



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ

İsmail KILIÇ
ORCID: 0000-0002-0427-344X

Danışman
Prof. Dr. Atilla YILDIRIM
ORCID: 0000-0003-0904-4336

Konya 2026

ÖN SÖZ

Bu araştırma, dünyada son elli yılı aşkın süredir etkisini giderek artıran varoluşçu eğitim felsefesinden hareketle, bireyin biyolojik, bilişsel ve sosyal gelişiminde belirleyici bir role sahip olan okulun, bireyin kendi potansiyelini en verimli biçimde kullanabilmesini sağlayacak şekilde nasıl tasarlanması gerektiği sorusuna odaklanmaktadır. Sosyal bir sistem olarak okulun, birey ve toplum yaşamındaki bu temel işlevine ne ölçüde odaklanırsa o denli başarılı olabileceği güçlü bir varsayım olarak ele alınmaktadır.

Eğitimin farklı kademelerinde uzun yıllar uygulayıcı olarak görev yapmam ve akademik alanda ulusal ve uluslararası çalışmalara duyduğum ilgi, okulun eğitim ve öğretimde bir çekim merkezi olarak nasıl yapılandırılabilceği ve değişen hedefler doğrultusunda nasıl yönetilebileceği konusunu kapsayıcı eğitim perspektifinden ele almamda belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda araştırmada, okulun mikro süreçlerine odaklanılmış; bu süreçlere ilişkin standartlar, göstergeler ve faaliyetler ile bunların hayata geçirilmesinde rol ve sorumluluk üstlenebilecek paydaşlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada ayrıca, 21. yüzyılda okulun değişime nasıl uyum sağlayabileceği, okulun ancak sürekli gelişen ve yaşayan bir yapı olarak ele alındığında çağın gereklerine yanıt verebileceği düşüncesi temelinde açıklanmaya çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmaların, okulun bütününe yönelik bütüncül bir yaklaşım sunmakta sınırlı kaldığı varsayımından hareketle, okul eğitim yönetimi bilim dalının kuramsal çerçevesi içinde ele alınmış; okul yöneticilerine, araştırmacılara ve okul topluluklarına yol gösterici olabilecek bir uygulama pratiği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Doktora ders ve araştırma sürecimde, yirmi yıla yakın süredir tanımdan büyük mutluluk ve onur duyduğum değerli tez danışmanım Prof. Dr. Atila Yıldırım'a; Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a ve gelişimime katkı sağlayan bölümümüzün değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Ali Ünal, Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Prof. Dr. Gökhan Özarslan ve Prof. Dr. Ahmet Kurnaz'a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Son olarak, her zaman desteklerini yanımda hissettiğim sevgili çocuklarıma ve yıllardır büyük bir sabırla beni destekleyen değerli eşim Ayşe Kılıç'a teşekkür ederim.

İsmail KILIÇ

Ocak 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	14
1.1. Problem Durumu	16
1.2. Araştırmanın amacı.....	20
1.2.1. Alt amaçlar.....	21
1.3. Araştırmanın Önemi	21
1.4. Varsayımlar	23
1.5. Sınırlılıklar	24
1.6. Tanımlar.....	25
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	26
2.1. Eğitim kavramı.....	26
2.1.1. Eğitimde bireysel farklılıklar.....	26
2.1.2. Bireysel ayrılıkları artıran sebepler.....	30
2.1.2.1. Sosyoekonomik faktörler	31
2.1.2.2. Kültürel çeşitlilik.....	31
2.1.2.3. Bireysel ve psikolojik faktörler	32
2.1.2.4. Küreselleşme ve eğitimde etkileri	33
2.1.2.5. Göç ve eğitimde farklılıkların artışı.....	34
2.1.2.6. Okul kaynakları ve fiziksel imkanlar.....	35
2.1.3. Bireysel farklılıkları gözetken okul yapısı	36
2.1.3.1. Kapsayıcı liderlik ve yönetim anlayışı	37
2.1.3.2. Okul kültürü ve iklimi.....	38
2.1.3.3. Öğretim yöntemleri ve farklılaştırma	38
2.1.3.4. Öğretmen rolleri ve mesleki gelişim	39
2.1.3.5. Öğretim süreçleri ve öğrenci katılımı	41
2.1.3.6. Veli ve topluluk katılımı	42
2.1.4. Okul gelişiminde model ihtiyacı	43
2.2. Kapsayıcı eğitim.....	46
2.2.1. Kapsayıcı eğitimle ilgili kavramlar	49
2.2.2. Kapsayıcı eğitimin amacı	53

2.2.3. Kapsayıcı eğitimin çerçevesi.....	54
2.2.4. Kapsayıcı eğitimin önemi ve ilkeleri	55
2.2.5. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri	57
2.2.6. Kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri.....	59
2.2.7. Kapsayıcı eğitimin hukukî gelişimi	62
2.2.8. Türkiye'de kapsayıcı eğitim.....	75
2.2.8.1. Türkiye'de kapsayıcı eğitim araştırmalarının model açısından değerlendirilmesi	80
2.2.9. Dünyada kapsayıcı eğitim	82
2.2.9.1. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	88
2.2.9.2. Singapur	90
2.2.9.3. Tayvan.....	92
2.2.9.4. Danimarka.....	93
2.2.9.5. Japonya	94
2.2.9.6. Avustralya.....	94
2.2.9.7. Estonya.....	97
2.2.9.8. Kanada.....	97
2.2.9.9. Hollanda.....	99
2.2.9.10. Güney Kore.....	100
2.2.10. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında sorun alanları	103
2.3. Okul Geliştirme	105
2.3.1. Okul geliştirmenin amacı ve önemi	110
2.3.2. Okul geliştirme yaklaşımları	112
2.3.3. Okul gelişim süreci	126
2.4. Kapsayıcı okul.....	128
2.4.1. Kapsayıcı okul özellikleri.....	128
2.4.2. Kapsayıcı okul yaklaşımı ve ilgili araştırmalar	131
3. YÖNTEM.....	136
3.1. Araştırmanın Modeli.....	136
3.1.1. Nitel boyut.....	138
3.1.2. Nicel boyut	140
3.1.3. Kapsayıcı okul gelişim modeli geliştirme sürecinde izlenen yol.....	141
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	142
3.2.2. Çoklu durum çalışması.....	143
3.2.3. Betimsel tarama	145
3.3. Veri toplama araçları	146
3.3.1. Nitel aşama için kullanılan görüşme formu	146
3.3.2. Nicel aşama için model önerisi değerlendirme envanteri	147
3.4. Verilerin Toplanması.....	148
3.4.1. Doküman analizi.....	149
3.4.2. Çoklu durum çalışması.....	150

3.4.3. Betimsel tarama	151
3.5. Verilerin Analizi.....	151
3.5.2. Görüşme verilerinin betimsel analizi	155
3.5.3. Geçerlilik ve güvenirlilik	159
3.5.3.1. Geçerlilik:.....	159
3.5.3.2. Güvenirlilik.....	161
3.5.4. Nicel verilerin analizi.....	163
3.6. Araştırmanın etik yönü	165
4. BULGULAR	166
4.1. Nitel Boyut.....	166
4.1.1. Ulusal ve uluslararası alan yazın ve kapsayıcı okul uygulamalarına göre; iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar	166
4.1.2. Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından ne tür çalışmalar yürütüldüğüne dair bulgular ve yorumlar.....	178
4.1.3. Okul paydaş görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olabilmenin önündeki temel sorun alanları neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar.....	202
4.1.4. Okul paydaş görüşlerine göre okul paydaşlarının okuldan kapsayıcılık yönünden beklentilerinin neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar.....	214
4.1.5. Okul paydaş görüşlerine göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarına dönük okulda yapılması gerekenlerin neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar	221
4.1.6. Okul paydaş görüşleri ve alan yazına göre kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları ve süreçleri, paydaş rolleri ve sorumlulukları, kapsayıcı okul standart ve göstergelerinin neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar	228
4.2. Kapsayıcı okul gelişim taslak model önerisi.....	248
4.2.1. Taslak modelin amacı ve felsefesi	250
4.2.2. Taslak modelde kapsayıcı okul gelişim alanları	252
4.2.3. Taslak kapsayıcı okul gelişim modelinde öğretim süreçleri.....	255
4.2.4. Taslak modelde paydaş rolleri ve sorumlulukları.....	257
4.2.5. Taslak kapsayıcı okul geliştirme modelinin standartları ve göstergeleri.....	259
4.2.5.1. Kapsayıcı okul standartları	259
4.2.5.2. Kapsayıcı okul göstergeleri	261
4.2.6. Taslak kapsayıcı okul gelişim modelinin uygulanma sürecinde dikkat edilecek hususlar.....	270
4.3. Nicel boyut.....	272
4.4. Kapsayıcı okul gelişim taslak modeli çalıştay	273
4.4.1. Çalıştay katılımcı özellikleri.....	273
4.4.2. Kapsayıcı okul gelişim çalıştay sonuçları	274
4.4.3. Kapsayıcı okul gelişim çalıştay kararları	280
4.5. Nihai kapsayıcı okul gelişim modeli (KOGM) önerisi.....	285
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	312
5.1. Tartışma	312

5.1. Araştırma sorularına dayalı tartışma.....	314
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusu: “Ulusal ve uluslararası alan yazın ve kapsayıcı okul uygulamalarına göre iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri nelerdir?”	314
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusu: “Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından ne tür çalışmalar yürütülmektedir?”	319
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu: “Okul paydaş görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olmanın önündeki temel sorun alanları nelerdir?”	322
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu: “Okul paydaş görüşlerine göre okuldan kapsayıcılık yönünden beklentiler nelerdir?”	325
5.1.5. Beşinci araştırma sorusu: “Okul paydaşlarına göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için okulda yapılması gerekenler nelerdir?”	328
5.1.6. Altıncı araştırma sorusu: “Okul paydaş görüşleri ve alan yazına göre kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları, süreçleri, paydaş roller–sorumlulukları ve kapsayıcı okul standart/göstergeleri nelerdir?”	335
5.1.7. Kapsayıcı okul gelişim modelinin ulusal ve uluslararası modellerle karşılaştırılması: güçlü ve sınırlı yönler	341
5.2. Sonuç	347
5.3. Öneriler	349
5.3.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler	349
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	349
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	350
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET	351
KAYNAKLAR.....	354
EKLER.....	378

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ başlıklı tez çalışmamın toplam **398** sayfalık kısmına ilişkin, 12/02/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%8** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%20) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

13/02/2026

İsmail KILIÇ

Prof. Dr. Atila YILDIRIM

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

13/02/2026

İsmail KILIÇ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

KE	: Kapsayıcı Eğitim
OGM	: Okul Gelişim Modeli
KOGM	: Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli
BM	: Birleşmiş Milletler
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNİCEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)
OECD	: Uluslararası Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
OGP	: Okul Gelişim Programı
OGYE	: Okul gelim yönetim ekibi
ISIP	: Uluslararası Okul Geliştirme Projesi
ISDM	: Inclusive School Development Model (Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli)
UDL	: Uluslararası öğrenme tasarımı (Universal Desing for Learning)
DEHB	: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
NCSE	: National Council for Special Education, (İrlanda Ulusal Özel Eğitim Konseyi)

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ

İsmail KILIÇ

Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimini sağlamaya yönelik sınırlı uygulamaların ötesinde; tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte nitelikli eğitime katılımını, öğrenme çıktılarının sürekliliğini ve öğrenci refahını güvence altına alan bütüncül bir okul yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Ancak ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitimi okul geliştirme perspektifiyle bütünleştiren; okulun pedagojik, yönetsel, kültürel ve çevresel süreçlerini sistematik biçimde yapılandıran kapsamlı okul gelişim modellerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin çoğu zaman bireysel uygulamalar ya da parçalı politikalar düzeyinde kalmasına ve sürdürülebilirliğinin zayıflamasına yol açmaktadır. Bu araştırmanın problemi, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde bütüncül, izlenebilir ve geliştirilebilir bir okul gelişim çerçevesiyle nasıl yapılandırılabileceği sorusuna dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim ve okul geliştirmenin kavramsal çerçevesine dayalı olarak; okul süreçleri bağlamında, öğrenci merkezli verilere temellenen, bilimsel, gelişimsel ve uygulanabilir bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM) geliştirmektir. Araştırma, kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik düzenlemelerle değil; açık bir amaç ve felsefe, tanımlı gelişim alanları, yapılandırılmış öğretim süreçleri, belirlenmiş paydaş rolleri ile ölçülebilir standart ve göstergeler aracılığıyla sürdürülebilir hâle gelebileceği varsayımına dayanmaktadır.

Araştırma, karma yöntem yaklaşımı ile yürütülmüş; nitel ve nicel veri toplama ve analiz süreçleri ardışık ve bütünleştirici biçimde kullanılmıştır. Nitel aşamada doküman analizi ve çoklu durum çalışması deseni benimsenmiştir. Doküman analizi kapsamında kapsayıcı eğitim ve okul geliştirme alanlarına ilişkin 78 makale, 11 kitap, 6 rapor, 13 tez ve 2 model olmak üzere toplam 110 doküman incelenmiştir. Dokümanlar; kapsayıcı eğitimin kuramsal temellerini, tarihsel gelişimini, politika yönelimlerini ve uygulama modellerini temsil edecek biçimde amaçlı örnekleme ölçütlerine göre seçilmiştir. Çoklu durum çalışmasında anaokulu, ilkökul ve ortaokul düzeylerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmen, öğrenim gören öğrenci ve velileri, akademisyen ve müfettişlerden oluşan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 50 katılımcının görüşleri alınmıştır. Her paydaş grubu için geliştirilen görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler, içerik ve tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Nitel bulgular doğrultusunda oluşturulan Taslak Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, nicel aşamada değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 7 okul müdürü, 15 okul müdür yardımcısı ve 30 öğretmenden oluşan 52 paydaşın katılımıyla akademisyen destekli bir model değerlendirme çalışmayı gerçekleştirilmiştir. Çalıştay sürecinde geliştirilen Model Değerlendirme Envanteri aracılığıyla elde edilen nicel veriler ile katılımcı görüşleri birlikte analiz edilmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda model yenilenerek nihai hâline ulaştırılmıştır.

Araştırma bulguları, kapsayıcı okulun temel özelliklerinin; dönüşümcü ve paylaşımcı liderlik, kapsayıcı okul kültürü ve iklimi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, esnek ve farklılaştırılmış öğretim süreçleri, erişilebilir ve uyarlanabilir nitelikli müfredat, çok paydaşlı katılımlı iş birliği ile izleme-değerlendirme ve veri temelli gelişim bileşenlerinin bütünleşik biçimde ele alınmasıyla güçlendiğini ortaya koymuştur. Katılımcı görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasının önündeki temel güçlükler; öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yeterliklerindeki eksiklikler, okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin yapısal sınırlılıklar, fiziki ve materyal yetersizlikleri, merkezi ve esnekliği sınırlı müfredat yapısı ile okul-aile-toplum iş birliğinin zayıflığıdır. Bulguların alan yazın ile tartışılması sonucunda geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, beş ana bölümden oluşmaktadır: (i) modelin amacı ve felsefesi, (ii) okul gelişim alanları, (iii) öğretim süreçleri, (iv) okul gelişim sürecinde paydaş rolleri ve sorumlulukları, (v) modelin standartları ve göstergeleri. Nihai model; 4 temel yaklaşım, 7 okul gelişim alanı, 8 standart ve 184 süreç, çıktı ve performans göstergesi ile yapılandırılmıştır. Bu yapı, kapsayıcı eğitimi soyut bir değerler bütünü olmaktan çıkararak okulun günlük işleyişine entegre edilebilen, izlenebilir ve geliştirilebilir bir okul gelişim süreci hâline getirmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler arasında; okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında kapsayıcı eğitim konusunda teorik ve pratik bilgi inşasını destekleyen iş birliğine dayalı okul topluluklarının oluşturulması; kapsayıcı eğitimde kavramsal ve anlamsal karmaşıklığın giderilmesi; okulların fiziki kapasite eksikliklerinin azaltılması ve öğrenci refahını önceleyen yapısal tedbirlerin güçlendirilmesi yer almaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşadıkları yetersizlik hissini azaltacak mesleki destek ve rehberlik mekanizmalarının geliştirilmesi; müfredat geliştirme süreçlerinde merkezi yaklaşımlara ek olarak yerel, okul temelli ve öğrenci düzeyinde esnek uygulamalara geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, okulların öz değerlendirme, performans ve öğrenme çıktılarının bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir biçimde izlenmesini sağlayacak veri yönetim sistemlerinin oluşturulması ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik boylamsal ve deneysel araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu yönüyle araştırma, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı okul, okul gelişimi, okul gelişim modeli, kapsayıcı okul gelişim modeli,



ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Education Management Program
Doctoral Thesis

THE INCLUSIVE SCHOOL DEVELOPMENT MODEL

İsmail KILIÇ

Inclusive education is increasingly conceptualized not merely as a set of limited practices aimed at ensuring access to education for students with special needs, but as a holistic school approach that guarantees high-quality educational participation, continuity of learning outcomes, and student well-being for all learners, regardless of their differences. However, a review of the national and international literature indicates that comprehensive school development models integrating inclusive education with a school improvement perspective—systematically addressing pedagogical, managerial, cultural, and environmental processes—remain limited. As a result, inclusive education is often implemented through individual initiatives or fragmented policies, leading to weakened sustainability. The core problem of this study is therefore how inclusive education can be structured at the school level within a holistic, monitorable, and improvable school development framework.

The purpose of this study is to develop a Inclusive School Development Model (ISDM) grounded in the conceptual frameworks of inclusive education and school improvement, based on school processes and student-centered data, and designed to be scientific, developmental, and practically applicable. The study is based on the assumption that inclusive schools can be sustained not only through pedagogical arrangements, but through a clearly articulated purpose and philosophy, defined development areas, structured instructional processes, explicitly delineated stakeholder roles, and measurable standards and indicators.

The research was conducted using a mixed-methods approach, in which qualitative and quantitative data collection and analysis processes were implemented sequentially and integratively. In the qualitative phase, document analysis and a multiple case study design were employed. Within the scope of document analysis, a total of 110 documents—including 78 journal articles, 11 books, 6 reports, 13 thesis, and 2 models related to inclusive education and school development—were examined. These documents were selected through purposive sampling to represent the theoretical foundations, historical development, policy orientations, and implementation models of inclusive education. The multiple case study involved 50 participants—school administrators and teachers working at preschool, primary, and lower secondary levels, students and parents, as well as academics and inspectors—selected using maximum variation sampling. Data collected through stakeholder-specific interview forms were analyzed using content and thematic analysis techniques.

Based on the qualitative findings, a Draft Inclusive School Development Model was constructed and subsequently evaluated in the quantitative phase. In this phase, an academician-supported model evaluation workshop was conducted with the participation of 52 stakeholders, including 7 school principals, 15 vice principals, and 30 teachers. Quantitative data obtained through the Model Evaluation Inventory, together with participants' qualitative feedback, were analyzed collectively, and the model was revised accordingly to reach its final form. The findings reveal that the effectiveness of inclusive schools is strengthened through the integrated consideration of transformational and shared leadership, inclusive school culture and climate, teachers' professional competencies, flexible and differentiated instructional processes, accessible and adaptable high-quality curricula, multi-stakeholder participatory collaboration, and monitoring, evaluation, and data-based development mechanisms. According to participant perspectives, the primary challenges to implementing inclusive education in schools include deficiencies in teachers' inclusive pedagogical competencies, structural constraints related to school leaders' roles, physical and material inadequacies, centralized and inflexible curriculum structures, and weak school–family–community partnerships.

As a result of synthesizing the findings with the relevant literature, the Inclusive School Development Model was structured around five main components: (i) the model's purpose and philosophy, (ii) school development areas, (iii) instructional processes, (iv) stakeholder roles and responsibilities in the school development process, and (v) the model's standards and indicators. The final model comprises 4 core approaches,

7 school development areas, 8 standards, and 184 process, output, and performance indicators. This structure transforms inclusive education from an abstract set of values into a school-embedded, monitorable, and continuously improvable development process.

Based on the research findings, key recommendations include establishing collaborative school communities that support the co-construction of theoretical and practical knowledge on inclusive education among school leaders, teachers, and other stakeholders; addressing conceptual and semantic ambiguities in inclusive education; reducing schools' physical capacity limitations; and strengthening structural measures that prioritize student well-being. Further recommendations emphasize developing professional support and guidance mechanisms to reduce school leaders' perceived inadequacy in implementing inclusive practices, adopting flexible, school-based, and student-level curricular approaches alongside centralized frameworks, and establishing data management systems that enable schools' self-evaluation, performance monitoring, and learning outcomes to be compared at regional, national, and international levels. Additionally, the study highlights the need for longitudinal and experimental research on inclusive education practices. In this respect, the study offers an original theoretical and practical contribution to the sustainable implementation of inclusive education at the school level.

Keywords: Inclusive education, inclusive school, school development, school development model, inclusive school development model



BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim ve okulun işlevlerine ilişkin olarak eğitim felsefecileri ve eğitim bilimciler arasında tam bir uzlaşma sağlanmış değildir. Bu nedenle eğitim ve okulun rolleri günümüzde, alışlagelmiş makro yaklaşımların ötesine geçilerek; bireyin öznel özelliklerini merkeze alan, disiplinler arası kuramsal çerçevelerle ve teknolojinin sunduğu olanaklarla birlikte ele alınmaktadır. Bu yaklaşımların ortak amacı, bireylerin çok boyutlu gelişimini destekleyen daha etkili eğitim sonuçlarına ulaşmaktır.

Eğitimde nitelik ve kalite tartışmalarında temelde iki düşünce geleneğinin öne çıktığı görülmektedir. Ekonomist yaklaşım, eğitimi ekonomik büyümenin bir aracı olarak ele almakta ve eğitim niteliğini ölçülebilir nicel çıktılar üzerinden değerlendirmektedir. Buna karşılık ilerlemeci ve hümanist yaklaşım, eğitimi temel bir insan hakkı olarak görmekte; eğitsel çıktılardan çok, öğrenme süreçlerinin niteliğine odaklanmaktadır. Hümanist anlayış, insanı merkeze almakta ve eğitimin bireye sağladığı faydayı öncelikli görmektedir (Sönmez, 2014). Bu bağlamda eğitimin niteliği, ancak okullarda ve sınıflarda yaşanan öğrenme yaşantılarının derinlemesine incelenmesiyle anlaşılabilir (Ackers ve Hardman, 2001).

