde 2017 yılında 2017/28 sayılı genelgede belirtilmiştir. 7 Temmuz 2018 tarihinde Resmî Gazete 'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile de 36 ayını tamamlamış özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu belirtilmiş ve yönetmelikte zorunlu öğrenim, "özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için okul öncesinden başlayıp ortaöğretim süresini de kapsayan eğitim ve öğretim sürecini" ifade eder şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre yasal mevzuatta "kapsayıcı eğitim" ifadesi yerine uzun yıllar "özel

eğitim”, ve/veya “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim” ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kapsayıcı eğitimin zorunlu olup olmadığına ilişkin bilgiye sahip olmamalarında bu etkenin rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre ise katılımcı öğretmen adayları kapsayıcı eğitimden ağırlıklı olarak faydalananların özel gereksinimli bireyler olduğunu, bu bireyleri engel türüne ve devam ettiği eğitim kademesine göre adlandırarak ifade etmişlerdir. Tüm bireyleri kapsadığı ya da normal gelişim gösteren bireylerin de kapsayıcı eğitime dâhil olduğu görüşüne sahip öğretmen adayları sayısı ise çok azdır. Hankebo (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkındaki bilgilerinin alt düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim yerine kaynaştırma ve özel eğitim sözcüklerini kullandığını vurgulamıştır. Öğretmenler kapsayıcı eğitimin sadece özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini içerdiğini söylemişlerdir. Bal ve Pamuk-Kahriman’ın (2019) araştırmasında da kimi öğretmenlerin, kaynaştırma ile kapsayıcı eğitimi birbirinden ayıramadıkları sonucu bulunmuştur. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının kapsayıcı eğitim hususunda pek icraat gösteremedikleri bulunmuştur. Koçyiğit ve Şimşek (2019) ise çalışmasında kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kapsayıcı eğitimin daha büyük bir grubu kapsadığı anlayışının yerleştirilmesi için daha fazla çaba göstermek gerektiği söylenebilir.

Öğretmen adayları kapsayıcı eğitimle ilişkili olan kurumlar olarak ilk sırada yalnızca özel eğitim hizmeti verilen kurumları ardından destek eğitim hizmeti veren kurumları söylemişlerdir. Bu bulguyla paralel olarak uygulayıcı kişilerin de ağırlıklı olarak öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir. Yalnızca öğretmenlerin branşları incelendiğinde az sayıda farkla tüm öğretmenler ifadesinin en çok verilen yanıt olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Banks 2009’daki çalışmasında öğretmenleri genellemiş dezavantajlı grupların eğitiminden öğretmenleri sorumlu tutmuştur (Akt. Gör ve İra, 2018). Mitchell (2015) de çalışmasında akranlarından farklı olup farklı öğrenme ihtiyaçları olan çocuklara uygulanacak eğitim hizmeti için öğretmen, uzman, anne-baba ve destek birimindeki öğretmenlerin sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Bulut ve Sarıçam (2016) yapmış oldukları çalışmada ise çok kültürlü eğitim tutumuna sahip okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin uygulanmasında diğerlerine göre daha etkin rol aldıklarını söylemişlerdir. Öte yandan Brownell ve arkadaşları (2012) sınıfın öğretmeninin tüm çocuklar için kapsayıcı ve iyi oluşturulmuş bir çalışma sunmadan sorumlu kişi olarak göstermişlerdir. Bu bilgilere göre kapsayıcı eğitimin uygulayıcısı olarak genelde öğretmenler görülmektedir.

Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim yapılan sınıf ortamını düzenlemede en çok dikkat edilmesi gereken unsurların gelişimsel ve fiziksel uygunlukla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitimin sağlanacağı sınıf ve okullarda yapılabilecek düzenlemeler olarak öğretmen adayları öğretim faaliyetlerini başka faaliyetlerle yapma, malzemelerden faydalanma, dersliğe bilirkişi getirme ve BEP hazırlamayı önemsemişlerdir (Gürdoğan Bayır, 2019). Ülkemizde kapsayıcı eğitimin bir bileşeni olarak kaynaştırma eğitiminde fiziksel ortamı değerlendiren araştırmalarda; sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımadığı, okulların kaynaştırma çalışmaları için uygun olmadığı, fiziksel düzenlemelerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir (Batu, Kırcalı-İftar ve Uzuner, 2004; Gök ve Erbaş, 2011; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Özaydın ve Çolak (2011) da çalışmasında fiziksel ve gelişimsel ortama dair kurumdan beklenen destekleri şu şekilde ifade etmişlerdir: sınıf mevcutlarının yönetmeliğe uygun düzenlenmesi, fiziksel ortamların ve araç gereçlerin düzenlenmesi, okul yönetiminden materyal sağlama. Bununla ilgili olarak öğretmenlerle yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin çoğu bütünleştirici eğitim konusunda gerekli olan eğitimlerinin bulunmadığını, sınıfta uyguladıkları eğitim