Eğitime erişim kavramına yüklenen yeni anlamlar, eğitim uygulama ve modellerinin fırsat ve imkân eşitliği temelinde yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişim özellikleri ile demografik farklılıkları dikkate alındığında, eğitime erişim; eğitim hizmetlerinin tüm bireylere adil ve dengeli biçimde sunulması ve bireylerin bu hizmetlerden en üst düzeyde yararlanabilmesi anlamına gelmektedir. Hümanist yaklaşım, eğitimin; öğrenme ortamlarına erişim, eğitim süreçlerine katılım ve eğitim yoluyla işlevsel kazanımlar elde etme gibi temel hakların güvence altına alınmasında belirleyici bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Subrahmanian, 2002; Unterhalter, 2007).

Eğitimin tüm çocukların hakkı olduğu düşüncesi, tarihsel süreçte çeşitli yasal ve uluslararası düzenlemelerle kurumsallaşmıştır. Avrupa'da Martin Luther'in etkisiyle 16. yüzyılda ilk modern resmi okullar kurulmuş; zorunlu eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ise 20. yüzyıldan itibaren yaygınlaşmıştır (Rothbard, 1999). Eğitim hakkı, ilk kez İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde açık biçimde ifade edilmiş; ardından Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve UNESCO tarafından yürütülen *Herkes İçin Eğitim* girişimleri ile küresel bir politika alanı hâline gelmiştir (UNESCO, 2002; UNICEF, 2004; UN, 2006). OECD

2030 hedeflerinde de nitelikli ve kapsayıcı eğitim, sürdürülebilir kalkınmanın temel araçlarından biri olarak tanımlanmaktadır. Bu uluslararası çerçeve, eğitim hakkının yalnızca okula erişimle sınırlı olmadığını; okulun iç süreçlerinin de kapsayıcı biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda etkin liderlik ve okul kültürü, bireysel farklılıkları gözetken öğretim programları, farklılaştırılmış öğrenme ortamları ve katılımcı yönetim süreçleri, kapsayıcı okul gelişiminin temel bileşenleri olarak öne çıkmaktadır.

Okul gelişim ve yönetim süreçlerine paydaş katılımı, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biridir. UNESCO (2018), öğretmenlerin yalnızca sınıf içi rollerle sınırlı kalmaması; eğitim politikalarına ve karar alma süreçlerine katılımının teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, okulun kapsayıcı eğitim rolünü etkin biçimde yerine getirebilmesi için aileler ve diğer paydaşların görüş ve beklentilerinin dikkate alınması önem taşımaktadır (Feldman, Khademian ve Quick, 2009; Hornby ve Lafaele, 2001). Demokratik bir okul ikliminde öğretmenlerin yönetime katılımı arttıkça, öğretmenlerin daha yaratıcı ve üretken olabildikleri ifade edilmektedir (Patrinos, Barrera-Osorio ve Fasih, 2009; Zencirci, 2003). Aile katılımının ise öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Anders vd., 2012; Jeynes, 2007).

Kapsayıcı eğitimde okulun temel öznesi öğrencidir. Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda görüş bildirmeleri, karar süreçlerine katılmaları ve bu deneyimi yetişkinliğe taşımaları “öğrenci sesi” kavramı ile ifade edilmektedir (Sarıyer ve Uysal, 2020; UNICEF, 2013). Bu bağlamda öğrenci katılımı, kapsayıcı eğitimin hem bir gereği hem de temel bir hak olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin amacı, çocuğa özgü yaratıcı bilgi ve becerileri geliştirebileceği ortam ve özgürlüğü sağlamaktır (Chomsky, 2007).

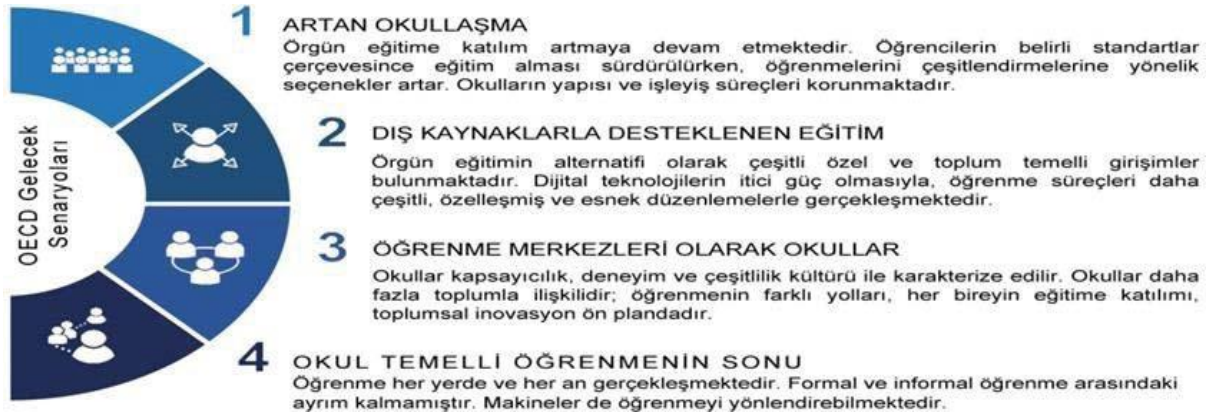
Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı politikaları, kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2018; 2023 Eğitim Vizyonu). Ancak literatür ve saha araştırmaları; öğretmen yeterlikleri, liderlik rolleri, müfredat esnekliği, fiziksel koşullar, veri yönetimi ve paydaş katılımı gibi alanlarda çeşitli güçlüklerin yaşandığını göstermektedir (Görgün ve Ainscow, 2022; Sarı, 2021). Bu durum, kapsayıcı okul geliştirme süreçlerinin bireysel çabalarla değil; kuramsal temeli olan, bütüncül ve uygulanabilir modellerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okul geliştirme literatürü, sürdürülebilir iyileştirmenin veri temelli, sistematik ve katılımcı yaklaşımlarla mümkün olduğunu vurgulamaktadır (Fullan, 2021; Hopkins, 2016; Creemers ve Kyriakides, 2020).

Kapsayıcı eğitim literatürü de benzer biçimde, okul kültürü, politikalar ve uygulamaların birlikte geliştirilmesini gerekli görmektedir (Booth ve Ainscow, 2019).

Bu araştırmanın temel amacı; kapsayıcı eğitim ile okul geliştirme literatürünü bütünleştirerek, Türkiye bağlamına özgü, bilimsel geçerliliği olan ve uygulamada kullanılabilir bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM) geliştirmektir. Araştırma, kapsayıcı okul geliştirmenin çok boyutlu yapısını ortaya koymak amacıyla karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Nitel bölümde çoklu durum çalışması ve doküman analizi kullanılırken; nicel bölümde geliştirilen ölçme araçları aracılığıyla model bileşenlerinin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Nitel bulgular okul paydaşlarının deneyimlerini ve beklentilerini ortaya koyarken, nicel bulgular modelin yapısal bütünlüğünü ve uygulanabilirliğini desteklemiştir. Bu iki veri kaynağının bütünleştirilmesiyle modelin kuramsal ve uygulamaya dönük temeli oluşturulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin birey ve toplum hayatındaki rolüne ilişkin gelişen yüksek bilinç, eğitimi ve okulu 21. yüzyılda yoğun ilgi gören ve yükselen bir sosyal dönüşüm paradigmasının merkezine yerleştirmiştir. Okulun en genel amacı, bireyleri yalnızca toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek değil; aynı zamanda onların kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek topluluk bilinci kazanmalarına olanak sağlamaktır (Carlson ve Apple, 1998). Bu yönüyle okul, bireysel gelişim ile toplumsal sorumluluk arasında denge kuran temel bir sosyal kurum olarak değerlendirilmektedir. Eğitim anlayışındaki bu dönüşüm, insan yetiştirme ideallerinin tarihsel olarak yeniden yorumlanmasını da beraberinde getirmiştir. Hesapçıoğlu'na (2001) göre Antik Yunan'da bilge insan, Orta Çağ'da metafizik öğretilere yönelen insan, modern dönemde demokratik insan ve postmodern çağda ise kendi kendine yetebilen dünya vatandaşı insan ideali öne çıkmıştır. Bu tarihsel değişim, eğitimin birey, aile, okul ve içinde yer aldığı ekolojik çevreyle birlikte; ulusal ve uluslararası eğitim politikaları çerçevesinde yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu dönüşüm sürecine paralel olarak OECD tarafından geliştirilen gelecek okul senaryoları, okulların geleneksel yapılarının ötesine geçerek daha esnek, öğrenme odaklı ve kapsayıcı yapılara evrilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. OECD (2020) senaryoları; artan okullaşma oranları, okul dışı öğrenme kaynaklarının güçlenmesi, okulların öğrenme merkezlerine dönüşmesi ve okul temelli öğrenmenin yeniden tanımlanması gibi eğilimlere işaret ederek, eğitimin geleceğinin kapsayıcı ve uyarlanabilir modeller üzerinden şekilleneceğini vurgulamaktadır (Şekil 1.1).



Şekil 1.1. OECD Gelecek senaryoları (OECD, 2020; s.44).

Eğitim hakkı ulusal ve uluslararası politika belgelerinde ve yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış, erken yaştan itibaren bütün bireylerin bu hakka erişimini sağlayacak yapısal düzenlemelerle hayata geçirilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak küresel ve ulusal ölçekte birey ve toplum hayatında her alanda yaşanan değişim ve dönüşüm eğitime erişim konusunda birtakım engellerin halen devam ettiğini göstermektedir. Ulusal ve uluslararası göç, doğal afetler, sosyo-politik gelişmeler insan ve toplumların sosyal refah seviyelerini tehdit eder hale gelerek; toplumsal katmanlar arasında belirgin bir biçimde eğitime talebi ve erişimi olumsuz etkilemiştir. Gerek eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekse sosyo-kültürel ve bireysel farklılıklardan hareketle bireyin eğitim hizmetinden istifade etme kapasitesi bakımından üstesinden gelinmesi gereken sorun alanlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitim alanında öğrenme güçlüğü çeken ve akranlarına göre özel gelişim gösteren öğrenciler ile iç ve dış göç sonucu sosyal uyum, artan eğitim ihtiyacı gibi güncel sorun alanlarının yanında cinsiyet, etnik durum, özel eğitim ihtiyacı, demografik etkenler ve diğer bireysel farklılıklar gibi eğitime erişim ve nitelik sorunları okulun çözüm üretmesi gereken konu başlıkları olarak ele alınmayı zorunlu kılmıştır. Kapsayıcı eğitim Türkiye’de ve Dünyada yükselen bir eğitim anlayışı olarak toplumdaki tüm bireylere nitelikli eğitim vermek için uygun bir araç olarak bilinmekte, özü itibarıyla de eğitimden dışlanma riski bulunan birey ve grupların eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır, artık güçlü kuramsal ve pratik yönlerinden dolayı tüm bireylere nitelikli eğitim sunma potansiyeline sahip daha kapsayıcı bir eğitim anlayışı olarak görülmeye başlanmıştır (UNESCO, 2015). Okulun fiziki düzenlemesinin ötesinde eğitimin bütün paydaşlarının sürece dahil edildiği, okul süreçlerinin bu anlamda yeniden ele alındığı, her çocuk için bir gelişim ve kariyer planına yer verildiği müfredatın bu bakışla bütüncül, esnek ve modüler olarak ele alındığı okul yönetim anlayışına yeni anlamlar ve sorumluluklar getirdiği görülmektedir (Ainscow, 2005; Berkovich, 2014;

ERG, 2016; Öztürk, 2017). Süreç olarak kapsayıcı eğitimi Florian (2014), öğrencilerin okullarda birlikte eğitim almalarının sağlanmasına yön veren politik, sosyal ve kültürel süreçler olduğu, öğrencilerin temel hakları olarak görülen eğitim haklarına odaklanma süreci olması gerektiği ve kapsayıcı eğitimde genel hedefin ise iş birliğine dayalı olarak tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişmeleri ve topluma katılımları için fırsatlar sunma yönünde yorumlandığı pek çok araştırmacı tarafından desteklenmektedir (Bennett, 2009; Kozleski, Artiles ve Waitoller, 2011; Loreman vd., 2014; Slee, 2011; Porter ve Smith, 2011; Topping, 2012). Tüm öğrencilerin akranlarıyla birlikte nitelikli eğitim müfredatı içerisinde yeterli kapasiteye sahip eğitim ortamlarında uzmanlar vasıtasıyla çocuğun gelişim alanlarının bütününe yönelik fırsat ve destekler sağlanabilmesidir (Alquraini ve Gut, 2012; Bui, Quirk, Almazan ve Valenti, 2010). Loreman (2009) eğitimcilerin büyük bölümünün kapsayıcı eğitimi bildiklerini, ancak yapılması gerekenler noktasında girişime yeterince istekli olmadıklarına vurgu yapmaktadır. Kapsayıcı bir okul yönetim modelinin geliştirilmesi, okula yüklenen yeni anlamın ve yönetim sürecinin daha iyi anlaşılmasına, uygulamaya yönelik referans veri ve yönergelere, doğrudan okulda ve sınıfta her bir çocuk için kapsayıcı eğitim yönetimi anlayış ve kültürüne bir yandan rehberlik sunarken; okulun paydaşlarının da bu alanda yeterli bilgi ve farkındalık düzeyine erişimlerine katkı sağlayacak, alana özgün bir okul gelişim yönetim modeli kazandırılması suretiyle de okul toplumunda eğitim ve öğretim sürecinin yönetiminin yeniden geniş bir çerçevede ele alınmasının adımı olarak değerlendirilebilir.

Kapsayıcı eğitim geçmişte özellikle çeşitli yetersizlikleri bulunan öğrencilerin yetersizliği bulunmayan öğrencilerle birlikte eğitim görmesi şeklinde algılanmakta iken günümüzde kapsayıcı eğitim, sadece özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik bir girişimle kalmayıp yoksul, farklı etnik ve kültürel geçmişlere sahip, kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar ile özellikle kız çocukları gibi eşit ve nitelikli eğitim alma konusunda sorun yaşayan diğer gruplara da odaklanmayı ifade etmektedir. Hatta üstün yetenekleri ve gelişim özelliklerine sahip öğrencileri de kapsamına almış haldedir. Birey bağlamında başarının birçok nedeni olabileceği gibi başarısızlığında birçok nedeni vardır ve bunların belli başlıları bireysel, toplumsal, çevresel ve kurumsal kaynaklı olabilir. Son yıllarda sınırlı sayıda kapsayıcı eğitimle ilgili kuramdan uygulamaya dönük yayınlanmış kitaplar bulunmaktadır (Çalık, 2023; Gürgür ve Rakap, 2019; Kumaş-Altındağ ve Süer, 2022; Sakız ve Göksu, 2022; Sakız, 2024; Taneri, 2019; Taneri, 2022). Alandaki araştırmaların çoğunluğunun öğrenci, program ve teorik çerçevede yürütüldüğü buna karşın okulun bütüncül bir yönetim sistemi bağlamında eğitim ve okulun

yönetimi bağlamında ulusal ve uluslararası alanda kapsayıcı bir okul gelişim modelinin bulunmadığı görülmüştür.

Stepaniuk (2019) alandaki çok sayıda bilimsel araştırmayı incelenmesi sonucunda bu araştırmaların önemli bir kısmının okullarda tutum ve eğilim belirlemeye odaklandığını, uygulamaya dönük kapsamlı bir çıkarım yapan çalışma sayısının az ve yetersiz olduğunu, Türkiye'de kaynaştırma ve kapsayıcı eğitime odaklanan araştırmaların çoğunlukla betimsel nitelikte olup; yöntem bakımından ise katılımcı görüşlerine, tutumların belirlenmesine ve sürecin incelenmesine odaklandığı (Bakkaloğlu vd., 2018; Sucuoğlu, 2004), Spandagou'da (2021) benzer biçimde uygulama kanıtlarının az olduğunu, Messiou (2017) politika ve uygulamaların bütünsel ve bağlamsal bir model çerçevesinde ele alınması ve eğitimde niteliğin ön plana çıkarılarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. UNESCO (2020) kapsayıcı eğitim tanımından yola çıkarak; adalet, eşitlik, bireysel özellikler üzerinden ayrıştırılmama, genel eğitim programına katılım ve bu programdan tüm bireylerin faydalanması gibi unsurları savunabilecek ve tüm öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek esnek bir okul modeli önermektedir. Etkin bir planlama ve tasarım ile çerçevelendirilmediği durumlarda kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesinin önünde çeşitli engellerin ortaya çıkması beklenmektedir. UNESCO (2020) raporunda kapsayıcı eğitim vizyonunun önündeki zorluklar şu şekilde ifade edilmektedir; kapsayıcılık kelimesinin farklı anlaşılması, öğretmen desteğinin eksikliği, eğitimden dışlananlara ilişkin verilerin bulunmaması, uygunsuz ve yetersiz altyapı, benzer sorunlu uygulamaların ve özel okulların devamlılığı, siyasi irade ve toplum desteğinin eksikliği, hedefsiz finans, koordine olmayan yönetim, birden fazla ama tutarsız yasal düzenlemeler ve son olarak uygulanmayan politikalar olarak belirtmektedir. Stubbs (2008) göre, kapsayıcı eğitimde belli başlı ortak sorunlar, öğretmen eğitimi ve öğrenciye yönelik desteğinin kalitesi, müfredat yükü ve esnekliği, fiziksel çevre, erişilebilirlik, güvenilir eğitim ortamı, topluluk katılımı (ebeveyn, iç ve dış diğer paydaş rolleri), okul liderliği, tüm okulu kapsayan olumlu okul iklimi ve kültürü, öğretim metodolojileri, esnek, yaratıcı ve öğrenci merkezli olup olmaması, çeşitlilik ve ayrımcılık odaklı farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verilememesi, yetersiz kaynak kapasitesidir. Okulun gelişimine ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilme yeteneğine dayalı kapsayıcı bir okul gelişim modeli okulların nasıl değişebileceği üzerine merceğin yakınlştırılması suretiyle okul süreçleri üzerinde nelerin değişmesi gerektiğine de açıklık kazandırabilecektir (Feldhoff, vd. 2022; Reezgt, 2001). Gelişim gösteren okul toplum ilişkisiyle sosyal mirasın aktarımı, tarihsel sürekliliğin sağlanması, geçmişten alınan motivasyon ve ilhamın toplumsal değişime kaynaklık etmesinin yanı sıra okulun toplum

geleceğinin inşası rolünü yerine getirebileceği vurgulanmaktadır (Sekhar, Reddy ve Solakishmi, 2018). Sorunlara odaklanmanın yerine okulun gelişmesine ve iyileşmesine odaklanma (Chang, 2012), kapsayıcı eğitimin bireylerin ayrıştırılmasına karşı mücadele edilmesi ve nitelikli eğitimden faydalanabilmeleri açısından dünya genelinde kabul gören bir fikir haline gelmiş ve okullarda uygulanabilmesi ve anlamlı sonuçlar üretebilmesi için söz konusu fikirlerin kuramsal ve metodolojik boyutlara sahip bir model bağlamında ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulların kapsayıcılık anlamında gelişim gösterebilmesini sağlayabilen, yasal ve uygulama yönünden bir model bulunmamakta ve bu durumda okulun rolünü ve misyonunu gerçekleştirebilmesinin önünde önemli bir problem olarak yer almaktadır. Araştırma sonuçlarının okula uyarlanması, süreçlerin oluşturulması ve sürdürülebilir kapsayıcı eğitim kültürünün okulda yerleşmesi için kapsayıcı okul gelişim modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda kapsayıcı ortamların nasıl yaratılacağı konusunda önemli ölçüde belirsizliğin olması, eğitim politikalarında kapsayıcılığın özgün ve etkin bir şekilde yer almamasının yansırı kuramsal açıdan da henüz istenilen düzeye ulaşmadığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Allan 2008; Hardy ve Woodcock, 2015). Dolayısıyla, okulun yönetimini, kültürünü, politikalarını, uygulamalarını, iş birliği ve değişim süreçlerini, veri yönetim mekanizmalarını ve öğrenme ortamlarını bir arada ele alan kapsamlı bir kapsayıcı okul gelişim modeline duyulan ihtiyaç ve bu ihtiyacın bir problem olarak görülmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı

Kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim ve okul gelişimi kavramları ulusal ve uluslararası alan yazında eğitim sistemlerinin dönüşümünü belirleyen temel kavramlar hâline gelmiştir. Eğitimde kapsayıcılık; tüm çocukların eğitime erişimini güvence altına almayı, eğitim süreçlerine aktif katılımını desteklemeyi ve her öğrenci için nitelikli öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan bütüncül bir anlayışı ifade etmektedir. Bu anlayış doğrultusunda kapsayıcı okul geliştirme, okulların kültürel, pedagojik, yönetsel ve yapısal bileşenlerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, kapsayıcı eğitim ve okul geliştirme literatürünün kuramsal temelleri ile uygulama verilerini bir araya getirerek; okulun varlık nedeni bağlamında tüm çocukların eğitime tam erişimini, katılımını ve nitelikli eğitime ulaşmasını merkeze alan, anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeyinde uygulanabilir bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli oluşturmaktır. Geliştirilecek model, okulun kapsayıcı özelliklerini

güçlendiren, öğrenci merkezli bir yaklaşım üzerine kurulu, okul paydaşlarının görüş ve deneyimleriyle şekillenen, bütüncül ve sürdürülebilir bir okul gelişim yapısı ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır;

1.2.1. Alt amaçlar

1. Ulusal ve uluslararası alan yazın ve kapsayıcı okul uygulamalarına göre iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri nelerdir?
2. Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından ne tür çalışmalar yürütülmektedir?
3. Okul paydaşlarının görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olabilmenin önündeki temel sorun alanları nelerdir?
4. Okul paydaşlarının görüşlerine göre okuldan kapsayıcılık yönünden beklentiler nelerdir?
5. Okul paydaşlarının görüşlerine göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik okulda yapılması gerekenler nelerdir?
6. Okul paydaş görüşleri ve alan yazına göre; kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları, süreçleri, paydaş rolleri ve sorumlulukları, kapsayıcı okul standartları ve göstergeleri neler olmalıdır?

Bu alt amaçlar doğrultusunda araştırma, kuramsal bilgiler ile saha verilerini birleştirerek, Türkiye bağlamına uygun, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda ulusal ve uluslararası ölçekte eğitim politikalarının merkezine yerleşen bir yaklaşım hâline gelmiştir. UNESCO'nun Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları içinde yer alan Hedef 4: Nitelikli Eğitim, tüm bireylerin kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitime erişimini güvence altına almayı amaçlamakta; OECD'nin 2030 Eğitim Vizyonu ise öğrenme süreçlerinin çeşitlilik, esneklik ve katılım ilkeleri temelinde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, kapsayıcı eğitim yalnızca belirli öğrenci gruplarına

yönelik bir uygulama olmaktan çıkmış; bütün çocukların tam erişim, tam katılım ve nitelikli öğrenme hakkını merkeze alan bütüncül bir okul geliştirme anlayışına dönüşmüştür.

Bu araştırma, kapsayıcı eğitimin bu genişleyen tanımına uygun olarak, okulun eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinin kapsayıcı bir perspektifle yeniden yapılandırılmasını amaçlayan uygulanabilir bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli geliştirmesi bakımından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Kapsayıcı okul geliştirme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, literatürde birçok ilke, yaklaşım ve politika önerisi bulunmasına rağmen; Türkiye bağlamına özgü, paydaş temelli, okul süreçlerine uyarlanabilir ve farklı kademelerde uygulanabilir bütüncül bir modelin eksikliği dikkat çekmektedir. Bu çalışma, tam da bu eksikliğe yanıt üretmekte ve kapsayıcı okul yönetiminin nasıl kurgulanması gerektiğini bilimsel temelde açıklamaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemi, kapsayıcı okul modelinin yalnızca teorik çerçeveye değil, okul paydaşlarının (okul müdürleri, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve müfettişler) görüşlerine dayalı olarak geliştirilmesine dayanmasıdır. Bu yönüyle çalışma, kapsayıcı okul yönetiminin sahadaki gerçek ihtiyaç, beklenti ve sorun alanlarını yansıtan yüksek ekolojik geçerlikte bulgular sunmaktadır. Paydaş görüşlerinin modele yansıtılması, modelin uygulamada kabul görme olasılığını artırmanın yanı sıra, kapsayıcı eğitim kültürünün okul topluluğu tarafından benimsenmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırma, bilimsel açıdan da özgün bir katkı üretmektedir. Kapsayıcı eğitim alanında çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bu çalışmaların önemli bir bölümü özel eğitim, öğrenci tutumları, öğretmen yeterlikleri veya sınıf içi uygulamalara odaklanmakta; okulun yönetsel yapısı, kültürü, süreçleri ve paydaş ilişkilerini bütüncül olarak ele alan model geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın geliştirdiği Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli; okulun liderlik, kültür, öğretmen yeterlikleri, müfredat uygulamaları, öğrenme ortamları, çevresel iş birliği ve veri yönetimi gibi çok boyutlu bileşenlerini sistematik bir çerçevede bütünleştirerek literatüre önemli bir kuramsal katkı sunmaktadır.

Uygulama boyutunda ise model, okul yöneticileri ve öğretmenler için kapsayıcı okulun nasıl geliştirileceğine ilişkin somut süreç, standart ve göstergeler ortaya koyarak eğitim sistemine yol gösterici bir araç sağlamaktadır. Araştırmanın ürettiği model; okulun öz değerlendirme kapasitesini artıracak, okul gelişim planlarının kapsayıcı bir perspektifle

hazırlanmasına katkı sunacak ve okulun tüm paydaşları tarafından kullanılabilir olacak kapsamlı bir rehber niteliği taşıyacaktır.

Politika yapıcılar açısından araştırmanın önemi, kapsayıcı okul geliştirmeye yönelik yasal, yapısal ve yönetsel düzenlemeler için bilimsel bir temel sunmasıdır. Kapsayıcı eğitim çoğu zaman politika belgelerinde yer almakla birlikte uygulamada nasıl hayata geçirileceği net değildir. Bu çalışma, kapsayıcı okulun hangi süreçlerle geliştirileceğine, hangi standartlara dayanacağına ve uygulamada hangi göstergelerle izleneceğine ilişkin bütüncül bir model sunarak politika tasarımı açısından değerli bir kaynak oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma Türkiye’de kapsayıcı eğitim anlayışının yalnızca teorik düzeyde tartışılmasından öteye geçerek, okulun bütün bileşenlerini kapsayan özgün bir okul gelişim modelinin geliştirilmesine öncülük etmesi bakımından alanyazına, uygulamaya ve eğitim politikalarına çok yönlü katkı sağlayacaktır. Geliştirilen modelin ilerleyen yıllarda farklı coğrafi ve okul bölgelerinde uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla kapsayıcı okul araştırmalarına da güçlü bir temel oluşturacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan yöntem ve veri toplama süreçleri gereği aşağıdaki varsayımlar benimsenmiştir: Araştırmaya katılan akademisyen, müfettiş, okul müdürü, öğretmen, veli ve öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin, kapsayıcı okul geliştirme sürecine ilişkin anlamlı ve değerlendirmeye değer nitel veriler sunduğu varsayılmaktadır. Bu varsayım, çoklu durum çalışmasının temel aldığı “katılımcı perspektiflerinin sosyal olguları anlamada önemli bir referans olduğu” yaklaşımına dayanmaktadır.

Katılımcıların görüşme sürecinde yöneltilen sorulara içtenlikle, doğru ve samimi biçimde yanıt verdikleri varsayılmıştır. Nitel araştırmanın yapısı gereği, elde edilen verilerin güvenilirliği katılımcıların dürüst yanıt verme eğilimine bağlıdır.

Doküman analizi kapsamında incelenen makale, tez, rapor, kitap ve model belgelerinin kapsayıcı eğitim ve okul geliştirme alanına ilişkin mevcut durumu yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmaktadır. Bu varsayım, kullanılan dokümanların alan yazını yansıtan güncel, güvenilir ve bilimsel içerikler olması gerektiği ilkesine dayanmaktadır.

Görüşme formunda yer alan soruların kapsayıcı okul geliştirme bağlamında gerekli veriyi ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bir model geliştirme çalışması olması nedeniyle, elde edilen bulgular belirli yöntemsel ve bağlamsal sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmanın temel sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur.

Araştırma, kapsayıcı eğitim alanında erişilebilen ulusal ve uluslararası kaynaklarla sınırlıdır. Doküman analizi sürecine dâhil edilen makale, tez, rapor, kitap ve model belgeleri alandaki mevcut duruma ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunmakla birlikte; araştırmacının erişemediği, dil, yayın yılı veya erişim kısıtları nedeniyle kapsam dışında kalan kaynaklar araştırmanın doğal bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, çalışmaya katılmayı kabul eden akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır. Katılımcıların kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin algıları ve okul süreçlerine dair değerlendirmeleri, araştırma sonuçlarının şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Bu nedenle bulgular, katılımcıların bireysel deneyimleri ve bulundukları bağlam çerçevesinde yorumlanmalıdır.

Araştırma, Antalya ilinde yer alan anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda 2024–2025 ve 2025–2026 eğitim-öğretim yıllarında toplanan verilerle sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde, okul türlerinde veya farklı zaman dilimlerinde yürütülecek çalışmalar; kültürel, sosyoekonomik ve örgütsel değişkenlere bağlı olarak farklı sonuçlar ortaya koyabilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, tüm okulların eşit fiziki, insan kaynağı, finansal ve yönetsel kapasiteye sahip olduğu varsayımına dayanmamaktadır. Okullar arasındaki kapasite farklılıklarının, modelin uygulanabilirliği üzerinde etkili olabileceği kabul edilmektedir. Bu nedenle model, evrensel ve tek tip bir yapıdan ziyade, farklı okul bağlamlarına uyarlanabilir bir çerçeve olarak tasarlanmıştır.

Modelde yer alan standartlar ve göstergeler bağlayıcı bir düzenleme niteliği taşımamakta; okul gelişim süreçlerine rehberlik etmeyi amaçlayan bir çerçeve sunmaktadır. Okulların kurumsal özellikleri, yerel koşulları ve öncelikleri doğrultusunda, bu standart ve göstergelerin uyarlanması gerekebilir.

1.6. Tanımlar

Kapsayıcılık: Kapsayıcılık, bireylerin farklılıkları nedeniyle dışlanmadığı; eğitim, öğrenme ve toplumsal yaşama eşit ve adil biçimde katılımının desteklendiği, ayrımcılığın azaltılmasını ve eşitliğin güçlendirilmesini amaçlayan temel bir ilke ve yaklaşımdır.

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel ve gelişimsel farklılıkları dikkate alınarak eğitim süreçlerine tam ve etkin katılımlarını sağlamayı amaçlayan; hak temelli, bütüncül ve sistem düzeyinde ele alınan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu çalışmada kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli öğrencileri değil; dezavantaj yaşama riski bulunan tüm öğrenci gruplarını kapsayan bir okul anlayışı olarak ele alınmaktadır.

Okul Gelişimi: Okul gelişimi, okulun kültürü, politikaları, uygulamaları ve öğrenme ortamlarını bütüncül biçimde ele alarak; öğretme–öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmayı ve sürdürülebilir iyileşmeyi sağlamayı amaçlayan planlı ve sistematik bir değişim sürecidir.

Model: Model, belirli bir olguya, sürece ya da yapıya ilişkin temel unsurlar ile bu unsurlar arasındaki ilişkileri açıklayan; kuramsal temellere dayalı, sadeleştirilmiş ve uygulamaya rehberlik eden bir çerçevedir.

Okul Gelişim Modeli: Okul gelişim modeli, bir okulun amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan yapısal, pedagojik, kültürel ve yönetsel süreçleri bir arada ele alan; okulun gelişimini planlı, sistematik ve sürdürülebilir biçimde destekleyen bütüncül bir çerçevedir. Bu araştırmada okul gelişim modeli, kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Okul Paydaşları: Okul paydaşları, okulun eğitim ve yönetim süreçlerine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunan ve bu süreçlerden etkilenen akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşmaktadır.

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

Bu bölümde araştırma konusunun kavramlarına, kavramlara ait özelliklere eğitim, eğitimde bireysel farklılıklar ve okul özellikleri, okul geliştirme ve kapsayıcı eğitim alanında yurt içi ve yurt dışı uygulamalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim kavramı

Eğitim kavramı çok kapsamlı ve uzun dönemli bir kavram olarak görülür. Bu nedenle eğitim; Sokrates'in hakikat arayışı, Platon'un idealarına ulaşma çabası, Aristoteles'in erdem pratiği, Comenius'un herkes için öğretim ideali, Locke'un zihni şekillendirme sorumluluğu, Rousseau'nun doğal gelişime saygısı, Pestalojji'nin bütüncül yaklaşımı ve Froebel'in oyun vurgusundan beslenerek, Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı demokratik toplum pratiğinden, Piaget'in bilişsel yapılanma evrelerine ve Vygotsky'nin sosyal etkileşimle şekillenen yakınsal gelişim alanına uzanan bir temel üzerine inşa edilmek üzere modern ve postmodern çağda davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, eleştirel ve bağlantıcı kuramlarla evrilen bireyi ve toplumu dönüştürmeyi hedefleyen dinamik ve sürekli bir süreçtir. Sürecin sadece bilgi aktarımından ibaret olmayan kökleri felsefi ve bilimsel temellere dayanan bütüncül bir insan gelişimini ifade ettiği görülür. Eğitim ve öğrenme her bireyin gelişim özellikleri bağlamında farklı anlamlar ve süreçler barındırır. Sonuçta bireylerin ortak özellikleri olan zihinsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimini desteklemek amacıyla planlı ya da kendiliğinden gerçekleşen istemli ya da tesadüfi öğrenme yaşantıları yoluyla davranışlarında, tutumlarında ve düşünme biçimlerinde kalıcı ve anlamlı değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.

2.1.1. Eğitimde bireysel farklılıklar

Bireysel farklılıklar, her öğrencinin sahip olduğu zekâ, öğrenme stili, yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, motivasyon düzeyi ve kültürel arka plan gibi özelliklerle diğerlerinden ayrılması durumudur. Eğitim psikolojisi literatüründe bireysel farklılıklar, öğrenme süreçlerini etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak görülür (Topkaya ve Çelik, 2009). Eğitimde bireysel farklılıklar, bireylerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal özellikleri bakımından gösterdikleri doğal çeşitliliği ifade eder. Bu farklılıklar, bireylerin öğrenme biçimlerini, hızlarını ve öğrenmeden elde ettikleri kazanımları etkiler. Eğitim süreçlerinin bu farklılıklara duyarlı biçimde tasarlanması, kapsayıcı, esnek, adil ve kişiselleştirilmiş öğretim

yaklaşımlarıyla desteklenmesi önem taşır (Cronbach ve Snow, 1977; Florian ve Black-Hawkins, 2019; Florian ve Mel Ainscow, 2019; Gardner, 1983; Heacox, 2020; Öztürk ve Yılmaz, 2025; OECD, 2021; Rahman et al., 2024; Rose ve Meyer, 2024; Sternberg, 1985; Tomlinson, 2014; Vygotsky, 1978). Bireysel farklılıklar, öğrencilerin zekâ, yetenek, ilgi alanları, öğrenme biçimleri, motivasyon düzeyleri, kişilik özellikleri ve sosyo-kültürel geçmişleri bakımından birbirlerinden ayrılmalarını ifade etmektedir. Eğitim psikolojisi literatüründe bireysel farklılıklar, öğrenme süreçlerini ve öğrenme çıktılarının niteliğini belirleyen temel değişkenlerden biri olarak ele alınmaktadır (Cronbach ve Snow, 1977). Bu bağlamda eğitimde bireysel farklılıklar; bireylerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel, biyolojik ve sosyal özellikleri bakımından gösterdikleri doğal çeşitliliği kapsamakta, öğrencilerin öğrenme hızlarını, öğrenme yollarını ve eğitimden elde ettikleri kazanımları doğrudan etkilemektedir (OECD, 2021; Öztürk ve Yılmaz, 2025). Dolayısıyla bireysel farklılıklar, öğretim süreçlerinin tek tip standartlarla yürütülmesini sınırlayan; öğretim tasarımının, öğrenme ortamlarının ve okul yönetim süreçlerinin daha esnek ve hakkaniyet temelli biçimde yapılandırılmasını gerektiren temel bir değişken alanı olarak görülmektedir.

Bireysel farklılıkların eğitim alanında ele alınışı, tarihsel olarak bilimsel paradigmalara ve eğitim amaçlarının dönüşümüyle birlikte gelişmiştir. Bu dönüşüm çizgisi, bireysel farklılıkların önce “ölçülmesi gereken kapasite farkları” olarak ele alındığı, ardından “öğrenme süreçlerini açıklayan değişkenler” düzeyine taşındığı, daha sonra “çok boyutlu ve bağlamsal çeşitlilik” olarak kavramsallaştırıldığı ve günümüzde “kapsayıcı eğitimin tasarım ilkesi” hâline geldiği bir ilerleme göstermektedir.

1. Klasik Dönem (1900–1950): Zekâ–Yetenek ve Ölçme Temelli Yaklaşım: Klasik dönemde bireysel farklılıklar, ağırlıklı olarak zekâ ve yetenek kavramları üzerinden tanımlanmış ve bireyler arası farklılıkların büyük ölçüde doğuştan gelen, görece sabit ve ölçülebilir olduğu varsayılmıştır. Bu dönemin baskın epistemolojisi, eğitimde bilimselliğin “ölçme” ile sağlanabileceği düşüncesine dayanır. Dolayısıyla bireysel farklılıklar, pedagojik tasarımın zenginliği olarak değil; daha çok seçme–yerleştirme–gruplama süreçlerinde yönetilmesi gereken bir değişken olarak görülmüştür. Araştırma gündemi, büyük ölçüde psikometrik ölçme, test geliştirme ve başarı puanları üzerinden farklılıkları belirleme yönünde şekillenmiştir. Bireysel farklılıkların açıklanmasında öğrenme süreçleri görece arka planda kalırken; ölçülebilir sonuçlar ve sınıflama mantığı ön plana çıkmıştır. Bu nedenle farkındalık düzeyi, bireysel farklılıkların varlığını kabul etmekle sınırlı kalmış; bu farklılıkların öğretimi nasıl dönüştürmesi gerektiği sorusu sınırlı biçimde tartışılmıştır.

2. *Çağdaş Eğitim Psikolojisi Dönemi (1950–1980): Süreç Odaklılık, Öğrenme Kuramları ve Öğrenci Merkezilik*: 1950'li yıllardan itibaren eğitim psikolojisinin kuramsal olarak güçlenmesiyle bireysel farklılıklar, yalnızca zekâ temelli bir kategori olmaktan çıkmış; öğrenme süreçlerini açıklayan çoklu değişken alanına dönüşmüştür. Bu dönemdeki temel varsayım, öğrencilerin aynı öğretim koşullarında farklı hızlarda ve farklı yollarla öğrenebildiği; dolayısıyla öğrenme çıktılarındaki farklılığın yalnızca kapasite farkından değil, öğretim süreçleri ve öğrenme koşullarından da kaynaklandığıdır. Bu dönemde araştırmalar, bireysel farklılıkları motivasyon, öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve bilişsel süreçler gibi değişkenlerle ilişkilendirerek daha zengin bir açıklama çerçevesi sunmuştur. Özellikle Cronbach ve Snow (1977) çizgisinde gelişen yaklaşım, “hangi öğrenci, hangi koşulda, hangi öğretimle daha iyi öğrenir?” sorusunu merkeze alarak bireysel farklılıkları öğretimle ilişkili biçimde ele almıştır. Farkındalık düzeyi, bireysel farklılıkların yalnızca tanınması değil, öğretim süreçlerinin bu farklılıklara uyarlanması gerektiği yönünde artmıştır. Ancak uygulama düzeyi çoğu bağlamda “öğretmenin bireysel çabası”na dayalı kalmış; okul ve sistem düzeyinde yapılandırılmış kapsayıcı düzenekler henüz sınırlı olmuştur.

3. *Modern Dönem (1980–2000): Çok Boyutluluk, Bağlamsallık ve “Çeşitlilik” Kavrayışı*: 1980'li yıllardan itibaren bireysel farklılıklar, çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmış; bilişsel farklılıkların yanında sosyal ve kültürel bağlamın da öğrenme üzerinde belirleyici olduğu daha güçlü biçimde vurgulanmıştır. Bu dönemin temel varsayımı, bireysel farklılıkların tek bir değişkene indirgenemeyeceği; öğrenmenin birey–çevre etkileşiminde olduğu ve öğrencilerin güçlü yönlerinin çeşitlilik gösterdiğidir. Bu dönemde bilişsel farklılıkların açıklanmasında çoklu zekâ ve üçlü zekâ kuramları önemli bir yer tutmuştur (Gardner, 1983; Sternberg, 1985). Bu kuramsal açılım, “tek bir zekâ tanımı” üzerinden öğrenci değerlendirme ve başarıyı açıklama çabasının sınırlı kaldığını ortaya koymuş; öğrencilerin farklı alanlarda farklı güçlülere sahip olduğu düşüncesini güçlendirmiştir. Benzer biçimde sosyo-kültürel yaklaşım, bilişsel gelişimin sosyal etkileşim ve kültürel bağlamla birlikte şekillendiğini vurgulayarak bireysel farklılıkların yalnızca bireyin içsel özellikleriyle açıklanamayacağını göstermiştir (Vygotsky, 1978). Bu dönemdeki araştırma gündemi, bireysel farklılıkları daha çok öğrenme ortamı, kültürel sermaye, sınıf içi etkileşim ve öğretim stratejileri ile ilişkilendiren çalışmalara yönelmiştir. Farkındalık düzeyi, farklılıkların bastırılmasından farklılıkların tanınması ve desteklenmesine geçişi temsil eder. Bununla birlikte uygulama düzeyi, çoğu kez öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesiyle sınırlı kalmış; okul kültürü,

politika ve yönetim mekanizmalarıyla bütünleşmiş sistematik modeller henüz yaygınlaşmamıştır.

4. *Dijital ve Kapsayıcı Eğitim Dönemi (2000–Günümüz): Hak Temelli Yaklaşım, Tasarım İlkesi Olarak Farklılık ve Sistem Düzeyi Sorumluluk:* 2000'li yıllardan itibaren bireysel farklılıklar, kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla birlikte hak temelli bir çerçevede yeniden konumlandırılmıştır. Bu dönemdeki temel varsayım, bireysel farklılıkların “öğretmenin yönetmesi gereken istisnalar” değil; eğitim sisteminin tasarımında başlangıçtan itibaren dikkate alınması gereken normatif bir gerçeklik olduğudur. Bu yaklaşım, eşitlikten ziyade hakkaniyeti öne çıkarır ve tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine tam katılımını hedefler (OECD, 2021).

Bu dönemde bilişsel farklılıklar bağlamında Carol Ann Tomlinson'ın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğretimin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme profiline göre planlanmasını önererek bireysel farklılıkları doğrudan öğretim tasarımının odağına yerleştirmiştir (Tomlinson, 2014). Böylece öğretim, “ortalama öğrenci” varsayımından uzaklaşarak öğrenen çeşitliliğine göre yeniden yapılandırılabilir hâle gelmiştir.

Aynı dönemde bireysel farklılıkların yönetiminde Evrensel Tasarım (UDL) yaklaşımı, öğrenme ortamlarının baştan itibaren erişilebilir, esnek ve çoklu temsil/katılım biçimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmasını savunarak kapsayıcı eğitimin uygulama kapasitesini artırmıştır (Rose ve Meyer, 2024). UDL'nin güçlenmesiyle birlikte nöroçeşitlilik, öğrenme güçlükleri ve farklı gelişim profilleri, “ayrıştırıcı tanılar” yerine “tasarımda dikkate alınacak öğrenen çeşitliliği” olarak ele alınmaktadır (Rahman vd., 2024).