programlarında bütünleştirici eğitim boyutunda dil gelişimini ilerletmek için farklı araç-gereç kullanmadıklarını ve farklı bir fiziki çevre hazırlamadıklarını söylemişlerdir (Bal ve Pamuk-Kahrıman, 2019).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında yapılabilecek müfredatla ilgili düzenlemeleri inceleyen araştırmalarda ise öğretmenlerin göçmen çocuklara özgü farklı öğretim yöntemlerini kullanmadıkları (Erdem, 2017) ve çeşitli düzenlemelerin yapılamadığı (Akman ve Kardeş, 2018) belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapıldığında konu hakkında eksikleri olduğunu, öz yeterlik algılarının zayıf olduğunu, sınıflarında gerektiği kadar araç-gereç bulunmadığını ifade etmişlerdir. Tüm bu sonuçlara göre öğretmenlerin bütünleştirici eğitim konusunda yardıma ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin talepleri değerlendirildiğinde; bütünleştirici eğitim hakkında işbaşında eğitim verilmesini istedikleri belirlenmiş (Brackenreed, 2008), eğitim ve tasarlama zamanı, öğretim programını düzenleme amacıyla destek sunulabileceği ortaya konmuştur (Nel, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde tüm çocukları kapsayan bir sınıf ortamını düzenlemede gelişimsel ve fiziksel olarak uygunluğu sağlamaya dönük daha somut ve kalıcı adımların atılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı kapsayıcı eğitimin faydalı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Pek çok araştırma sonucuyla da (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Anılan ve Kayacan, 2015; Polat ve Rengi, 2014; Karatas, 2015; Dooley ve Thangaperumal, 2011; MacNevin, 2012; Dooley, 2009; Sarı ve Bozgeyikli, 2003) benzerlik gösteren bu durumun nedenini Kalay ve Şahbaz (2010) kaynaştırma veya özel eğitim dersi almayla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın Mansori ve Jenkins (2010) ise yaptıkları çalışmada Avustralya gibi çok kültürlü bir toplumda bile göçmen ve mülteci öğrencilerin ön yargılarla karşılandığını ortaya koymuşlardır. Yine benzer şekilde Hjern, Rajmil, Bergström, Berlin, Gustafsson ve Modin (2013) de İsveç'te göçmen/mülteci öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada Afrika ve Asya kökenli göçmen ve mülteci öğrencilerin akran zorbalığı riski altında bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Farklı araştırma sonuçlarından elde edilen zıt bulgular birlikte düşünüldüğünde; mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi özel gereksinimli bireylerle bağdaştırdıkları gerçeği temelinde, kapsayıcı eğitimi faydalı olduğunu düşündükleri ancak durumu göçmenler gibi çeşitli grupları da kapsayacak biçimde değerlendirmemelerinden kaynaklanmış olabileceği ön görülmektedir.

Öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim sürecinde en sık karşılaşılabilecekleri, yaşayabilecekleri olası zorluklar sorulduğunda; ilk sırada öğretmene (yani kendilerine) dair güçlükler, ardından fiziksel imkânlarla ilgili güçlükler yer verdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ve yararına olan inançlarının yüksek olmasına karşın uygulama aşamasına dair kendilerini ilk güçlük nedeni olarak gösterdikleri söylenebilir. Gök ve Erbaş'ın (2011) çalışması da bunu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, kaynaştırmada yaşanan sorunların nedenleri arasında kendilerinin kaynaştırma ile ilgili yeterli eğitim almamış olmalarını ve sınıflardaki olanaksızlıkları da saymışlardır. Koçyiğit (2015) de anasınıflarında kaynaştırma eğitimine yönelik ebeveyn, öğretmen ve rehber öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında yaşanan sorunları, kaynaştırma öğrencisinin ailesinden kaynaklı, öğrenci kaynaklı, yönetim kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve ortam kaynaklı olarak kategorize etmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında öğretmenlerin BEP hazırlamakta yetersiz oldukları, ortam kaynaklı sorunlar arasında ise araç, gereç ve materyal yetersizliğine yer verildiği görülmüştür. Yine Sakız'ın (2016) araştırmasında, kapsayıcı eğitim grubunda yer alan göçmen çocukların devlet okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almasına yönelik okul yöneticilerinin olumsuz görüşlerinin altında yatan nedenler arasında öğretmenlerin bu konuda yetersiz oldukları ve eğitime ihtiyaç

duydıkları, bunun yanında okulların fiziki koşullarının da yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitime dahil olan mülteci, göçmen ve dezavantajlı çocuklar gibi çocuklarla çalışan öğretmenler eğitimde yaşadıkları zorlukların başında dil ve dil farklılığı sorunları olduğunu belirtmiştir (Ağcadağ-Çelik, 2019; Akman ve Kardeş, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018; Bütün ve Mercan-Uzun, 2016; Erdem, 2017; Özenç ve Saat, 2019). Buna göre öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanabilecek engeller konusunda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarından meslek yaşamlarında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olduğunu düşünmeleri istenmiş ve böylesi bir durumda kendilerini ne derece yetkin hissedecekleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kendisini kısmen yetkin hissedeceği yalnızca dörtte birinin kendisini yetkin hissedeceği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu konuda eğitim almak istediği ve bu eğitimin çoğunlukla sınıf yönetimi hakkında, ardından kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli çocukların temel özelliklerine dair olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Alanda görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitime dair yetkinlikleri sorulduğunda; Anılan ve Kayacan (2015), Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcı öğretmen ve öğretmen adayları bu konuda kendilerini pek yetkin hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Ünal'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almak istedikleri, yarısının kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini kısmen yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin öz değerlendirme yaptıklarında, bir miktar bilgi sahibi olduklarını ancak bunu yeteri düzeyde olmadığı yönünde ifadelerini göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanması yönünde faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların gelişim özelliklerini bilmeleri, çocuğun ihtiyacı olduğu alana dair yetkin olmaları önemlidir. Ama ne yazık ki öğretmenler çoğunlukla çocuğun akademik becerilerine odaklanmaktadır ve ona göre bir değerlendirme yapmaktadırlar (Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit, 2017). Yapılan çalışmalara bakıldığında çocuğun gelişimin bir bütün halinde olduğu ve bu bütünün içindeki her bir alana ayrıca önem verilmesi gerektiği söylenmektedir (Berk, 2013; Trawick-Smith, 2014; Santrock, 2014, akt. Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit, 2017).

Temel eğitim bölümünde eğitim öğretime devam eden ve kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim derslerinden en az birini almış öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair görüşlerini inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre genel itibarıyla öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi sahibi oldukları, kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Ancak kendilerini sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan bir öğretmen olarak hayal ettiklerinde tam olarak yetkin hissetmedikleri, kendilerinden kaynaklı bazı güçlükler yaşayabileceklerini düşündükleri ve bu anlamda eğitim desteği almak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre lisans eğitiminde verilen kapsayıcı eğitim ya da özel eğitim gibi derslerin sayı ya da süresinin arttırılmasıyla birlikte içeriklerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesi, öğretmen adaylarının deneyim kazanması ve uygulayarak öğrenmesi bakımından katkılar sağlayacağı düşüncesiyle önerilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde alacağı derslerin içeriğine kapsayıcı eğitimle ilgili eklemeler yapılabilir. Bunun yanı sıra konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek üzere; öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin yeterliliği ile özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriği arasındaki ilişki araştırabilir, öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim hakkında bilgi veren ve uygulama yapmalarını sağlayan içerikler geliştirilebilir.