Bu dönemde bireysel farklılıklar, yalnızca bilişsel boyutta değil; sosyo-kültürel, duygusal-motivasyonel, fiziksel-biyolojik ve özel eğitim gereksinimleri boyutlarında da kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri olarak ele alınmaktadır. Sosyo-kültürel farklılıklar (göç, çok dillilik, kültürel çeşitlilik ve sosyoekonomik eşitsizlik) öğrencilerin okulla kurdukları ilişkiyi ve öğrenme fırsatlarına erişimini belirgin biçimde etkilerken, kapsayıcı eğitim bu farklılıkların dışlanma riskine dönüşmemesi için okul süreçlerinin hakkaniyet temelinde yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır (Florian ve Black-Hawkins, 2019; Florian ve Ainscow, 2019). Duygusal ve motivasyonel farklılıklar (kaygı, özgüven, motivasyon, duygusal düzenleme) öğrencinin öğrenmeye katılımını ve sürdürmesini etkilerken; fiziksel ve biyolojik farklılıklar (sağlık durumu, gelişimsel değişkenlik, duygusal yetersizlikler) erişilebilirlik ve uyarılma gereksinimini artırmaktadır (Heacox, 2020; Rahman vd., 2024). Özel eğitim

gereksinimleri ise ayrıştırıcı uygulamalar yerine, akranlarla birlikte nitelikli öğrenme ortamlarında eğitim almayı destekleyen bütüleştirici düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır (Florian ve Ainscow, 2019; Rose ve Meyer, 2024).

Bu çerçevede günümüzde bireysel farklılıklara ilişkin farkındalık düzeyi, “öğrenciyi ortalamaya yaklaştırma” yaklaşımından “okulu öğrenci çeşitliliğine uyarlama” anlayışına evrilmiştir. Araştırmalar da yalnızca öğrenci özelliklerini ölçmeye değil; okulun kültürü, politikaları, öğretim uygulamaları ve destek sistemlerinin bireysel farklılıklara nasıl yanıt verdiğini incelemeye yönelmiştir. Dolayısıyla bireysel farklılıklar, kapsayıcı eğitim yaklaşımı kapsamında okulun tüm bileşenlerini etkileyen bir temel ilke alanı olarak değerlendirilmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2019; Öztürk ve Yılmaz, 2025).

Sonuç olarak eğitimde bireysel farklılıklar; tarihsel süreçte ölçme ve sınıflama odaklı yaklaşımlardan, öğrenme süreçlerini açıklayan çok değişkenli modellere; oradan da hak temelli ve sistem düzeyinde tasarım ilkelerine dayalı kapsayıcı yaklaşımlara doğru gelişmiştir. Öğrenciler arasındaki bilişsel, sosyo-kültürel, duygusal, fiziksel ve gelişimsel çeşitliliğin tanınması ve bu çeşitliliğe duyarlı öğretim ile okul yönetimi yaklaşımlarının geliştirilmesi, kapsayıcı ve nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (OECD, 2021; Öztürk ve Yılmaz, 2025).

2.1.2. Bireysel farklılıkları artıran sebepler

Eğitim, her bireyin potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesini hedefleyen dinamik bir süreçtir. Ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürel geçmişleri, dilsel becerileri, psikolojik özellikleri ve yaşam deneyimleri birbirinden farklı olduğu için öğrenme sürecinde eşit koşullardan söz etmek mümkün değildir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar akademik başarı farklılıklarını artırmakta ve bireysel farklılıkları görünür kılmaktadır (Tan, 2024). Bunun yanı sıra, günümüz dünyasında küreselleşme, göç hareketleri, kültürel etkileşimler ve teknolojik gelişmeler bu farklılıkları daha geniş ve çeşitli hale getirmekte; böylece eğitim ortamlarında bireysel çeşitlilik giderek artmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinin tasarımından değerlendirme süreçlerine kadar her aşamada farklı öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde bireysel farklılıkların nedenlerini anlamak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkin biçimde yürütülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bireysel farklılıkların artışında etkili olan sosyo-ekonomik faktörler, kültürel ve dilsel çeşitlilik, bireysel ve psikolojik özellikler, küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri, göç olgusu ve okulun sahip olduğu kaynaklar gibi unsurlar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında belirleyici rol oynamaktadır.

2.1.2.1. Sosyoekonomik faktörler

Eğitimde bireysel farklılıkların önemli belirleyicilerinden biri, bireylerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevredir. Sosyo-ekonomik durum, bireyin veya ailenin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, meslek statüsü ve yaşam koşullarını kapsayan çok boyutlu bir değişkendir. Bu değişken, öğrencinin öğrenme fırsatlarına erişimini, motivasyonunu, akademik başarısını ve okul yaşamına katılım biçimini doğrudan etkilemektedir (Coleman, 1966; OECD, 2023). Son yıllarda yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik faktörlerin eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini dijital uçurum, öğrenme kaynaklarına erişim farklılığı ve pandemi sonrası eğitimdeki dönüşüm bağlamında yeniden gündeme getirdiğini göstermektedir (OECD, 2023). Düşük sosyo ekonomik seviyedeki öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarına erişiminde ciddi kısıtlar yaşadığını ve bu durumun akademik farkları artırdığı belirtmiştir (UNESCO 2022). Rapora göre, COVID-19 süreci ve sonrasındaki ekonomik dalgalanmalar, sosyo-ekonomik uçurumu derinleştirerek öğrenciler arasında kalıcı öğrenme kayıplarına yol açmıştır. Türkoğlu ve Karataş (2024), Türkiye örneğinde yaptıkları çalışmada, aile gelir düzeyinin okulda öğrenme motivasyonu, ders dışı etkinliklere katılım ve akademik benlik algısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu bulmuştur. Garcia ve Weiss (2021), sosyo-ekonomik dezavantajların yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini de olumsuz etkilediğini göstermiştir.

2.1.2.2. Kültürel çeşitlilik

Eğitim ortamları giderek artan biçimde kültürel ve dilsel çeşitlilik içermektedir. Küreselleşme, göç hareketleri, etnik farklılıklar ve yerel kültürlerin etkileşimi, okullarda farklı dil, değer, inanç ve davranış biçimlerine sahip öğrenci gruplarının bir arada bulunmasına yol açmıştır. Bu durum, eğitim sistemlerinde hem zenginleştirici bir potansiyel hem de eşitlik ve kapsayıcılık açısından yeni zorluklar doğurmaktadır (Banks, 2015; Gay, 2018). Banks (2015) eğitimde kültürel farklılıkların tanınmasını, eşit öğrenme fırsatlarının sağlanmasını ve öğrencilerin kültürel kimliklerinin desteklenmesini savunur. Ona göre, kültürel farklılıklar öğrenmenin önünde engel değil, öğretimin zenginliğini artıran bir kaynak olmalıdır. Gay (2010) ve Ladson-Billings (1995) kültüre duyarlı pedagojide öğretmenlerin öğrencilerin kültürel kimliklerini anlamaları, öğretim sürecine bu kimlikleri dâhil etmeleri gerektiğini vurgular. Bu

yaklaşım, öğrencilerin öz-yeterlik ve aidiyet duygusunu artırarak akademik başarıyı destekler. Sosyodilbilimsel Yaklaşım (Cummins, 2000; García ve Wei, 2014), Jim Cummins'in dilsel yeterlik ayrımı, iki veya çok dilli öğrencilerin dil gelişiminde öğretimsel desteğin önemini ortaya koyar. Ofelia García'nın çok yönlü yaklaşımı ise, öğrencilerin birden fazla dili aynı anda esnek biçimde kullanmalarını eğitimde bir avantaj olarak görür.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dilsel ve kültürel çeşitliliğin eğitimde farklılıkları artırabileceğini ancak kapsayıcı politikalarla bu farklılıkların fırsata dönüştürülebileceğini göstermektedir: UNESCO (2023) raporu, dilsel çeşitliliğin göz ardı edilmesinin özellikle göçmen ve azınlık öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğini, ana dil temelli eğitim modellerinin ise öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini belirtmektedir. OECD (2022), kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu eğitim sistemlerinde öğrenci katılımının, motivasyonun ve aidiyet duygusunun daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çelik ve Kocabaş (2023), Türkiye'de çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin başarı ve uyum düzeylerini artırdıklarını bulmuştur. Flores ve Rosa (2021), dilsel ırkçılık kavramını tartışarak, dilsel çeşitliliğin eşitsizlik üreten bir araç haline gelmemesi için eğitimcilerin dil farkındalığını artırmaları gerektiğini savunmuştur. García, Johnson ve Seltzer (2022) çoklu yaklaşım pedagojisinin öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kültürel kimliklerini güçlendirdiğini göstermiştir.

Banks (2015) ve Gay (2018)'in yaklaşımları, öğretmenlerin kültürel farkındalığını ve sınıf içi uygulamalarını dönüştürmeyi hedeflerken; Cummins (2000) ve García (2022) gibi araştırmacılar, dilsel çeşitliliği pedagojik bir kaynak olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle kapsayıcı bir eğitim anlayışı, farklı kültür ve dil kökenlerinden gelen öğrencilerin öğrenme süreçlerine eşit biçimde katılmasını, kültürel kimliklerini koruyarak akademik başarıya ulaşmalarını sağlamalıdır.

2.1.2.3. Bireysel ve psikolojik faktörler

Eğitimde bireysel farklılıklar yalnızca çevresel ya da sosyo-ekonomik koşullardan değil, aynı zamanda bireyin doğuştan getirdiği psikolojik, bilişsel, duygusal ve kişilik özelliklerinden de kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar, bireylerin öğrenme biçimlerini, başarı düzeylerini, motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyen temel faktörlerdir (Snow, 1989; Sternberg, 2005). Bireysel farklılıkların psikolojik temelleri, bilişsel yetenekler, zekâ türleri, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, duygusal zekâ ve motivasyonel faktörler gibi çok boyutlu

değişkenleri içerir. Bu bağlamda bireyin nasıl öğrendiği kadar neden öğrendiği ve öğrenmeye nasıl tepki verdiği de önem kazanmaktadır (Ormrod, 2020).

Pekrun, Goetz ve Frenzel (2021), öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bilişsel değil, duygusal deneyimlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygu düzenleme becerileri, başarı farklılıklarını azaltmada kritik bir değişkendir. Karaca ve Yıldız (2022), Türkiye'de ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, duygusal zekâ düzeylerinin akademik öz-yeterlik ve okul başarısını anlamlı biçimde yordadığını bulmuştur. Zhang ve Sternberg (2023), bilişsel ve yaratıcı zekânın farklı öğrenme stratejileriyle ilişkisini inceleyerek, bireysel farklılıkların öğretim tasarımlarına yansıtılması gerektiğini vurgulamıştır. OECD (2023) verileri, öğrenme çıktılarında bireysel farkların önemli kısmının öğrenci psikolojisi ve motivasyonu ile açıklandığını belirtmiştir. Mayer, Salovey ve Caruso (2024), duygusal zekânın güncellenmiş modelinde, duygusal farkındalık ve ilişki yönetimi becerilerinin okul başarısına etkisinin arttığını saptamıştır. Güncel araştırmalar, bireysel farklılıkların çok boyutlu ve dinamik olduğunu; bilişsel, kişilik, duygusal ve motivasyonel süreçlerin birbirini etkilediğini göstermektedir (Ormrod, 2020; Zhang ve Sternberg, 2023). Bu nedenle kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca akademik performanslarını değil; duygusal refahlarını, öğrenme motivasyonlarını ve psikolojik ihtiyaçlarını da dikkate alan esnek öğrenme ortamları oluşturmalıdır.

2.1.2.4. Küreselleşme ve eğitimde etkileri

Küreselleşme, ekonomik, teknolojik, kültürel ve politik süreçlerin ulusal sınırları aşarak karşılıklı bağımlılığı artırdığı bir olgudur. Bu süreç, eğitim sistemlerini de derinden etkilemiştir. Eğitimde küreselleşme, öğrenme içeriğinin, yöntemlerin ve politikaların uluslararası normlara göre yeniden şekillenmesini ifade eder (Altbach ve Knight, 2007; Stromquist, 2021). Küreselleşmenin eğitim sistemlerini üç ana ekseninde dönüştürdüğünü göstermektedir:

- Standartlaşma: Uluslararası ölçme ve değerlendirme araçlarının (PISA, TIMSS vd.) yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim sistemleri küresel standartlara göre değerlendirilmeye başlanmıştır (OECD, 2022).
- Uluslararasılaşma: Öğrenci ve öğretmen hareketliliği artmış, yükseköğretim kurumları uluslararası programlar ve ortaklıklar geliştirmiştir (Fidler, 2025).
- Dijitalleşme: Küresel bilgi ağlarının yayılması, uzaktan eğitimin ve çevrim içi öğrenme platformlarının gelişimini hızlandırmıştır (Schildermans, 2024).

Bu üç eğilim, eğitimi ulusal bağlamın ötesine taşıyarak daha rekabetçi ve kapsayıcı bir yapıya dönüştürmektedir. Küreselleşme, kültürel çeşitliliği artırarak eğitim kurumlarını çok kültürlü ortamlara dönüştürmüştür. Gube (2025), Hong Kong'daki çok kültürlü okullar üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin küresel eğitim müfredatını etnik çeşitlilikle uyumlu hale getirme çabalarını vurgulamıştır. Benzer biçimde, Rocha (2023) araştırmasında, küresel eğitim anlayışının bireylerde empati, kültürlerarası iletişim ve sürdürülebilir vatandaşlık değerlerini geliştirdiğini ileri sürmektedir. Küreselleşmenin en belirgin sonuçlarından biri, göç hareketlerinin artmasıdır. Eğitim kurumları, farklı dil, kültür ve sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencileri kapsama ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadır. Fidler (2025), uluslararası öğrenci hareketliliğinin 2000–2021 arasında %62 oranında arttığını, bu durumun eğitimde kültürel uyum ve fırsat eşitliği politikalarını zorunlu hale getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, UNESCO (2023) raporları, göçmen öğrencilerin eğitime erişiminde dilsel bariyerler, sosyo-ekonomik dezavantajlar ve müfredat uyumsuzluklarının ciddi engeller oluşturduğunu göstermektedir.

Eğitim politikaları, küresel ekonominin ihtiyaçlarına uygun nitelikli iş gücü yetiştirmeye yönelmiştir. Ahmed (2024), küreselleşmenin eğitime etkisi başlıklı araştırmasında politika eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme, dijital becerilerin geliştirilmesi, uluslararası rekabet gücü yüksek müfredat yapıları, küresel yetkinlik temelli öğretim olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna karşın Schildermans (2024), bu eğilimlerin yerel değerleri ve toplumsal bağlamı zayıflatabileceğini savunur; dolayısıyla küreselleşme sürecinde “yerelleşme” stratejilerinin de dikkate alınması gerektiğini belirtir. Küreselleşme, eğitim sistemlerine hem fırsatlar hem de riskler sunmaktadır. Bir yandan bilgiye erişimi demokratikleştirirken, diğer yandan ekonomik eşitsizlikleri derinleştirebilir. Rocha (2023) ve Altbach (2022) gibi araştırmacılar, küreselleşmiş eğitim anlayışının yalnızca ekonomik verimlilik değil, kültürel duyarlılık ve kapsayıcılık ilkeleriyle dengelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.1.2.5. Göç ve eğitimde farklılıkların artışı

Küresel ve iç göç hareketleri okullarda dil, kültür, eğitim geçmişi ve sosyo-ekonomik durum açısından artan heterojenlik yaratır. Göçmen ve yerinden olmuş öğrenciler (mülteciler, sığınmacılar, iç göçmenler) genellikle eğitim süreçlerinde farklı zorluklarla karşılaşır; bu da okul içi başarı, katılım ve sosyal uyum bakımından heterojen sonuçlar üretir (Portes ve Rumbaut, 2001; Dryden-Peterson, 2011). Göçün eğitimdeki farklılıkları artırma faktörleri: Dilsel bariyerler; Eğitim dili ile ana dili arasındaki uyumsuzluk akademik anlama ve ifade etmede zorluklara neden olur (Cummins, 2000). Dilsel dışlanma hem akademik hem sosyal sermaye kaybına yol açar. Eğitim sürekliliğinin kopması; Göç sürecinde okul sürekliliğinin

bozulması (uzun göç rotaları, kayıt gecikmeleri) öğrenme kayıplarını derinleştirir. Sosyo-ekonomik dezavantaj ve yaşam koşulları; Göçmen ailelerin düşük gelir, istikrarsız istihdam, barınma sorunları; çocukların eğitim materyallerine, güvenli çalışma ortamına ve destek hizmetlerine erişimini sınırlar (OECD, 2021). Psiko-sosyal travma ve ruh sağlığı; Savaş, zorunlu göç veya şiddet deneyimleri öğrenme motivasyonu, dikkat, bellek ve duygusal düzenleme üzerinde olumsuz etkiler (Miller ve Rasmussen, 2010). Sistemsel engeller; Yasal statü, kayıt prosedürleri, geçici barınma merkezleri veya öğretmen eğitimi eksikliği göçmen çocukların okula eşit erişimini engeller (Dryden-Peterson, 2016). Müfredatın ve öğretim yaklaşımlarının uyum eksikliği; Tek tip müfredat ve pedagojiler kültürel/dilsel çeşitliliği yok saydığına öğrenme fırsatları daralır. Toplumsal ayrışma ve ayrımcılık; Yerel öğrencilerle göçmen öğrenciler arasındaki sosyal ayrışma, okul iklimini bozarak dışlanma ve etiketlenmeyi artırır (Modood, 2013). Göç, eğitimde farklılıkları artıran çok-boyutlu bir süreçtir; dil, süreklilik, sosyo-ekonomik koşullar, ruhsal travma ve sistemik engeller birleşerek eşitsizlikleri derinleştirir. Ancak doğru politika ve uygulamalar (ana dil destekleri, kapsayıcı pedagojiler, psiko-sosyal destekler, esnek kayıt politikaları) göç kaynaklı dezavantajları azaltabilir ve çeşitliliği eğitim için bir kazanıma dönüştürebilir.

2.1.2.6. Okul kaynakları ve fiziksel imkanlar

Okul kaynakları ve eğitim imkânları (altyapı, öğretmen niteliği, öğretim materyalleri, sınıf büyüklüğü, dijital araçlar, rehberlik hizmetleri vb.) öğrencilerin öğrenme fırsatlarını doğrudan etkileyerek bireyler arası farklılıkları artırabilir veya azaltabilir. Kaynak erişimindeki eşitsizlikler, öğrenciler arasında eğitim çıktılarında tutarlı farklılıklara yol açan yapısal bir belirleyendir (Coleman, 1966; Bourdieu, 1977). Kaynakların varlığının ötesinde kullanımı, verimliliği, güncel olması ve kalitesi de önem taşır. Örneğin, bir meta-çalışma düşük maliyetli okul ve öğretmen özelliklerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermiştir (Glawwe, 2011). Kaynak eşitsizliğinin ortaya koyduğu okul destek sistemlerinin eksikliği dezavantajlı öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha az dikkate alındığı bir ortam yaratabilir (Chiu, 2005). Belli başlı okul kaynakları ve imkanları; altyapı ve fiziksel imkanlar sınıf büyüklükleri öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve yaşam ve destek alanları, insan kaynaklarının başında gelen öğretmen niteliği ve dağılımı, öğretim materyalleri ve teknolojik erişilebilirlik, okul destek hizmetleri rehberlik, sağlık, beslenme ve erişim gibi, okulun yönetsel kapasitesi ve tercih edilen liderlik rolleri, kaynakların dağılımı, kullanımı ve finansman türleri olarak gösterilebilir (Hanushek, 2011; OECD, 2021; UNESCO, 2020).

2.1.3. Bireysel farklılıkları gözetken okul yapısı

Bireysel farklılıkları gözetken bir okul yapısı (Tablo 2.1)'de; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, kültürel ve sosyal yönleriyle farklılıklarını tanıyan, buna göre eğitimsel ve öğretimsel düzenlemeleri gerçekleştiren bir yapıdır (Florian ve Black-Hawkins, 2019).

Tablo 2.1. Bireysel farklılıkları gözetken okul yapısı

Tema	Tanım	Alt Boyutlar	Kuramsal Referanslar
Kapsayıcı Liderlik ve Yönetim Anlayışı	Kapsayıcı liderlik; okul yöneticisinin tüm paydaşların katılımını destekleyen, farklılıkları değer olarak gören, adil ve destekleyici yönetim anlayışını benimsemesidir.	Paylaşılan vizyon ve değerler; Katılımcı karar alma süreçleri; Öğretmen, veli ve öğrenci sesine duyarlılık	Theoharis (2007); Ryan (2016); Leithwood ve Jantzi (2006); Aydın (2018)
Okul Kültürü ve İklimi	Okul kültürü, paylaşılan değerler ve davranış kalıplarını; okul iklimi ise bu kültürün günlük yaşantıdaki duygusal atmosferini ifade eder.	İşbirliğine dayalı kültür; Güven ve aidiyet duygusu; Öğrenci refahına duyarlı iklim	Deal ve Peterson (2016); Schein (2010); Hoy ve Miskel (2013); Şişman (2019)
Öğretim Yöntemleri ve Farklılaştırma	Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme biçimlerine göre içerik, süreç, ürün ve ortamın uyarlanmasıdır.	Öğrenme stilleri; Esnek grup çalışmaları; Çoklu değerlendirme yöntemleri	Tomlinson (2014); Vygotsky (1978); Gardner (2011); Demirel (2015)
Öğretmen Roller ve Mesleki Gelişim	Bireysel farklılıkları gözetken öğretmen; öğrenme rehberi, kolaylaştırıcı, değerlendirici ve kapsayıcı uygulayıcı rollerini benimser.	Öğretmen-öğrenci etkileşimi; Meslektaş işbirliği; Yansıtıcı öğretmenlik	Darling-Hammond ve Bransford (2005); Fullan (2014); Avalos (2011); Gökçe (2020)
Öğretim Süreçleri ve Öğrenci Katılımı	Kapsayıcı öğretim süreçleri, aktif öğrenme, katılımcı uygulamalar ve öğrenen merkezli stratejileri içerir.	Aktif öğrenme ortamları; Öğrenci sesi; Yansıtıcı düşünme	Dewey (1938); Bandura (1997); Deci ve Ryan (2000); Kaya (2019)

Veli ve Topluluk Katılımı	Ailelerin ve yerel toplulukların eğitime katılımı, öğrencilerin başarıları, aidiyet duygusu ve sosyal uyumları üzerinde önemli etkiye sahiptir.	Aile-okul iletişimi; Toplum temelli projeler; Ortak karar mekanizmaları	Epstein (2011); Hoover-Dempsey ve Sandler (1997); Çelenk (2018); OECD (2018)
Akademik ve Kuramsal Referanslar	Bu yapı; öğrenme kuramları, kapsayıcı eğitim ilkeleri ve çok düzeyli sistem yaklaşımıyla desteklenir.	Ekolojik sistem yaklaşımı; Kapsayıcı pedagojik ilkeler; Eşit erişim ve adalet	Bronfenbrenner 1979); UNESCO (2020); Florian ve Black-Hawkins 2011); Slee (2018); MEB (2021)

Bireysel farklılıkları gözeten okul (Tablo 2.1)'de görüldüğü gibi yedi ana boyutta ortaya konulmaktadır.

2.1.3.1. Kapsayıcı liderlik ve yönetim anlayışı

Eğitim bağlamında kapsayıcı lider, okulun vizyonunu farklılıkların değerini yücelten bir anlayışla şekillendirir (Ryan, 2020). Booth ve Ainscow (2016) tarafından geliştirilen “Kapsayıcılık endeksi” yaklaşımında liderlik, kapsayıcı okul kültürünün kurumsallaşması için en önemli faktörlerden biri olarak tanımlanır. Bireysel farklılıkları dikkate alan okul yapılarında dağıtılmış liderlik modeli, kapsayıcı liderliğin temelini oluşturur (Harris, 2013). Ainscow (2020), kapsayıcı liderliğin yalnızca bir liderin vizyonuna değil, “kolektif kapasiteye” dayanması gerektiğini vurgular. Dönüşümcü liderlik, öğretmenleri ve öğrencileri ortak bir amaç doğrultusunda motive eden ve okul kültürünü dönüştürme gücüne sahip bir liderlik biçimidir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Kapsayıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ilkelerini genişleterek “her öğrencinin başarı potansiyelini destekleyen” bir vizyon geliştirir (Shields, 2014). Kapsayıcı okul yöneticileri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerilerini geliştirmeleri için destekleyici bir ortam oluşturur (Florian, 2015). Okul yöneticisi, kapsayıcılığın sadece bir politika değil, okulun değer sistemine entegre edilmiş bir kültür haline gelmesini sağlamalıdır (Sapon-Shevin, 2017). Bu kültür, öğrenciler arasında empati, dayanışma ve aidiyet duygusunu güçlendirir. Gümüş, Bellibaş ve Hallinger (2021) kapsayıcı liderliğin öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarını ve öğrencilerin akademik katılımını artırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Cerna vd. (2022), (OECD Policy Paper), kapsayıcı liderliğin okul topluluklarında eşitlik kültürünü güçlendirdiği ve dezavantajlı öğrencilerin katılımını artırdığı vurgulanmıştır. DeMatthews ve Serafini (2023), kapsayıcı liderliğin, özellikle göçmen ve çok kültürlü öğrencilerin bulunduğu okullarda adalet temelli karar alma süreçlerini geliştirdiğini göstermiştir. Şahin ve Demir (2024), Türkiye örneğinde yapılan araştırmada, kapsayıcı

liderlik uygulamalarının okul iklimi ve öğretmen öz-yeterliği üzerinde anlamlı pozitif etkileri olduğu belirlenmiştir. UNESCO (2025), “Sürdürülebilir okullar için kapsayıcı liderlik” raporunda kapsayıcı liderlik, 21. yüzyıl okul yönetiminin temel boyutu olarak tanımlanmıştır. Eğitimde sürdürülebilir başarı, yalnızca öğretimsel farklılaşma ile değil; bu anlayışı yaşatan liderlik kültürüyle mümkündür (Ryan, 2020; Booth ve Ainscow, 2016).

2.1.3.2. Okul kültürü ve iklimi

Okul kültürü ve iklimi, bireysel farklılıkları dikkate alan okul yapısının sürdürülebilirliğinde belirleyici bir rol oynar (Schein, 2017; Deal ve Peterson, 2016). Okul kültürü, okulun paylaştığı değerleri, normları ve inançları ifade ederken; okul iklimi bu kültürün öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından nasıl yaşandığını gösterir (Hoy ve Miskel, 2015). Bireysel farklılıkların gözetildiği bir okul yapısında kültür, saygı, adalet, eşitlik ve katılım değerleri üzerine inşa edilir; iklim ise öğrencilerin ve çalışanların bu değerleri deneyimlediği psikososyal ortamı temsil eder (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Schein (2017)'e göre örgüt kültürü, kurumun geçmiş deneyimlerinden süzölmüş değer, inanç ve varsayımların bütünüdür. Okul bağlamında, bu değerler öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin bireysel farklılıklara nasıl yaklaştığını şekillendirir. Deal ve Peterson (2016) okul liderlerinin semboller, ritüeller ve ortak anlamlar aracılığıyla kapsayıcılık değerlerini güçlendirmesi gerektiğini vurgular. Pozitif iklim, bireysel farklılıkları dikkate alan okullarda hem öğrenme sürecine katılımı hem de psikolojik güvenliği destekler (Wang ve Degol, 2016). Kapsayıcı kültür, paydaşlar arasında güven ilişkisini güçlendirir; öğretmen-öğrenci etkileşimini demokratikleştir (Bryk ve Schneider, 2002).

Kapsayıcı okul kültürünün temel unsurları ortak değer ve inançlar (Both ve Ainscow, 2016), güven ve aidiyet (Cohen vd., 2009), iş birliği ve katılım (Hargreaves ve Fullan, 2020), adalet ve eşitlik (Gümüş ve Bellibaş, 2021), sürekli mesleki öğrenmedir (Florian ve Black-Hawkins, 2019). Okul kapsayıcılığın yaşandığı okul kültürü ve ikliminde aidiyet ve eşitlik duygusu gelişir, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yaklaşımları benimsemesi kolaylaşır, okulun kolektif öğrenme kapasitesi artarken okulda sosyal adaletin kurumsallaşması sağlanmış olur (Ainscow, 2020; Sapon-Shevin, 2017).

2.1.3.3. Öğretim yöntemleri ve farklılaştırma

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenme ortamlarının tüm öğrencilerin potansiyelini en üst düzeyde geliştirecek biçimde düzenlenmesini zorunlu kılar. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, çağdaş okul yapılarının temel öğelerinden biri haline

gelmiştir. Tomlinson (2014) farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre öğretimin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında uyarlanması olarak tanımlar. Bu yaklaşım, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verirken öğrenme sürecine katılımı da artırmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, özellikle evrensel tasarım (Universal Design for Learning – UDL) ilkeleriyle desteklendiğinde kapsayıcı eğitim hedeflerini güçlendirir. CAST (2018) tarafından geliştirilen UDL modeli, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine erişimini kolaylaştırmak için “çoklu sunum, çoklu ifade ve çoklu katılım yolları” ilkesine dayanır. Bu model, bireysel farklılıkların öğrenme sürecini zenginleştiren bir çeşitlilik unsuru olduğunu kabul eder. Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Hall, Strangman ve Meyer (2019) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının özellikle düşük başarı gösteren ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde anlamlı gelişmeler sağladığını bulmuştur. Subban ve Sharma (2020) ise farklılaştırılmış öğretimin öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırdığını ve kapsayıcı okul kültürünün yerleşmesinde kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Öğretim yöntemleri açısından bakıldığında, bireysel farklılıklara duyarlı bir okul yapısı, tek bir öğretim modeline dayanmayan; aksine karma, işbirlikli, proje tabanlı ve öğrenci merkezli yaklaşımları içeren çok yönlü pedagojik bir anlayışı benimser. Darling-Hammond vd. (2021), bu tür yöntemlerin öğrencilerin derin öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve bilişsel çeşitliliğe daha duyarlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrenme analitiği ve yapay zekâ destekli öğretim sistemleri, son yıllarda farklılaştırılmış eğitimi daha sistematik hale getirmektedir. Pardo ve Jovanovic (2022) bu teknolojilerin öğretmenlere öğrencilerin öğrenme eğilimleri hakkında veri sağlayarak öğretim sürecini bireyselleştirmede önemli katkı sunduğunu ifade eder. Farklılaştırılmış öğretim, yalnızca pedagojik bir teknik değil, aynı zamanda eşitlik temelli bir eğitim felsefesi olarak görülmelidir. UNESCO (2020), kapsayıcı eğitim politikalarının başarılı olabilmesi için öğretim yöntemlerinin her öğrencinin farklı öğrenme yollarını destekleyecek biçimde tasarlanmasını önermektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı okul yapısının hem öğretimsel hem de kültürel temellerinden birini oluşturur.

2.1.3.4. Öğretmen rolleri ve mesleki gelişim

Kapsayıcı bir okul yapısı, yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmasını değil; öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkların ve çeşitliliğin tanınmasını, desteklenmesini ve değerlendirilebilmesini de gerektirir. Bu yapıda öğretmen, bilgi aktarıcı rolünün ötesinde, öğrenme süreçlerinin kolaylaştırıcısı, çeşitliliği yönetebilen, farklı öğrenme

yolları tasarlayabilen ve öğrencilerin duygusal-sosyal ihtiyaçlarına duyarlı bir rehber konumundadır (Ainscow, Booth, ve Dyson, 2020; Thomas, 2023). Türkiye'de yapılan araştırmalar da öğretmenin bu dönüştürücü rolüne dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamlarında öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak esnek öğretim yöntemleri geliştirmekte ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamaktadırlar (Akgün ve Özdemir, 2022; Arı ve Deniz, 2020). Böylece öğretmen, kapsayıcı okulun kültürel ve pedagojik dönüşümünde temel aktör hâline gelmektedir. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin rollerinde köklü bir dönüşüm gerektirir. Bu roller, öğrencilerin çeşitliliğini tanımaya ve farklılıkları öğrenme fırsatına dönüştürmeye yöneliktir.

Öğrenci Farklılıklarını Tanıma ve Değerlendirme Rolü; Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel, kültürel ve dilsel farklılıklarını tanıması, kapsayıcı uygulamaların temelini oluşturur (Saxena, 2025; Sarı, 2022). Öğrencilerin öğrenme profilleri, ilgi alanları, ön bilgileri ve destek ihtiyaçlarının belirlenmesi, bireyselleştirilmiş öğretim planlarının hazırlanmasına imkân sağlar. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Rolü; Kapsayıcı öğretmen, tüm öğrenciler için ortak bir hedef belirlerken bu hedefe ulaşma yollarını bireyselleştirebilmelidir (Karasu ve Girgin, 2023; Lindner, 2020). Bu kapsamda, öğretim materyallerinin uyarlanması, öğrenme hızına göre esneklik sağlanması ve çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önemlidir (Akgün ve Özdemir, 2022).

Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Destekleme Rolü; Kapsayıcı öğretmen, sadece akademik başarıya değil; öğrencilerin psikososyal gelişimine de odaklanır. Öğrencilerin aidiyet duygusunu pekiştiren, etkileşim temelli, güvenli bir sınıf ortamı yaratmak, kapsayıcılığın sürdürülebilirliğini destekler (UNESCO, 2020; Yılmaz ve Alkan, 2020). İş Birliği ve Paydaş Katılımı Rolü; Ailelerle, meslektaşlarla ve okul yönetimiyle iş birliği, kapsayıcı uygulamaların sürekliliği için kritik önemdedir (Ainscow vd., 2020; Avcı ve Ersoy, 2018). Türkiye'de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim süreçlerinde ekip çalışması ve paydaş iletişimi becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2020).

Kapsayıcı okul yapısının kalıcılığı, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerine bağlıdır. Mesleki gelişim, yalnızca hizmet içi kurslarla sınırlı olmayan; öğretmenin öğrenen bir profesyonel olarak kendi pratiğini sürekli geliştirdiği, yansıttığı ve dönüştürdüğü bir süreçtir (Alshahrani ve Abu-Alghayth, 2023; Bayrakçı, 2019). Hizmet öncesi eğitimi; Öğretmen adaylarının, kapsayıcı eğitimin felsefesi, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma yöntemleri, farklılaştırma stratejileri ve kültürel çeşitliliğe duyarlılık konularında yetiştirilmesi gerekir

(Yastıbaşı, 2021). Bu aşama, öğretmenin mesleğe kapsayıcı bir bakış açısıyla başlamasını sağlar. Hizmet İçi Eğitim; Görevdeki öğretmenler için düzenlenen sürekli mesleki gelişim programları, yeni kapsayıcı pedagojilerin uygulanabilirliğini artırmaktadır (OECD, 2023; Kubacka, 2021). Türkiye bağlamında ise bu eğitimlerin sürekliliği ve uygulamaya dönük niteliği sınırlı kalmaktadır (Karasu ve Girgin, 2023). Okul Tabanlı Öğrenme ve Meslektaş Desteği; Okul temelli mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları paylaşarak geliştirdikleri etkili yapılardır (Avcı ve Ersoy, 2018). Öğretmenlerin kendi aralarında gözlem, yansıtma, akran değerlendirmesi ve ortak planlama süreçleri oluşturması, profesyonel gelişimin sürdürülebilirliğini artırır. Öğretmenlerin sürekli öğrenen profesyoneller olarak desteklenmesi; politika düzeyinde öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim ve okul kültürüne dayalı sistematik yaklaşımların geliştirilmesiyle mümkündür.

2.1.3.5. Öğretim süreçleri ve öğrenci katılımı

Kapsayıcı okul yapılarında öğretim süreçleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyan ve bu farklılıkları öğrenme sürecine değerli katkılar olarak gören pedagojik bir yaklaşımla şekillenir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Ainscow, 2020). Bu çerçevede, öğretim yalnızca bilgi aktarımı değil; farklı öğrenme stilleri, sosyoekonomik koşullar, kültürel ve dilsel çeşitlilik gibi değişkenleri dikkate alan esnek, katılımcı ve adil bir süreç olarak tasarlanmalıdır (Gay, 2010; Karasu ve Girgin, 2023). Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları gözeterek yaklaşımlar, farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ve öğrenme toplulukları gibi çağdaş modellerle desteklenir (Rose ve Meyer, 2024; Tomlinson, 2014). Bu modeller, öğrenme içeriği, süreç ve değerlendirme biçimlerinde öğrenci merkezli esneklikler tanımlayarak kapsayıcı eğitimin temelini güçlendirir. Özellikle Rose ve Meyer'in (2024) vurguladığı gibi, evrensel tasarım ilkeleri öğrenme engellerini azaltarak her öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırır. Öğrenci katılımı, kapsayıcı eğitim ortamlarında yalnızca akademik etkinliklerle sınırlı değildir; duygusal, sosyal ve kültürel katılımı da içerir (Fredricks, Blumenfeld, ve Paris, 2004; Çelik ve Kocabaş, 2023). Öğrencinin sınıf içi karar süreçlerine katılması, demokratik okul kültürünün güçlenmesini sağlar ve aidiyet duygusunu artırır (Ryan, 2023; Yılmaz ve Alkan, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin katılımcı pedagojileri uygulama düzeyi, okul iklimi ve öğrenci motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Avcı ve Ersoy, 2018; Cohen vd., 2009).

Türk eğitim sistemi bağlamında yapılan araştırmalar, bireysel farklılıkların gözetildiği öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı ve okul bağlılığı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir (Aydın ve Pehlivan, 2021; Öztürk ve Yılmaz, 2025). Kapsayıcı okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını

sağlayacak sınıf içi stratejiler (işbirlikli öğrenme, akran desteği, proje temelli öğrenme vb.) uygulamaları hem bilişsel hem de sosyal gelişimi desteklemektedir (Florian, 2015; Subban vd., 2022). Bireysel farklılıkları gözeten bir okul yapısı; öğretim sürecini esnek, kapsayıcı ve öğrenci merkezli hale getirirken, öğrenme ortamını tüm öğrenciler için erişilebilir, anlamlı ve sürdürülebilir kılar. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitim politikalarının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik farkındalığını, mesleki gelişimini ve öğrenci katılımını bütüncül biçimde desteklemelidir (Ainscow, 2024; Çalık, 2023).

2.1.3.6. Veli ve topluluk katılımı

Kapsayıcı okul yapılarında veli, ebeveyn ve topluluk katılımı; eğitim sürecinin yalnızca öğretmen ve öğrenci etkileşiminden ibaret olmadığını, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk alanı olduğunu ortaya koyar (Epstein, 2018; Hornby ve Lafaele, 2011). Bu anlayışta okul, bireysel farklılıkları gözeten ve her öğrencinin öğrenme sürecine eşit erişim hakkını destekleyen bir topluluk merkezine dönüşür (Ainscow, 2020; Ryan, 2023). Araştırmalar, ebeveyn katılımının öğrenci başarısı, motivasyonu ve aidiyet duygusu üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Jeynes, 2007; Barger vd., 2019). Özellikle kapsayıcı eğitim ortamlarında aileler, çocuklarının bireysel farklılıklarını tanıyan ve destekleyen stratejilerin geliştirilmesinde kritik bir paydaştır (Gilmore, 2024; Goodall, 2018). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da benzer şekilde, okul-aile iş birliğinin öğrencilerin sosyal uyumu ve öğrenme motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Arı ve Deniz, 2020; Ünal ve Aladağ, 2020). Ailelerin eğitime katılımı; karar alma süreçlerine dahil edilme, öğretmenlerle iletişimde açık kanalların sağlanması ve ev ortamının öğrenme dostu hale getirilmesi gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Bakkaloğlu vd., 2018; Pushor ve Amendt, 2018). Bu süreçte, ailelerin sosyoekonomik durumu, kültürel geçmişi ve dilsel farklılıkları okulun kapsayıcılık düzeyini etkileyen faktörlerdir (Çelik ve Kocabaş, 2023; Garcia ve Weiss, 2021).

Kapsayıcı okulların gelişiminde çevre ve topluluk katılımı, okulun sosyal sermayesini artıran temel bir unsurdur (Bryk ve Schneider, 2002; Deal ve Peterson, 2016). Okulun çevresiyle kurduğu etkileşim, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, üniversiteler ve özel sektörle kurulan iş birlikleri aracılığıyla öğrenme fırsatlarını çeşitlendirir (Carrington vd., 2022; Cerna vd., 2022). Bu etkileşim, “okulun öğrenen topluluk” kimliğini güçlendirir; okulun yalnızca bilgi aktaran değil, öğrenen bir organizma haline gelmesini sağlar (Beycioğlu ve Aslan, 2020; Fullan ve Hargreaves, 2012). Türkiye’de yapılan araştırmalar, yerel toplulukların kapsayıcı eğitim uygulamalarına desteğinin okul iklimi ve öğrenci katılımı üzerinde pozitif etkiler yarattığını göstermektedir (Aydın ve Pehlivan, 2021; Sarı, 2022). Özellikle kırsal

bölgelerde veli ve topluluk desteği, dezavantajlı öğrencilerin okula devamı ve akademik başarısı için belirleyici bir değişken haline gelmektedir (Ergün ve Polat, 2023). Kapsayıcı okulun sürdürülebilirliği, katılım kültürünün kurumsallaşmasıyla mümkündür (Booth ve Ainscow, 2016). Bu kültür, karar alma süreçlerinde tüm paydaşların sesinin duyulması, okul içi iletişimde açıklık ve güvenin sağlanmasıyla güçlenir (Bryk ve Schneider, 2002; Gümüş ve Bellibaş, 2023). Dolayısıyla kapsayıcı okul, bireysel farklılıkları gözetirken sadece pedagojik değil, sosyal adalet temelli bir liderlik anlayışına da dayanır (Berkovich, 2014; Şahin ve Demir, 2024).

2.1.4. Okul gelişiminde model ihtiyacı

Küreselleşme etkileri özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve bireysel farklılıklara duyarlılık gereksinimi ön plana çıkardı. Okulların bu noktada farklılıkları yönetebilen en temel örgütsel yapılar olarak; ölçülebilir, değerlendirilebilir ve esnek standartlara ihtiyacı vardır. Okullar üzerinde kamu ve toplum denetiminin sağlanabilmesi okul verimliliği ve kalitesi üzerinde gerekli destek ve baskıyı beraberinde getirmektedir. Sürdürülebilir ve sistematik bir denetim ve buna karşın hesap verebilir anlayışın yerleşebilmesi bu ihtiyaca doğru karşılama ile ilişkilidir. Kapsayıcı eğitim anlayışı, Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren “özel eğitim” politikalarının ötesine geçerek, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken ve eğitim hakkına eşit erişimini amaçlayan bir sistem dönüşümüne konu olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı, bu süreci hem ulusal mevzuat hem de uluslararası yükümlülükler (UNESCO, UNICEF, OECD) çerçevesinde kurumsallaştırmıştır (MEB, 2018; Sakız, 2021).

1980–1997: Özel Eğitimden Kapsayıcı Eğitime Geçişin Temelleri; Bu dönemde Türkiye'de kapsayıcı eğitim kavramı, “kaynaştırma eğitimi” politikalarıyla eş anlamlı biçimde kullanılmaya başlanmıştır. 1983 tarihli 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, özel gereksinimli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarına entegrasyonuna yasal dayanak sağlamıştır. 1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, bireysel eğitim programı kavramını getirmiş ve okulların tüm öğrencileri kapsayıcı hale getirilmesinin temellerini atmıştır. Bu dönem, kapsayıcı eğitimin “özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitime katılımı” ekseninde şekillendiği bir geçiş evresidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2000'li yıllar, kapsayıcı eğitimin stratejik belgelerde yer almaya başladığı ve Eğitimde Fırsat Eşitliği ilkesinin yaygınlaştığı dönemdir. 2000: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe girdi. Bu yönetmelik, bireysel eğitim planı hazırlama birimlerinin okul düzeyinde

kurulmasını ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre desteklenmesini zorunlu kıldı. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, erişilebilirlik ve ayrımcılığın önlenmesi konularında anayasal düzeyde çerçeve oluşturdu. 2006–2010 MEB Stratejik Planı, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimini izleme göstergeleriyle ilişkilendirdi. Bu dönemde UNESCO'nun herkes için eğitim (2000–2015) çerçevesi doğrultusunda Türkiye, kapsayıcı eğitimi sosyal politika eksenine taşıdı (UNESCO, 2020).