## Kaynakça

- Agcadağ-Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (12)66.
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. ve Acar, İ. H. (2019). Otizmlili Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 501-514.
- Akman, B., Uzun, E.M. ve Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Akman, B. ve Kardeş, S. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Amaç, Z. ve Yaşar, M. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(2),611-634.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı, 74-90.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. İstanbul: ERG
- Bal, M. ve Pamuk-Kahriman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*,48(1),737-754.
- Ballıoğlu, G., Öztürk, H. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Uşak ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. Ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50
- Batu,E.S. ve Kırcaali-İftar,G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*,18(3),131-147.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., ve Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Bütün, E. ve Mercan-Uzun, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, (1)1, 72-83.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye'de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.
- 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?. *GEFAD / GÜJGEF* 37(3), 883 – 910.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). *Suriyeli mülteciler sorunu ve Türkiye: Sonu gelmeyen misafirlik*, Ankara: USAK ve Brookings Enstitüsü.
- Dooley, K. (2009b). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 5-22.
- Dooley, K., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385-397.



- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*,(1)1,26-42.
- ERG (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: ERG
- ERG (2017). Erişim Adresi: [http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_PolitikaOnerileri.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf)
- European Agency For Special Needs and Inclusive Education (IEA). (2019). Erişim adresi:<https://www.inclusive-education-in-action.org/case-study/open-book-project-italy>
- European Agency For Special Needs and Inclusive Education (IEA). (2015). Erişim Adresi:<http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=274>
- Fernandez-Viader, M.P. ve Fuentes, M. (2004). Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 327-332.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Guijarro, R. B. (2008). Conceptual Framework Of InclusiveEducation [Bildiri]. *International Conference On Education, InclusiveEducation: TheWay Of TheFuture*. 25-28 Kasım 2008. International Conference Centre, Cenova.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20) özel sayı,451-464.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2015). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226
- Hankebo,T. (2018).Inclusive education as an approach to reduce inequitable access to education: Exploring the practices of Jegnoch Metasebiya primary school in Harar Town, Ethiopia.*Journal of Teacher Education and Educators*,7(2),123-138.
- Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., ve Modin, B. (2013). Migrant density and well-being—A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823-828.
- İra, N. ve Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7 (2), 29-38.
- Kalay, G. ve Şahbaz, Ü. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19), 116-135
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatas, S. (2015). Teachers’ views on multicultural education: Sample of Antalya. *Anthropologist*, 19(2), 373-380.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koçyiğit,E. ve Şimşek,H.(2019).Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*,3(2),75-90.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-65.
- Mansouri, F., ve Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 93-108.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2016). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson Higher Ed
- MEB. (2010). *Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013). *Birlikte Başarıyoruz Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği. (09 Aralık 1985). *T.C. Resmî Gazete* (18953). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18953.pdf>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept, *CEPS Journal* 5(1), 9-30.
- Nel, N. (2014). Inclusive education: Beyond the chalkboard or just another brick in the wall? *Participatory Educational Research (PER)*, 1(1), 32-34.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 18-28
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (07 Temmuz 2018). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı:30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özenç, E. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 61-75.
- Öztürk, M., Cengiz-Tepetaş, Ş, G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. Ankara: MEB
- Polat, S. ve Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Rose, R., Garner, P. ve Farrow, B.J. (2019). Developing Inclusive Education Policy in Sierra Leone: A Research Informed Approach: Insights from Educators across World. Vassilios Argyropoulos & Santoshi Halder (Ed.), *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities*, s. 427-444. Londra: Palgrave Macmillan.
- Sakız, E. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*. 3(1), 65-81.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203
- Shpendi, T. ve Ahmetoğlu, E. (2016). Social Acceptance in Preschool Period. Emin Atasoy ve diğerleri (Ed). *Current Advances in Education* (s.536-550). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press
- Symeonidou, S. (2014). 'Tesserae of Knowledge': using research as a tool for teachers' professional development. *Counseling and Guidance Review*, 104.
- Together Old and Young- TOY. (2019). *TOY for Inclusion: a case study about inclusive education*. Erişim Adresi: <http://www.toyproject.net/news/1338/>
- Türmen, T. (2012). Afet zamanlarında eğitim: Eğitim izleme raporu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- UNESCO. (1994a). *World Declaration On Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs*. (3. bs.) Paris: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines On Inclusion In Education*. Fransa: UNESCO
- UNICEF. (t.y.). İnsan hakları evrensel beyannamesi. Erişim adresi: [https://www.unicef.org/turkey/udhr/\\_gi17.html](https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html)

- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenlerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Varol, Ç. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Yavuz, Ö., ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Every child should grow up in line with his / her own needs and by developing continuously in his/ her own learning speed. The child must be together in interaction with peers. UNESCO defines inclusive education as a process to increase the participation of students in education, to ensure diversity of students and to reduce their exclusion and exclusion from education, and to respond to different needs of students (Guijarro, 2008:7). Instead of inclusive education in Turkey, education through inclusion and integration is the interaction of individuals who need special education in all areas and levels of education with other students. At the same time, it was expressed as the education they received with their peers in full-time or part-time in special education classes by making use of support education services to ensure that they achieve their educational goals (Special Education Services Regulation, 2018, item:4). Just because children with special needs are in a class with their peers does not mean that they are accepted by other children and teachers in that class. Successful inclusive programs that ensure acceptance in the class are programs which prepared according to the cognitive, physical and emotional needs of children with special needs (Gresham, 1984; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992, as cited in Shpendi ve Ahmetoğlu, 2016). In order for inclusion practices to be more useful, teachers, children with special needs, children with normal development, families of children, special education support services, school management and additional services should be included. It is thought that the attitudes and approaches of teachers in the classroom significantly affect the success of inclusive education. Likewise, it is thought that it is important to give an idea of the attitudes and behaviors that the candidates who are prepared to do the teaching profession will exhibit in the future. In consequence, the aim of the research is to examine the teacher candidates who have taken special education courses in Trakya University Basic Education Department in terms of their opinions on inclusive education.

### **Method**

The research was designed by using semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research is in harmony with the purpose of research; the criterion sampling method was used. Accordingly, the study group of the research is among the teacher candidates who continue their education in Trakya University Faculty of Education, Department of Basic Education. It consists of a total of 132 teacher candidates who wanted to participate in the research voluntarily. The research is determined according to the criteria of inclusion or special education lessons which were taken by the teacher candidates. The study used a demographic information form prepared by researchers as a data collection tool and a semi-structured interview form scanned by the field type. In this form, 'What is inclusive education, is it compulsory in our country, which group children benefit from inclusive education, which institutions are related, who are the practitioners of inclusive education, what should be considered in the educational environment, whether education is beneficial, the most common problems, self-perceptions of teachers, the

necessity of inclusive education and which type of information is needed in this education' answers of these questions were received from teacher candidates.

### **Results and Discussion**

In this research conducted to examine the opinions of teacher candidates about inclusive education, when it comes to inclusive education, the most memorable expressions of the teacher candidates participating in the research are followed in "holistic", "highlighting the special situation" and "program" as categories. While 33.1% of prospective teachers think that inclusive education is compulsory in our country, 5.3% stated that inclusive education is not compulsory and 61.6% stated that they have no knowledge about it. The first three expressions that come to the minds of teacher candidates when it is said which group of children benefit from inclusive education: children according to the type of obstacle, the individual with special needs, and the category according to the education level are observed to follow. As the institutions that have a relation with inclusive education, the most common expression is 'Institutions for Individuals Requiring Special Needs'. When it comes to who are practitioners of inclusive education, the category of teachers and experts has been formed. The answers given by teacher candidates for situations that must be considered when organizing the environment for inclusive education are categorized as developmental fitness, physical fitness, affordability and the classroom atmosphere at the lowest rate. When it is said what are the difficulties that teacher candidates may encounter during the inclusive education process, the most expressions were collected in the category of difficulties related to the teacher. The majority of the participants stated that they did not feel enough to work with the mainstreaming student. Most of them said that teachers should also receive inclusive education. The teacher candidates who argued that the education should be taken stated the subjects that they would most like to be informed about. The most requested topics are gathered in the class management category. It has been determined that teacher candidates have general knowledge about inclusive education and have positive opinions about inclusive education also they believe in the necessity of inclusive education. However, they expressed that they do not feel competent about inclusive education when there is a child in need in their class. According to these results, the increasing number or duration of courses such as inclusive education or special education given in undergraduate education with the application-oriented development of the content shows that the necessity of learning and gaining experience by the teacher candidates.