2010–2018 arasında kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının sistematikleşmesi sürecinde “bireysel farklılıklar” temelli bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak görülmeye başlandığı dönemi temsil ettiği görülür. 2012: 6287 sayılı 4+4+4 Yasası, erken çocukluk ve ilköğretim düzeyinde özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine daha erken dahil edilmesini sağladı. 2013: Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (UNICEF-MEB iş birliğiyle), erken yaşta kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırdı. 2015: Engelli Hakları İzleme ve Değerlendirme Raporu, kapsayıcı eğitimi kalite göstergeleriyle ilişkilendirdi. 2017: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, “öğrenci farklılıklarına duyarlılık” ve “kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma” yeterliklerini tanımladı (MEB, 2017'a). Bu dönem, öğretmen eğitimine kapsayıcı pedagojik becerilerin entegre edilmesiyle karakterizedir (Sarı ve Sakız, 2018).

2018–2023: 2023 Eğitim Vizyonu ve Kapsayıcı Okul Modeli; 2018 yılında yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesi, kapsayıcı eğitim kavramını Türkiye’de ilk kez sistemselsel bir kalite göstergesi olarak tanımlamıştır (MEB, 2018). Bu vizyon doğrultusunda: Okul Gelişim Modeli (OGM) yeniden yapılandırılmış, “öğrenme ortamlarının kapsayıcılığı” ana eksenlerden biri haline getirilmiştir. Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülleri (2020–2022) geliştirilmiş ve tüm öğretmenlerin hizmet içi programlarına dahil edilmiştir. Eğitimde Kapsayıcılığın Geliştirilmesi Projesi (2020–2023) (EU/UNICEF destekli) ile 24 ilde 5000 okulda kapsayıcı okul modeli pilot olarak uygulanmıştır. Bu süreçte kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; mülteci, göçmen, sosyoekonomik dezavantajlı ve kültürel çeşitlilik içindeki tüm öğrencileri kapsayacak şekilde genişletilmiştir (UNICEF Türkiye, 2022). Günümüzde (2023–2025): Kurumsallaşma ve Akreditasyon Süreci; Bugün Türkiye’de kapsayıcı eğitim, okul gelişim standartlarının bir parçası haline gelmiştir. MEB 2024–2028 Stratejik Planı, kapsayıcı eğitimi “kalite göstergesi” olarak tanımlamaktadır. YÖKAK ve MEB iş birliğiyle geliştirilen kalite güvence modelleri, kapsayıcılığı eğitim kurumlarının öz değerlendirme süreçlerine dahil etmiştir. Ayrıca “Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM)” kapsamında, öğretmen, veli, yönetici ve öğrenci düzeyinde kapsayıcı göstergeler geliştirilmektedir (Aydın ve Pehlivan, 2021; Sakız, 2021).

Türkiye'nin eğitim sistemi son on yılda hızlı bir dönüşüm sürecinden geçerken öğrenci nüfusundaki sosyoekonomik, kültürel, dilsel ve bireysel farklılıkların artışı, bu çeşitliliği karşılayabilecek kapsayıcı okul modellerinin ve kurumsal kalite güvencesi sistemlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ainscow, 2024; Sakız, 2021).

Kapsayıcılık, eşitlik ve kalite döngüsü; Kapsayıcı eğitim anlayışı, eğitimde eşit fırsatlar, katılım hakkı ve öğrenme çıktılarında adalet ilkelerine dayanır (Florian, 2015; UNESCO, 2020). Türkiye'de sosyoekonomik farklılıklar, göç hareketleri ve bölgesel eşitsizlikler, okullar arasında kalite farklarını derinleştirmiştir (OECD, 2023). Bu farkların giderilmesi, sadece müfredat reformlarıyla değil, kapsayıcılığı ölçen ve sürekli iyileştirme döngüsüne entegre eden bir kalite güvence sisteminin kurulmasıyla mümkündür (Deming, 1986; Sallis, 2014). Deming'in Sürekli İyileştirme Döngüsü (Planla–Uygula–Kontrol Et–Önlem Al) modeli, eğitim sisteminde kalite güvencesinin temelini oluşturur. Bu model, kapsayıcı okul geliştirme yaklaşımıyla birleştirildiğinde hem öğrenci çeşitliliğini gözetten hem de kurum performansını sürdürülebilir biçimde geliştiren bir çerçeve sunar (Booth ve Ainscow, 2016; Cheng, 1996). Kapsayıcı okul gelişimi, kalite yönetimi ile sosyal adalet kuramlarının birleşim noktasında konumlanır (Berkovich, 2014; Ryan, 2023).

Türkiye Bağlamında Sistemik Gerekçe; Türkiye'de eğitim politikaları uzun yıllar “fırsat eşitliği” ekseninde yürütülmüş olsa da kapsayıcı eğitim anlayışı henüz tam anlamıyla kurumsal bir çerçeveye kavuşmamıştır (Aydın ve Pehlivan, 2021). Mevcut durumun temel sorunları: Standart eksikliği: Okul düzeyinde kapsayıcılığı değerlendirecek ulusal bir ölçüt bulunmamaktadır. Süreç izleme eksikliği: Okulların gelişim planları, kalite göstergeleriyle sistematik biçimde ilişkilendirilmemektedir. Katılım zayıflığı: Öğretmen, veli, öğrenci ve yerel toplulukların okul gelişim sürecine katılımı sınırlıdır. Veri temelli karar eksikliği: Eğitimde kalite göstergeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre analiz edilmemektedir (MEB, 2018; OECD, 2021). Bu nedenle Türkiye, okul gelişimini izleyen ve kapsayıcılığı ölçen bir kalite güvence sistemine ihtiyaç duymaktadır.

Kuramsal Dayanaklar: Model İhtiyacının Felsefî ve Bilimsel Temelleri; Sosyal adalet yaklaşımı, sürekli iyileştirme yaklaşımı, kapsayıcı eğitim yaklaşımı, sistem teorisi ve liderlik yaklaşımı model ihtiyacının kuramsal dayanağını ifade etmektedir (Tablo 2.3.).

Tablo 2.3. Model ihtiyacının kuramsal ve felsefi temelleri

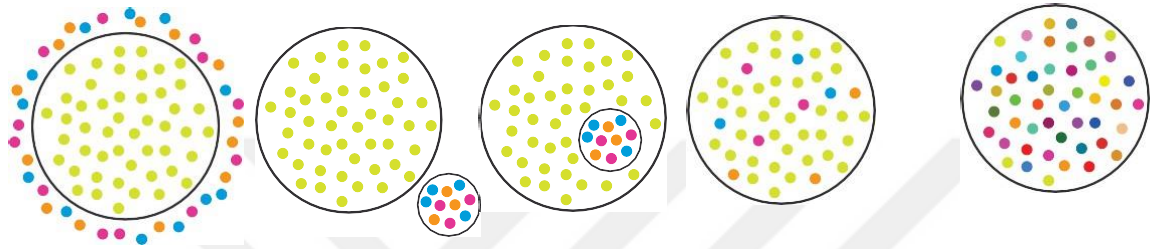
Kuramsal Yaklaşım	Açıklama	Modelle İlişkisi
Sosyal Adalet Yaklaşımı (Berkovich, 2014; Ryan, 2023)	Eğitimde adalet, eşit katılım ve fırsat eşitliği üzerine temellenir.	Okul gelişim sürecinin etik ve toplumsal yönünü oluşturur.
Sürekli İyileştirme Yaklaşımı (PDCA) (Deming, 1986; Cheng, 1996)	Kurumların kendi performansını ölçüp geliştirmesine dayalıdır.	Okul gelişim modelinin döngüsel yapısını tanımlar.
Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2016)	Öğrencilerin farklılıklarını öğrenme fırsatlarına dönüştürür.	Modelin merkezinde yer alan pedagojik boyuttur.
Sistem Teorisi ve Liderlik Yaklaşımı (Fullan ve Hargreaves, 2012)	Eğitim sistemlerini birbirine bağlı alt sistemler olarak ele alır.	Modelin bütüncül örgütsel yapısını açıklar.

Uluslararası örnekler, Türkiye'de benzer bir modelin gerekliliğini açıkça göstermektedir: Singapur okul gelişim modeli (SEM), okulların liderlik, süreç yönetimi ve öğrenci çıktıları üzerinden değerlendirilmesini sağlar (MOE, 2018). Uluslararası eğitim akreditasyon sistemleri, okul kültüründe kapsayıcılığı, etik liderliği ve topluluk katılımını kalite ölçütü olarak kullanır (IBO, 2022; CIS, 2023). EFQM Modeli, kamu kurumlarında mükemmelliği süreç odaklı değerlendirir (EFQM, 2020). Türkiye'de benzer türden model eksikliği, okulların izleme ve değerlendirme sistemlerinin zayıf kalmasına yol açmakta ve uluslararası kalite karşılaştırmalarında görünürlüğü sınırlamaktadır (OECD, 2023; YÖKAK, 2023). Kalite güvence diğer bir yönüyle akreditasyon sistemleri öncelikle okulların kendi gelişim süreçlerini sürekli izlemelerini ve raporlamalarını sağlar. Kapsayıcılık boyutunda ise sosyal adalet ve katılım, öğrenci farklılıklarını güç olarak değerlendirir, sosyal dışlanmayı azaltır. Şeffaflık ve hesap verebilirlik, eğitimde performans verilerinin paylaşılmasını ve okul toplumuna hesap verebilirliği artırır. Profesyonel öğrenme, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekler (Karasu ve Girgin, 2023). Uluslararası uyum, Türkiye'nin OECD, UNESCO ve Avrupa kalite göstergeleriyle uyumunu güçlendirir.

2.2. Kapsayıcı eğitim

Dünya üzerinde birçok ülkede küresel politikalara dayalı uygulamalar nedeniyle büyük oranda öğrenci bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının dışında kalmaktadır (Thomas ve Loxley, 2007; UNESCO, 2015). Bu durum bir yandan öğrencilerin akranları ile bir arada nitelikli eğitim ve öğretim ortamlarında eğitim almalarının önüne geçmekte diğer yandan

öğrencilerin öğrenemeyeceği, gelişemeyeceğine dönük yanlış inançların gelişmesine zemin hazırlayarak, öğrenciler başta olmak üzere diğer eğitim paydaşlarının düşük beklentiler ve ümitsizlik duygusuna kapılmalarına yol açtığı görülmektedir (Anrews, Saklofske ve Janzen, 2001; Ferguson, 2002; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012; Skrtic, 1995). Keza aynı ortamda eğitim alınması öğrenci adına kaliteli ve nitelikli bir eğitim sunulduğu anlamına gelmemelidir. Bütünleştirmenin ötesinde geçmişte ve halen olduğu gibi normal gelişim gösteren öğrenciler için belirlenen eğitim hedefleri ve müfredatın bütün öğrencileri kapsayacak biçimde düzenlenmesi görüşü öne çıkmaktadır (Armstrong, 2003; Gabdulline, 2023; Slee,



2010; Thomas ve Loxley, 2007). Kapsayıcı eğitim Şekil 2.1'de görüldüğü gibi kavramsal bir dönüşüm gerçekleştirmiştir.

Dışlama ayrımcılık bütünleşme dahil etme çeşitliliğe dönük öğretim

Şekil 2.1. Geçmişten günümüze kapsayıcı eğitim. *Inclusion BC (2017, s.3) "Implementing Inclusion in BC's Public Schools" isimli çalışmadan temin edilmiştir.*

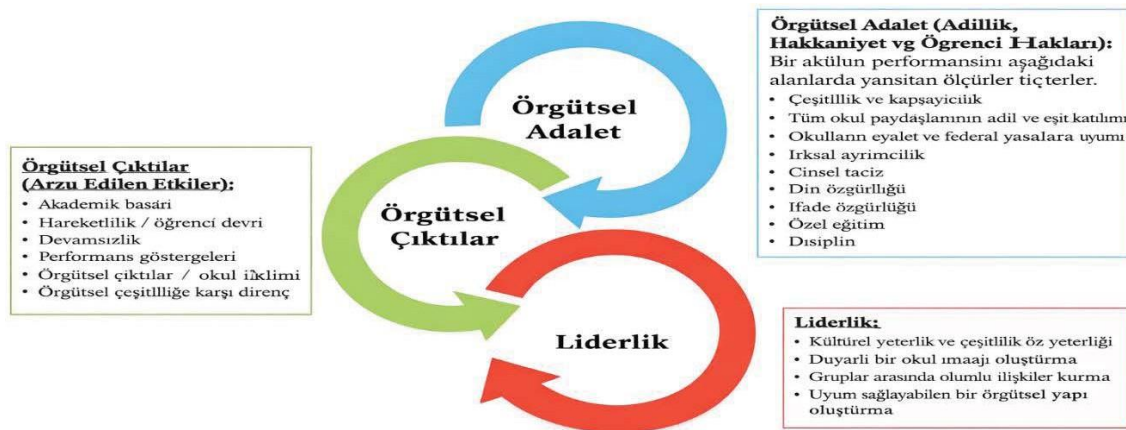
Kapsayıcı eğitimin teorik ve deneysel gelişmesinde (Opertti vd., 2014), tarihsel ilerlemenin Ainscow, 2000; Armstrong vd., 2011; Chough ve Corbett, 2000; Gibson, 2015) önemini vurgular Şekil 2.2.'de kapsayıcı eğitimin esasen tam doğrusal olmayan değişimi görülmektedir (Rosmalily ve Woollard, 2019; Salleh ve Woollard, 2019).



Şekil 2.2. Kapsayıcı eğitimin kavramsal gelişimi

Kapsayıcılık yalnızca yerleştirme ile ilgili değildir, aynı zamanda öğrencilerin okul hayatının tüm yönlerini deneyimlemeleri ve potansiyellerini gerçekleştirmek için kaliteli bir eğitim almaları için tam katılımlıdır (Jorgensen ve Lambert, 2012). Bu nedenle dahil etme, tüm öğrenciler için farklılıklardan bağımsız olarak eğitim eşitliği ve adaleti içerir (Allan, 2000;

Rosmalily ve Woollard, 2019; Salleh ve Woollard, 2019). Stubbs (2008) göre kapsayıcı eğitim, herkesin eğitime ulaşma ve dışlanmama temel hakkının bir ifadesidir, eğitimin haklara ve sosyal bir modele dayanmasıdır ve bireyin sisteme değil, sistemin bireye uyum sağlamasını ifade eder, böylece hem sistemi değiştirmeye hem de dışlanmaya karşı hassas olan öğrencileri desteklemeye odaklanır. Alzahrani (2020) göre; kapsayıcılık ilkesi konusunda genel bir fikir birliğine rağmen, pratikte ne anlama geldiği ve kapsayıcılık olarak neyin kabul edilmesi gerektiği gibi bazı unsurlar yaygın olarak halen tartışılmaktadır. Madsen ve Luaveson'a (2024) göre “Okul Dahil Etme Modeli” üç temel unsura odaklanır: liderlik, örgütsel adalet ve okul sonuçları. Liderlik, kapsayıcı bağlamlar yaratmada olmazsa olmaz olarak vurgulanmaktadır. Okul yöneticilerinin bir dahil etme kültürü aşılama kapasitesine sahip olmaları ve karşılığında bir düzeyde uyum sağlama, esneklik ve çeşitliliğe değer vermeleri beklenir (Madsen ve Mabokela, 2005-2024; Thomas, 2008). Bu nedenle, bir öğrencinin kendisinden farklı olan diğerlerine maruz kalması, dilsel ve kültürel olarak çeşitli öğrenciler ve ebeveynlerle ilişkiler kurması anlamı taşır. Örgütsel adalet, adalet ve eşitlik algıları Okul Dahil Etme Modeli (Şekil 2.3) için bir diğer göstergedir (Torres, vd., 2018). Kapsayıcı okullar öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verirken “adalet” odaklanır. Kapsayıcı okullar yaratırken güçlü bir adalet duygusu olması gerekir. Buradan hareketle, okullar disiplin oranlarını, özel eğitim yerleştirmelerini ve mezuniyet oranlarını gözden geçirdiklerinde önyargılarının ve peşin hükümlerinin farkında olurlar. Liderler ve öğretmenler, eşit fırsatlar olduğundan emin olmak için öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri belirlemeli ve bunlarla yüzleşmelidir. Okul sonuçları, akademik performans ile öğrencilere yönelik muamele arasında bir ilişki olduğundan emin olmak için modelde ele alındığı anlaşılmaktadır.



Şekil 2.3. Kapsayıcı okul modeli (School Inclusion Model (SIM)); (Torres vd. (2018).

Eğitim öğretim ortamında, öğrencilere ait olduklarını hissettirmezsek, bu öğrencilerin performansını etkileyecektir. Bu Okul Dahil Etme Modeli, ait olma, erişim, seçim, söz hakkı, eşitlik ve adalet konularını ele alır ve okul süreçlerinden; Okul çalışması (göreve devam etme, el yazısı, spora ve sosyal faaliyete katılma vd.), temel yaşam becerileri (eşyaları yönetme, günlük rutinlerde bağımsızlık geliştirme vd.), öz düzenleme (odaklanma ve dikkati yönetme, sakin-uyanık bir durumu sürdürme vd.), mola zamanı/oyun (akran etkileşimleri, sıra alma, oyunlar vd. aktiviteler), geçişler (görevler, dersler, eğitim ortamları arasında mobilite) içermektedir. Eğitim sistemini dönüştürmek (Allan, 2000), kapsayıcı eğitim uygulamalarına dikkat çekmek (Ainscow, 2014; Farrell, 2000) kapsayıcı eğitimin temel hedefini oluşturur.

2.2.1. Kapsayıcı eğitimle ilgili kavramlar

Kapsayıcı eğitim son elli yıl içerisinde gelişmiş bir yaklaşımdır denilebilir. Kavramın temelini 1960'larda yapılan özel eğitim araştırmalarındaki özel gereksinimli öğrencilere özel eğitim sınıflarında ayrıştırılmış eğitim sunulmasının ve etiketlemenin temel insan haklarına aykırı olduğu söylemleri oluşturmaktadır (Dunn, 1968). Özel eğitim ihtiyacı sadece özel eğitim alanının değil bütün okul sisteminin sorumluluğu olduğu fikri ortaya atılmıştır ki özel eğitimde ilk kez 1760'larda işitme engelliler, 1780'lerde görme engelliler, 1829 görme engelliler, 1830'larda zihinsel engelliler için okullar açılmıştır (Çetin, 2017; Fenge ve Subaşıoğlu, 2019; Sanır, 2022), 1900'lü yıllardan itibaren Dünya'da pek çok ülkede tüm çocukların okula gitmesi için zorunlu eğitim sistemi gündeme gelmeye başladığı görülmektedir, yirminci yüzyıl boyunca ayrıştırmadan, kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitime yönelen bir yaklaşımla özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde büyük ilerlemeler sağlanmıştır. Kapsayıcılık kavramının yorumlanması konusunda epeyce uzun süredir devam eden bir mücadele vardır (Hansen ve Qvortrup, 2013). Bu mücadelenin anlamı, tanımların hem anlayışı yansıtmaması hem de kavramın uygulanmasını etkilemesi ve buna bağlı olarak da kapsayıcı eğitimin farklı öğrenci gruplarını nasıl etkileyip ele aldığını göstermesidir. Farklı anlamlar anlam çatışması ve gerginlik yaratır. Ancak, farklı anlayışları kavramak, sistemleştirmek ve tartışmak, kapsayıcı eğitimin geliştirilmesinde bir zenginliği temsil edebilir (Florian, 2014). Kapsayıcı (inclusive) sözcüğü etimolojik olarak Latince bir eylem olan kapsamak (includer) sözcüğünden türetilmiştir ve dahil olmak, içermek anlamına gelmektedir (Felder, 2018). Farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından çeşitli özelliklere vurgu yapılarak çeşitli tanımlamalarda bulunulduğu görülmektedir. Bu tanımlamalar Tablo 2.4.'de yer almaktadır:

Tablo 2.4. Farklı dönem araştırmacılarına göre kapsayıcı eğitim tanımları

Araştırmacı	Kapsayıcı eğitimin tanımı
Ballard, 1995	Kapsayıcı eğitim, genel eğitim okullarındaki “özel gereksinimli çocukların” ihtiyaçlarını karşılayan “özel” öğretmenlerle ilgili değildir.
Stubbs, 2008	Evrensel nitelikte eğitim hakkını gerçeğe dönüştürmeye çalışan çok çeşitli strateji, faaliyet ve süreçleri ifade eder, öğrenmenin doğumda başladığını ve yaşam boyunca devam ettiğini, evde, toplulukta ve resmi, gayri resmi durumlarda öğrenmenin devam ettiği kültür ve içeriğe göre sürekli gelişen bir dinamik süreçtir.
Salend, 2011	Kapsayıcı eğitim kabul, aidiyet ve topluma dayalı okul sistemleri oluşturmak amacıyla öğrencileri, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren bir felsefedir.
Mariga, McConkey ve Myezwa, 2014	Tüm çocukların öğrenebileceğini ve tüm öğrencilerin okuldaki öğrenmeleri sırasında bir çeşit desteğe gereksinim duyduğunu kabul eder.
Kurth ve Gross, 2014	Bir öğrencinin genel eğitim faaliyetlerine ve müfredatına tam olarak katılması için ihtiyaç duyacağı tüm destek ve hizmetlere erişmesinin bir gereklilik olduğu sistemdir.
UNESCO, 2017	Eğitimde kapsayıcılık, eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesi sürecidir.
Hodkinson, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların “eğer”siz ve “ama”sız genel eğitim sınıflarında bir arada bulunması üzerine inşa edilen bir yapıdır.
Graham, 2020	Engelleri ortadan kaldırmayı, tüm öğrencilerin aynı yaştaki akranları ile öğrenme deneyimlerine ve öğrenme ortamlarına katılmalarını sağlayan temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir reform sürecidir.

Kapsayıcı eğitim tanımlarına bakıldığında 1990'lı yıllarda geçmişte olduğu gibi özel eğitim çerçevesinde ele alındığı, ancak 2000'li yıllardan itibaren uluslararası örgütlerinde bu alanda yaptığı araştırmalarda önemle vurgu yapıldığı şekliyle, eğitimin temel insan hakkı bağlamında bireyin gelişimi ve toplumla bütünleşmesini kolaylaştıran bir süreç olduğu ve tüm öğrencilerin öğrenebileceği okul sistemlerinde kapasite kullanımına yöneldiği ve günümüzde artık öğrenmenin önünde hiçbir engele izin verilemeyeceği bir reform hareketi şeklinde anlam kazandığı görülmektedir. Kapsayıcılık okulda ve çevrede eğitim ve öğretimin nasıl organize edildiği (arkadaşlık ve yerleştirme), öğretmen ve öğrenci etkinlikleri (destek, katılım ve nitelik) ve öğretimden elde edilen fayda ile doğrudan ilgilidir (Haug, 2003). Kapsayıcı eğitimin bazı yönlerinin birkaç yüz yıl öncesine dayanan bir geçmişi olduğunu da vurgulamakta yarar vardır

(Johnsen, 2000). Günümüzde hâkim olan kullanım, engelli öğrencilere özel eğitimin nasıl organize edileceği ve müfredatın nasıl öğretileceği gibi (Florian, 2008), dar bir yaklaşımda ele alınmaktadır. Alternatif geniş yaklaşım ise dışlanma ve ötekileştirilme tehlikesi altındaki tüm öğrencileri ilgilendirmektedir (Arduin, 2015; Thomas, 2013).

Kapsayıcılık üzerine araştırmasında Göransson ve Nilholm (2014) dar ve geniş olarak dört düzeyli tanımlama yapmaktadır. Tanımlama Ainscow, Booth ve Dyson tarafından geliştirilen bir tipolojiyle de uyumludur (2006), Göransson ve Nilholm'un (2014) ilk seviye tek bakış açısı olan, diğer üç seviye de çoklu odaklıdır. İlk iki kategori kapsayıcılığın dar tanımını örneklendirir ve yalnızca engelli öğrencilerin eğitimleri ile ilgilidir. En düşük seviye, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle ilgilidir. Sonraki seviye, bu öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak olarak kapsayıcılıktır. Sonraki iki kategori geniş tanımla ilgilidir ve tüm öğrenciler için eğitimi ilgilendirir. Yani, tüm öğrencilerin sosyal veya akademik ihtiyaçlarını karşılamak için kapsayıcılık ve son olarak topluluklar oluşturmak için kapsayıcılık anlaşılmaktadır. Dahil etmenin dar tanımı yalnızca özel eğitimle ilgilidir (Arduin, 2015). 2012 yılından itibaren ilgili araştırma veri tabanlarının analizinde kapsayıcılık teriminin baskın kullanımının özel eğitim ve engellilikle ilgili olduğu sonucuna varıldığını göstermektedir (Norwich, 2014). Kapsayıcı eğitimin tanıtılmasının bir nedeni, 1960'larda özel eğitim için örgütsel ilke olarak entegrasyonla ilgili deneyimlerdi. Entegrasyon daha sonra sıradan ve özel eğitim arasındaki ikiliği sürdürdü. Niyetlerin aksine, entegrasyonun uygulanması ana akım okul ortamlarında ayrımcılığı, marjinalleşmeyi ve değersizleştirmeyi ortadan kaldırmadı. Entegrasyon çoğunlukla sistem düzeyinde bir reformdu ve yerleştirmedeki değişikliklerin sınıftaki öğretim ve öğrenme süreçlerini 'entegre öğrenciler' için en iyi şekilde etkileyeceği varsayıldı. Bu gerçekleşmemiştir (Vislie, 2003). Dahil etme, öğretme ve öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanmayı sağladı ve entegrasyonun başaramadığı pedagojik değişiklikleri getirmesi düşünüldü (Graham ve Jahnukainen, 2011). Entegrasyondan kapsayıcılığa doğru bu değişim ilk olarak 1970'lerde ABD'de yaşandı ve daha sonra Avrupa'da gerçekleşti.

Yerleştirme ve eğitim kalitesi olarak kapsayıcılık; dar bir perspektifte, özel eğitim alan öğrencilerin yerleştirilmesi, öğretimin nerede ve kiminle yapıldığı ile ilgilidir. Kapsayıcı eğitimin baskın ideal teorileri, engelli öğrencilerin yerel okullarda aynı mahalledeki çocuklarla birlikte normal sınıflarda birlikte öğrenim görme hakkına sahip olması gerektiğini belirtir. Orada farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş desteğe, programlara ve değerlendirmelere erişebilmelidirler. Kapsayıcı eğitim, o zaman tüm öğrencilere normal bir okul-sınıf ortamında

birlikte eğitim vermek anlamına gelir; burada hepsi yeteneklerine ve ilgi alanlarına karşılık gelen öğretimi alırlar (Anastasiou, Kauffman ve Di Nuovo, 2015; Haug, 2014). Bunun yanında kapsayıcılık, öğrencilerin zayıf eğitim performanslarına ilişkin yeni bir bakış açısı sunar. Okulda düşük başarıların öğrencilerin bireysel patolojik özellikleri ve zayıflıklarının bir sonucu olduğu şeklindeki yerleşik açıklamaya itiraz eder. Kapsayıcı eğitimde görüş sosyal ve ilişkiseldir, okul sisteminin kendisi öğrencilerin akademik başarısızlıklarına katkıda bulunduğu yönündedir (Booth ve Ainscow 2011; Mitchell, 2005) denilebilir.

Dar yaklaşımı uygulamanın alternatif bir yolu, kapsayıcı eğitimi ana akım bir sınıfta tam dahil olma olarak değil, öğrenme için en iyi yer olarak tanımlamaktır. Öğrencilere nerede eğitim verileceğine karar verirken, Warnock (2005) öğrencilerin öğrenme için en yüksek potansiyeli deneyimledikleri yere, aidiyet ve refah duygusuyla birlikte öncelik verir. Daha sonra yerleştirme hakkında karar verirken fayda, arkadaşlık ve katılımdan daha üstün hale gelir; bu da kapsayıcı bir ideoloji içinde okulların tutulması için bir argüman olabilir. Bu, ayrımcı bir kapsayıcılık söylemini temsil eden nadir bir bakış açısıdır (Fulcher, 1999). Kapsayıcılığın en yaygın tanımları ve teorileri ile uyuşmuyor. Öte yandan, öğrenme fırsatları olarak dahil etme ile herkes için okullara yerleştirme olarak dahil etme arasındaki ikilem bir tartışma konusudur (Hansen ve Qvortrup, 2013; Norwich, 2014). Çok yönlü bir katılım kavramının ikilemli karakterini göstermektedir. Buradaki ikilemler, normal sınıfta eğitim gören engelli öğrencilerin uzman hizmetlere daha az erişime sahip olması ve ayrı ortamların dışlanma ve değersizleştirmeye yol açabilmesi varsayılabilir (Norwich, 2008). Kapsayıcı çözüm, bu iki alternatifi bir araya getirmek ve birleştirmektir. Ancak pratikte, öğrencilerin nasıl eğitilmesi gerektiği sorusu genellikle nerede sorusundan daha önceliklidir. Olası tehlike, kapsayıcı eğitimin odağındaki tartışmaların kalite ve faydanın tartışılması yerine erişim ve yerleştirmenin alabilmesidir, tıpkı entegrasyonda görüldüğü gibi.

Kapsayıcılığın geniş tanımı, yalnızca engelli öğrencileri değil, tüm öğrencileri ve farklı sıra dışı grupları kapsar (Thomas, 2013). Bu, çeşitlilik nedeniyle okulda sorunlarla karşılaşma tehlikesi altında olan tüm öğrenci gruplarına vurgu yapan, 1994 tarihli Salamanca Bildirgesi ile uyumludur (UNESCO, 1994). Bildirge, ayrımcılık tehlikesi altındaki tüm öğrencileri ve özel ihtiyaçlar, cinsiyet, etnik köken, kültür, sosyal geçmiş vb. ne olursa olsun sıradan okul sistemi içinde ortak öğrenme faaliyetlerine katılma haklarını kapsamaktadır. Buradaki fikir, eğitimin herkes için insan sermayesini geliştirmesidir. Kapsayıcı eğitime ilgi gösteren uluslararası kuruluşların çoğu bu geniş yaklaşımı benimsemiştir. “*Herkes İçin Eğitim*” alternatif bir ifade haline gelmiştir. UNESCO açısından ise herkese kaliteli temel eğitim sağlamak için küresel bir

harekettir (Miles ve Singal2010). Kapsayıcılık engellilik alanından, çeşitlilik alanı gibi zor bir zemine taşınıyor (Thomas, 2013).

İkinci yaklaşım Vislie (2003)'nin kapsayıcı eğitimde özel eğitimin çok fazla ilgi gördüğünü ve kapsayıcılığı kendi başına bir fikir ve uygulama olarak keşfetme pahasına olduğu düşünüldüğünde, özel desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için hangi tür öğretimin en iyi olduğudur. Bu bakış açısı, bu öğrencilerin sadece iyi bir genel öğretime ihtiyaç duyduğudur (Mitchell, 2014). İyi öğretim, veriye dayalı belgelenmiş genel yüksek etkiye sahip yaklaşımlar anlamı taşır (Hattie, 2009). O zaman çoğu öğrenci için farklı engel odaklı stratejilere veya diğer pedagojik uzmanlıklara gerek kalmaz (Thomas ve Loxley, 2007). Bu, ana akım eğitimde yaygın olarak kullanılan genel öğretim stratejilerinin, özel gereksinimli öğrencileri desteklemek için iyi bir şekilde uyarlanabileceği ve iyi sonuçlar alınabileceği anlamına gelir. Alanda yapılan meta çalışmalar, bu tür genel öğretim stratejilerinin çoğu öğrenci için en iyi sonuçları verdiğini göstermektedir (Florian2008; Kavale, 2007; Mitchell, 2014; Norwich ve Lewis, 2007). Bir meta-çalışma şu sonuca varıyor: etkili olduğu gösterilen pedagojik yaklaşımlar tüm uygulayıcılar için erişilebilirdir. Geleneksel öğretim becerilerine dayanırlar ve kapsamlı eğitim veya bireysel bozukluk özelliklerine ilişkin derin bilgi gerektirmezler (Rix ve Sheehy, 2014). Kapsayıcı eğitimin tanımı ve uygulamasından bağımsız olarak, dahil olan herkes önemli görünüyor. Bu bakış kapsayıcılığın hangi tanımı desteklenirse desteklensin, kapsayıcı eğitimden tüm öğrencilerin faydalanabilmesi için sınıflarda eğitimin kalitesini geliştirme mücadelesi önceliğine dayanır. Öğretmenlerin yeterlilikleri bu sonuçlar için belirleyicidir. Kapsayıcı eğitimde erişim ve yerleştirmenin önemi, pedagojik kalitenin geliştirilmesi pahasına çok daha fazla ilgi görmüştür. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimi gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin özel eğitim yeterlilikleri geliştirilebilir. Bu tanım ve yaklaşımlardan hareketle;

Kapsayıcı eğitim; bütün çocukların her türlü bireysel ve sosyal farklılıklarının önemsendiği, eğitim müfredatı, süreç ve ortamlarının farklılıklara duyarlı tasarlandığı, çocuğun temel hakları ve yüksek yararının güvence altına alındığı, gelişimi ve ilerlemesi için her türlü iş birliği ve desteğin göz önünde tutularak, akranları ile aynı eğitim ve öğretim ortamlarında eğitim ve öğretim süreçlerine dahil olabilmeleri olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Kapsayıcı eğitimin amacı

Kapsayıcı eğitimin temel amacı, tüm bireylerin, özellikle engelli bireylerin, farklı sosyoekonomik arka plana sahip öğrencilerin ve azınlık grupların, eğitim hakkından eşit şekilde yararlanmasını sağlamaktır (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin

ayrımcılığa uğramadan, toplumsal yaşamda aktif bir birey olarak yer alabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını hedefler. Booth ve Ainscow (2011), kapsayıcı eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır: Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, Öğrencilerin sosyal adalet ve insan hakları temelinde gelişimini desteklemek, Eğitim sisteminin esnekliğini artırmak, Öğretim yöntemlerini bireysel ihtiyaçlara göre uyarlamak. Amaçlar, eğitime eşit koşullarda erişim ve sunulan fırsatlardan yararlanma, her bir öğrencinin temel eğitim hakkı bağlamında sosyal adalet gözetilerek bireysel gelişimini desteklemek, sistemin bireylerin özel gereksinimlerini esas alacak şekilde esnek bir yapıda inşası ile okul süreçlerinde aktif yer alan bütün yöntem ve stratejilerin birey ihtiyaçlarına odaklanmasını sağlamak şeklinde açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim, yalnızca bireylerin eğitimsel gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi de desteklemektedir. Slee (2011), kapsayıcı eğitimin toplumda çeşitliliğin kabulünü artırdığını ve ayrımcılığı azaltmaya katkı sunduğunu belirtmektedir. Kapsayıcı eğitim toplumda sosyal bir kültürün güçlenmesine ve sürdürülebilir zenginliğine fırsat sağlayabilir. Ayrıca, bu yaklaşım bireyin özsaygısını artırmakta ve akademik başarıya olumlu etkilerde bulunmaktadır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Dolayısıyla bireyin kişisel, sosyal, kültürel ve akademik gelişiminin ortak bir bağlamda ele alınmasını bir metodoloji olarak hayata geçirmeyi amaç edindiği görülmektedir.

2.2.3. Kapsayıcı eğitimin çerçevesi

Kapsayıcı eğitim sosyal adalet, eşitlik kavramlarından hareketle, okulda bireyin farklılıklarına saygı ve bireyin olduğu gibi değer ve kabul görmesi esasına dayalıdır (Corbett, 2001; Farrell, 2001; UNESCO, 2017). Kapsayıcı eğitim yalnızca engelli bireyleri değil; dil, din, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, etnik köken ve öğrenme farklılıkları gibi çeşitli nedenlerle eğitimde dezavantajlı duruma düşen tüm bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, bu yaklaşım eğitim sisteminin her birey için erişilebilir, adil ve destekleyici olmasını öngörür (UNESCO, 2009). Slee (2018) göre; kapsayıcı eğitim hem bir eğitim hedefidir hem de metodoloji. Tüm çocuklar için eğitime yönelik engelleri belirlemeyi ve ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır, böylece erişimin olması, okulda bulunmak ve katılarak en iyi akademik ve sosyal sonuçları elde etmekle mümkün. Hiçbir eğitim hedefi, herkes tarafından karşılanmadığı sürece karşılanmış olarak kabul edilmemelidir fikrinden hareketle herkes için eğitimde öğrencinin temel ihtiyaçları, eğitim sistemi ve okulların yapısı, sosyopolitik anlamda farklılık ve ayrımcılıkla ilgili görüşler, kaynaklar ve süreçlerle ilgili çalışmaların ele alındığı geniş bir çerçeveyi kapsadığı söylenebilir.

2.2.4. Kapsayıcı eğitimin önemi ve ilkeleri

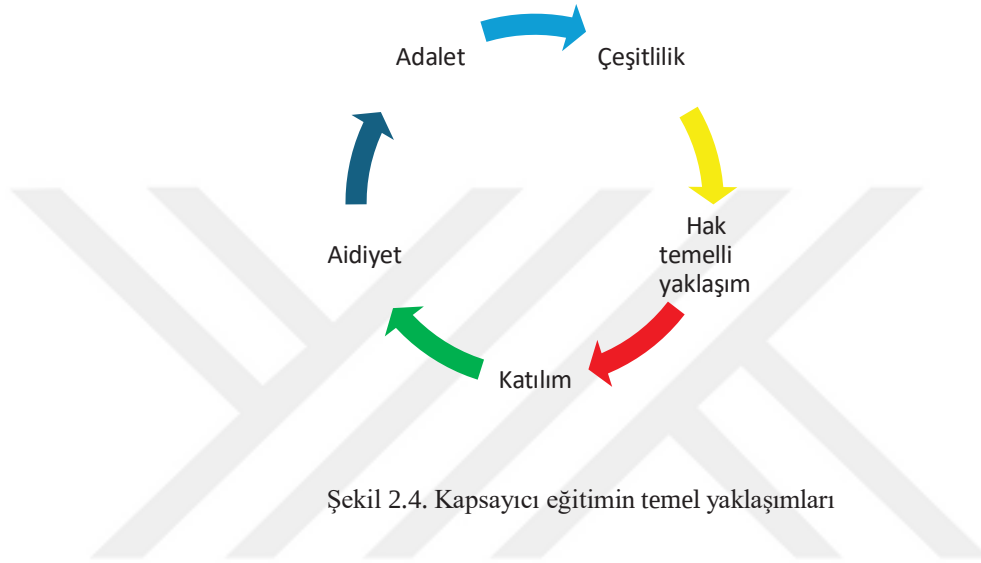
Kapsayıcı eğitimin UNESCO (2009) göre dört temel gerekçesi vardır ve bu gerekçeler kapsayıcı eğitimin öneminin daha iyi kavranmasına imkân sağlayabilir. Bu gerekçeler; eğitimsel, sosyal, ekonomik ve hukuki gerekçelerdir.

Eğitimsel gerekçe; herkes için artan öğrenme çıktılarını hedeflemektedir. Genel eğitim okullarında planlama, uygulama ve değerlendirme biçimlerinde yapılan değişikliklerle tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak aynı zamanda eğitimin kalitesini de iyileşmelere neden olmaktadır. Okullarda, bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek öğretim yöntemleri olmalı ve öğrencilerin faydasına çalışmalar yapılmalı bu durum bütün öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Genel eğitim okullarında eğitim gören özel eğitim gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış okullarda öğrenim gören öğrencilere oranla akademik ve davranışsal kazanımlarının daha yüksek olduğunu araştırmalar göstermektedir (Mitchell, 2010). Pedagojik yönden akranları ile bir arada bulunan öğrencinin öz güven, öz saygı, öz biliş, öz benlik gibi olumlu psiko-sosyal tutum geliştirmesi akademik kazanımlarına katkı sağladığı varsayılmaktadır.

Sosyal gerekçe; kapsayıcı okullarda olumlu tutum değişikliği meydana getirerek daha adil ve kapsayıcı bir topluma yönelik bir hazırlama süreci benimsenir. Topluma kaynaşma, birlikte yaşama, iş yaşamına hazırlık ve farklılıkların zenginlik olması bir takım sosyal rollere bilişsel ve tutumsal hazırlık sosyal gerekçe olarak ileri sürülmektedir. Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin birlikte yaşaması, öğrenmesi ve oynamasını sağlar. Tüm öğrencilere birbirlerinin yeteneklerini, kişisel özelliklerini, ihtiyaçlarını öğrenme ve kabul etme fırsatları tanınır. Sosyal ilişkiler yoluyla topluluğa ait olma, sosyal yeterlilik ve güven geliştirmelerine imkân sağlanır. Kapsayıcı ortamda tüm çocuklar bakımından çeşitliliğe zemin oluşturan, hoşgörüyü, sosyal kabulü, farklılıkları fark ederek saygı duymayı, kabullenmeyi, sosyal öğrenme için sağlıklı zemin sağlar. Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla öğrenim görmesi gelecekte toplumlarının üretken birer üyesi olmaları yönünde önemli bir adımdır (Favazza ve Odom, 1997; Steinfeld, 2005).

Ekonomik gerekçe; etkin maliyet yönetimi, Dünya'da tüm öğrenciler için dışlanma ve yoksulluk yeterli eğitimin sağlanamamasında en temel risk faktörü olmaya devam etmektedir. Akranlarına göre normal gelişimin dışında gelişim gösteren bireyler için bu risk daha yüksek düzeyde kendini gösterebilmektedir. Nitelikli eğitimden uzak kalmış çocuklar kaçınılmaz bir şekilde hem aileleri hem de toplum için ekonomik bir yük haline gelir. Uzun vadede kaliteli ve

kapsayıcı eğitim sağlamak, çocukları toplumun bağımsız bireyleri haline getirmenin yanı sıra onlara toplum ekonomisine katkı sunan üretken bireyler olma fırsatını da vermektedir (Mezzanotte, 2022). Eğitim ekonomisinde uzun vadede bireysel, toplumsal ve kurumsal maliyetlerin OECD (1999) araştırma sonucuna göre kapsayıcı eğitim yedi ile dokuz kat uygun maliyet sağlamaktadır ki UNİCEF (2014) maliyetin iki, iki buçuk kat düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır. Kapsayıcı eğitim çeşitlilik, katılım, aidiyet, adalet (equity) ve hak temelli yaklaşım üzerinde şekillenen bir anlayıştır (Şekil 2.4.)



Şekil 2.4. Kapsayıcı eğitimin temel yaklaşımları

Çeşitlilik; yaş, etnik köken, ırk, cinsiyet, engellilik, sosyoekonomik düzey, dil, din, coğrafi konum gibi özelliklerin farklılıklarının doğasını değerlendirmeden ve yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi ve sosyal dışlamayı ortadan kaldırmayı ifade eder (Ainscow, 2020; Ainscow, 2024; Spandagou, 2020). Kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıklar bir sorun olarak görülmekten ziyade “olağan” olarak karşılanarak çeşitlilik önemsenir (Nilholm ve Alm. 2010). Kapsayıcı eğitim, farklılığı ve çeşitliliği önemseyen, kabul eden, insan haklarını, sosyal adaleti ve eşitliği, aynı zamanda engellilere yönelik sosyal modelleri dikkate alan çok yönlü bir kavram olarak açıklanmaktadır (Forlin, 2012; Graham ve Jahmukainen, 2011; Loreman vd., 2014). Kapsayıcı eğitim ilkelerine göre yönetilen okullar genellikle günlük faaliyetlerine rehberlik eden bir dizi ilkeye dayanmaktadır. Kapsayıcı okul profilini belirleyen bu ilkeleri her okul biraz farklı çalışsa da çoğu durumda özellikleri çok benzerdir. Her okul kendine özgü bir yapıya, yerleşime, kültüre, yönetim anlayışına ve pedagojik verilere sahip olduğu dikkate alındığında bu özellikleri;

Kapsayıcı okullarda, özelliklerine veya kişisel koşullarına bakılmaksızın her tür öğrenciye erişim izni verilir. Eğitim fırsat eşitliği ve adaleti temelinde bir hak olarak görülür.

Çocukların yaşam kalitesinin sadece öğrenme düzeyinde değil, her alanda artması hedeflenir. Çocuklar bir bütün olarak ele alınarak tüm gelişim alanları desteklenmeye çalışılır.

Öğretmenler, kendilerini sınıflarında sadece bilgi aktarmaya adanmak yerine rehberlik ve destek rolüne sahiptir. Öğretmenin rol ve sorumluluklarında farklılaşmalar vardır. Öğretmen bu rol ve sorumlulukları diğer paydaşlar ile paylaşmaya gönüllü ve isteklidir.

Kapsayıcı eğitime dayalı okullar, çocuğu, kendi dönüşümünü gerçekleştirebilecek özerk ve yetenekli bir kişi olarak görür. Bireysel farklılıklar bir dezavantaj değil gelişime destek noktası olarak ele alınır.

Öğrencilerde eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye ve farklı olanları kabul ederken kendi fikirlerini geliştirmelerine izin vermeye çalışılır. Bu demokratik tutumun diğer yaşam alanlarında da hayata geçirilebilmesi için tedbirler alınır.

Öğretmenler, öğrencilerin performansını yalnızca akademik sonuçlarına göre değil, yetenekleri veya genel ilerlemeleri gibi diğer faktörlere göre de değerlendirmelidir, şeklinde ifade edilebilir.

Kapsayıcı eğitimin ilkeleri; değerlerin faaliyete geçmesi, her insan yaşamı önemlidir, aidiyet duygusu desteklenmelidir, öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine tam katılımları esastır, tam katılımı engelleyen durumlar kontrol edilir, çeşitliliğe saygı ve eşitlik politika ve prosedürler tarafından desteklenir, farklılıklar öğrenme zenginliği olarak görülür, okul bütün paydaşlar için geliştirilir, olumlu okul kültürü bütün okul süreçlerinde ön planda yer alır, toplumun bir ferdi olma farkındalığı kapsayıcı eğitim uygulamaları ile sağlanır (UNICEF, 2012).

2.2.5. Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri

Avrupa Konseyi (2018) ve UNESCO (2005) sosyal dışlanmanın önüne geçilerek sosyal uyumun sağlanmasının yanında dezavantajlı öğrencilere zamanında sunulamayan kaliteli eğitimin uzun vadede toplumsal maliyetinin yüksekliğine vurgu yapmaktadır. Farklı özelliklere bakılmaksızın tüm çocukların aynı ortamda eğitim aldığı kapsayıcı okullarda, öğrencilerin farklılıklara karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir ve özellikle engeli olan çocukların sosyal gelişimlerine olumlu yansımaların bulunduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Diamond ve Huang, 2005; Hayes ve Bulat, 2017; Lipsky ve Gartner, 1996; Pettsma, 2009). Yine saha araştırmalarında engelli olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların

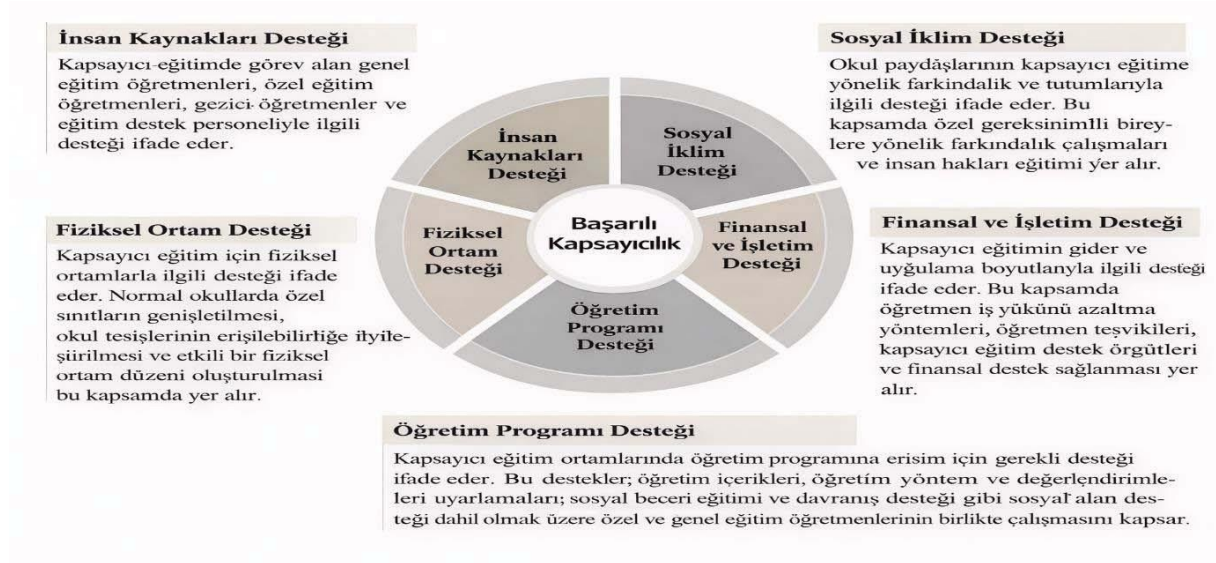
kapsayıcı eğitim ortamlarında akademik başarılarında gelişme olduğunu ortaya koymaktadır (Lipsky ve Gartner, 1996; Cole, Waldron ve Majd, 2004; Cosier, Causton-Theoharis ve Theoharis, 2013). Farklılıklara sahip öğrencilere bir arada nitelikli eğitim sağlamaya çabalayan okullar, çocukların bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek sınıf ve okul içi uygulamalar geliştirmek durumunda olacaklarından, okulda ve sınıfta yaratılan bu kültür, tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecek ve öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine yardımcı olacaktır (Allen ve Cow, 2015). OECD tarafından gerçekleştirilen PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren ülkelerde okullar arası eşitsizliğin en az düzeyde olduğu ve çocukların sosyo-ekonomik dezavantajlarından bağımsız olarak eğitimden eşit bir şekilde faydalanma imkân verildiği görülmektedir (OECD, 2023). UNESCO (2005) kapsayıcı eğitim ortamında hiçbir çocuğun cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, sosyal katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle dışlanmaması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim ortamlarında dışlanan gruplar içerisinde ilk akla gelenler; engeli olan çocuklar, geçici koruma altındaki çocuklar, yoksulluk, travma yaşamış çocuklar olduğu görülmektedir. Ayrımcılığa yol açan nedenler ise cinsiyet ayrımcılığı, yaş ayrımcılığı, görünüş ayrımcılığı, dini inanç ayrımcılığı, etnik köken ayrımcılığı, engelli ayrımcılığı, sosyal ve ekonomik düzey ayrımcılığı olduğu görülebilir. Kapsayıcı eğitimde ailelerin olumlu tutumları gelişirken (Barton ve Smith, 2015) çocuklar da daha kısa sürede öğrenmektedir (Hunt, vd., 1994). Kapsayıcı eğitimin ekonomik, sosyal, akademik ve politik açıdan gerekçelerinin hayata geçtiği görülmektedir.

Eğitimde kullanılan madde ve insan kaynağı ekonomik yönden basit ve sistematik bir şekilde sürece dahil edilir. Dışlanma ve ekonomik yoksunluk tüm öğrenciler için risk faktörü olurken özel gereksinimli öğrenciler için bu risk daha yüksek olabilmektedir. Orta vadede çocuklar hem aileleri hem de toplum için ekonomik bir yük haline gelir. Kaliteli kapsayıcı eğitimi sağlamak çocukları toplumun bağımsız bireyleri haline getirmenin yanı sıra onlara toplum ekonomisine katkı sunan bireyler olma şansını da vermektedir (Mezzanotte, 2022). Tüm çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınır. Sosyal yönden farklılıklara karşı bütüncül bir anlayış gelişir. Herkes için eğitim bir yandan öğrencilerin birlikte yaşaması, öğrenmesi ve oynamasını sağlarken; diğer yandan birbirlerinin yeteneklerini, kişisel özelliklerini, ihtiyaçlarını tanıma, öğrenme ve kabul etme fırsatları tanır. Bu durum çocukta aidiyet duygularının gelişmesine, sosyal yeterlik ve güven geliştirmelerine de destek sağlar. Araştırmalar kapsayıcı ortamda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış ortamlarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla bağımsızlık ve sosyal beceri sergilediklerini göstermektedir (Fisher ve Meyer, 2002; Mezzanotte, 2022; UNESCO, 2005).

Politik yönden eğitimin uzun vadeli hedefleri hayata geçer, böylelikle bireyin ve toplumun üstün yararı ve refahı sağlanır (UNESCO, 2003; UNESCO, 2020).

2.2.6. Kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri

Kapsayıcı okul uygulamaları, eğitim sisteminin tüm kademelerinin, istenen sonuca ulaşmak için çeşitli girdilere ve süreçlere yatırım yapmanın taahhüdünü gerektirir (Morris, 2021). Kim, vd. (2024) tarafından, Güney Kore okullarında kapsayıcı eğitimin kalite göstergeleri olan beş destek unsurunun; insan desteği, sosyal iklim desteği, fiziksel çevre desteği, müfredat desteği ve mali ve operasyonel destek olduğu vurgulanmaktadır (Şekil 2.5.).



Şekil 2.5. Güney Kore okulları destek unsurları (Kim, vd. 2024).

Farrell (2004) kapsayıcı eğitimi dört tema etrafında kavramsallaştırmıştır: mevcudiyet, kabul, katılım ve başarı. Mevcudiyet, öğrencilerin genel eğitim ortamındaki derslere ne ölçüde katıldıklarını gösterir. Kabul ise her bir öğrencinin sınıf ve okul topluluğunun bir üyesi olarak ne ölçüde bütünleştiğini ifade eder. Katılım ise tüm öğrencilerin okulun faaliyetlerine ne ölçüde dahil olduğunu ifade ederken, başarı da öğrencilerin bilişsel ve psikososyal gelişimlerinin ne ölçüde gerçekleştiğini ifade eder. Ancak, McLeskey ve Waldron (2013), kapsayıcı eğitimin büyük ölçüde bir düşünme biçimi ya da tüm öğrencileri öğrenme topluluğunun değerli üyeleri olarak görürken öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik bir felsefe olduğu sonucuna varmıştır. Bu yazarlar, kapsayıcılığın, eğitimin önündeki engellerin kaldırılması ve yüksek kaliteli sonuçlar elde edilmesiyle sağlandığını öne sürmektedir. Bu da okulların, tüm öğrencileri öğrenme topluluğunun değerli üyeleri olarak kucaklayan kapsayıcı uygulamaları benimsemesini gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitimin amacı ırk, sosyal sınıf, etnik köken, din,

cinsiyet ve yetenekteki çeşitliliğe yönelik tutum ve tepkilerin bir sonucu olan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmak olması gerektiği savunulur. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin geliştirilmesiyle ilgili mevcut düşünceye büyük bir meydan okuma sunar.

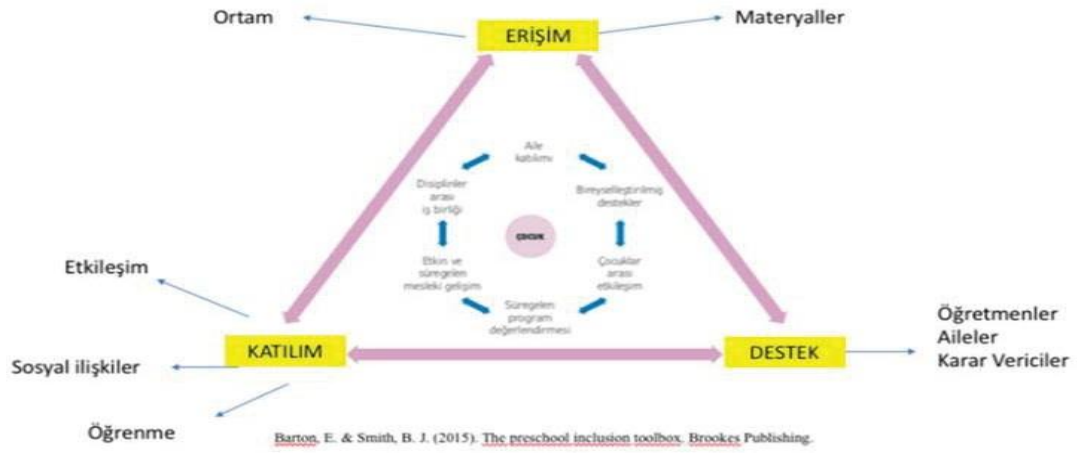
Kapsayıcı eğitim çalışmaları merkezi (CSIE, 1996) kapsayıcı eğitimin temel özelliklerini alan yazında yaygın kabul gören biçimiyle sıralanmıştır;

- a. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullar topluma dayalıdır. Kapsayıcı bir okul toplumla bütünleşmiş bir yapıya sahiptir. Okul topluluğuna dahi olma fırsatı bulunmakta, dahil olma çabaları pozitif olarak karşılanmakta ve bu çabalar çeşitlilik olarak algılanmaktadır. Okul sınıflayıcı, dışlayıcı veya reddedici değildir.
- b. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okul erişilebilir yapıya sahiptir. Kapsayıcı bir okul, üye olmak isteyen herkes için erişilebilirdir. Okulda erişilebilir olan alanlar, fiziksel olarak binalar, mekanlar, eğitim programları, destek sistemleri ve iletişim yöntemleri şeklinde sıralanabilir.
- c. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullar iş birliğini destekler. Kapsayıcı eğitim okullarında diğer okullarla, farklı uzmanlarla iş birliği kurularak ekip çalışmaları gerçekleştirilmektedir.
- d. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullarda eşitlik ilkesi kabul edilir. Kapsayıcı eğitim okullarında tüm üyelerin haklarının ve sorumluluklarının olduğu demokratik bir ortam vardır; okulda verilen eğitime katılım ve yarar sağlamada eşit fırsatlar sunulmaktadır.

Giangreco (1997); Aincscow, Booth ve Dyson (2006); Loreman (2009); Blakc-Hawkins (2017), kapsayıcı eğitim çalışmaları merkezi okul süreçlerinde benzer uygulamaları ortaya koyduğu görülmektedir; Tüm çocuklar yaşadıkları en yakın okullarda eğitim alırlar, Her çocuk dışlanmadan okula kabul edilir ve eşit fırsatlardan yararlanır, her çocuk değerlidir, Her çocuk akranları ile iş birliği içerisinde doğal ilişkiler kurabileceği sosyal bir ortamda eğitim alırlar, Her çocuk gereksinim duyduğu uyarlanabilen ve düzenlenebilen bir program yapısı içerisinde yöntem çeşitliliğini öğrenci merkezli ele alan bir yaklaşımla eğitim alır, Eğitim ve uzman personeller arasında yüksek düzeyde koordinasyon ve iş birliğinin yanı sıra geliştirme ve destek hizmetleri yer alır, Tüm çocuklar okul ve sınıflarındaki öğrenme etkinliklerine ve

düzenlemelere katkı sunarlar, Okulun gelişiminde kaynakların stratejik olarak planlanması ve uygulanması sürecine aileler ve diğer çevre bileşenleri katılımı sağlanır.

Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okulların belirgin özellikleri, işbirliği ve ekip çalışmasının gözlemlendiği, sorumlulukların paylaşıldığı, aile ve çevre katılımının sağlandığı, uzman ekipler ve tanımlanmış etkin rollere yer verildiği, destek süreçlerinin dinamik şekilde okul süreçlerine yansıtıldığı, işlevsel bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim programlarının uygulandığı ve sonuçta bütün süreçlerin etkililiğinin dönemsel olarak değerlendirildiği özellikler olarak söylenebilir (Aincscow, Booth ve Dyson 2006; Black-Hawkins 2017; Giangreco 1997; Loreman 2009).



Şekil 2.6. Kapsayıcı okul gelişim alanları

Erişim, fiziksel engelleri kaldırarak çocuklara zengin eğitim fırsatları ve etkinlikler sunmak ve ortam sağlamak, onların optimum gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek için gerekli uyarlamaları yapmayı ifade etmenin yanı sıra eğitim ortamındaki tüm imkanların çocuklar tarafından bireysel gereksinimler temelinde kullanılabilir olması da ifade etmektedir. Erişim ortam ve materyaller olarak iki kategoride ele alınmaktadır (Şekil 2.6.)'deki gibi (Barton ve Smith, 2015). Katılım, öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlere herhangi bir suni engel oluşmadan, çocuklarda aidiyet hissi oluşturarak oyun ve öğrenme etkinlikleriyle meşgul olmaları, okul yaşamındaki rutinin bir parçası haline gelmeleri, derslere ve aktivitelere katılmaları ve akranlarıyla bir arada olmalarını sağlamaktır ve etkileşim, sosyal ilişkiler ve öğrenme süreçlerini içermektedir (Barton ve Smith, 2015; McWilliam ve Bailey, 1995). Destek, nitelikli eğitim için okul yapısının geliştirilmesine dönük her türlü eylemi kapsar. Bunlar çalışanların mesleki eğitimi, süreçlerin iyileştirilmesi, içerik ve materyallerin geliştirilmesi ve

kullanıma hazır halde bulundurulması ve bütüncül bir iş birliği ve etkileşimi yansıtır (Barton ve Smith, 2015; Winton, 2016).

2.2.7. Kapsayıcı eğitimin hukukî gelişimi

Dünyada özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitime yönelik ilk sistemli çabalar 16. yüzyılda ortaya çıkmakla birlikte okullaşmanın 17. yüzyıldan itibaren özellikle de 19. yüzyıl ortalarına doğru artarak devam ettiği bilinmektedir (Gearheart vd. 1996, akt. Kargin, 2004). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihinde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni ilan etmesinden sonra eğitim hakkı ve kapsayıcılık ile ilgili konular daha fazla gündeme gelmiştir. Eğitim hakkı ve özgürlüklere saygıyı geliştirmek için giderek artan ulusal ve uluslararası önlemler alınmaya başlanmış UNESCO 1960'tan beri tüm öğrencilerin katılımını ve başarısının sınırlandıran engelleri ortadan kaldıran, farklı ihtiyaçlara, yeteneklere ve özelliklere saygı duyan ve öğrenme ortamındaki her türlü ayrımcılığı ortadan kaldıran kapsayıcı eğitim sistemlerini desteklemektedir. Kapsayıcı eğitimin gelişimsel süreci incelenirken kavrama dair üretilen sınıflamalar, tanımlamalar ve kuramsal çerçevelerden (Booth ve Ainscow, 2002; Clough ve Corbett, 2000; Sakız,2022) yola çıkılarak çeşitli bakış açılarının etkisinde kalındığı görülebilir.

Psikomedikal yaklaşımın etkisi, hasta, engelli veya yetersizliği olan bireyi “patolojiye” sahip olarak değerlendiren, patolojinin sistem içindeki diğer unsurlarını görmezden gelen, bireyin yetersizliklerinden kurtulabilmesi için “özel” bir eğitim alması gerektiğini savunan ve genel olarak medikalleştirilen düşüncelerden oluşan sistemin hâkimiyeti olarak anlaşılmaktadır. Kapsayıcılık için ilk yıllarda özel eğitim paradigmasının etkisinden kurtulmak kolay olmamış, kapsayıcılık daha çok bireylerin çoğunlukla yarı zamanlı olarak bütünleştirilmiş ortamlarda kalmaları (entegrasyon) ancak ayrıştırılmış ortamda bireysel özel eğitime devam etmeleri (bütünleştirme/kaynaştırma) uygulamalarını içermiş, yetersizliğin sadece birey sistemi içinde aranması gerektiği düşüncesi de hâkimiyetini sürdürmüştür.

Sosyolojik etki yaklaşımı genel olarak psikomedikal yaklaşımın eleştirisini yapmakta ve özel ihtiyaçların ve engelliliğin toplumsal inşasına dikkat çekmektedir (social construction of disability), bu yaklaşım kapsayıcı eğitim ilke ve uygulamalarına etki etmesi, bireylerin bütünleştirilmiş ortamlarda tam zamanlı olarak eğitim görmesi, medikal tanı, teşhis ve sınıflamalar sonunda bireylerin okullarda etiketlenmesinin eleştirilmesi gibi sonuçları beraberinde getirmiştir. *Program yaklaşımı* eğitim programlarının tasarımının ve içeriğinin hem engel, yetersizlik ve öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmede hem de yeni engel,

yetersizlik ve güçlüklerin ortaya çıkmasında rolü olduğunu vurgulamıştır. Genel eğitim programı dışında bireyselleştirilmiş, beklenti ve kazanım hedeflerinin gelişimsel olarak uygun bir şekilde tasarlanmadığı programlarda öğrencilerin öğrenme ve gelişimi önünde engeller oluşturulabilirken genel eğitim programının esnek bir şekilde hazırlandığı ve bu müfredatın uyarlama ve düzenlemelerle farklı özelliklere sahip öğrencilerin ilerlemesini sağladığı durumlarda bu programlar gelişim ve öğrenmeyi hızlandırabilmektedir. *Okul gelişim yaklaşımı*; bu yaklaşım, kapsayıcı okulların inşa edilmesi için kurumsal ve örgütsel düzeyde bir yeniden organizasyon ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın etkisiyle, okullarda tüm öğrencilere nitelikli eğitim verilmesi adına sistem değişimi ve reformu gibi söylemler sıklıkla kullanılmaya başlanmış, öğrencilerin uyum sağlamanın beklenmesi yerine, okulun yeniden organize olarak tüm öğrencileri kapsayacak mekanizmalar geliştirilmesi fikri benimsenmiştir. *Engelli çalışmaları eleştirel yaklaşımı*; genellikle eğitim alanı dışındaki ivmelenen, psikomedikal modelin ayrıştırıcı etkilerine açık bir şekilde karşı çıkan bu yaklaşım, toplumun kapsayıcılığını savunmuş, eğitim sisteminde bireyselleştiren ve sınıflandıran uygulamaların eleştirilmesine yol açmıştır. Kapsayıcı eğitim modelinin dünya genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini savunan UNESCO (2001) bu modelin evrenselleşmesi adına uluslararası bir tanım yapmış ve kapsayıcı eğitimin özelliklerini sıralamıştır (Tablo 2.5.).

Tablo 2.5. Karşılaştırmalı geleneksel eğitim ve kapsayıcı eğitim yaklaşımı

Geleneksel Yaklaşım	Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı
Öğrenciye odaklanır	Sınıfa odaklanır
Öğrencinin uzman tarafından değerlendirilmesi gerekir	Öğrenme/öğretmeyi etkileyen faktörlerin tespit edilmesini gerektirir
Tanılama programları aracılığıyla öğrenciler belirlenir.	Tanımlar veya etiketlere odaklanmaz, tüm çocuklara kaliteli eğitim sunulmasını gerektirir.
Uygun programa yerleştirme sağlanır.	Tespit edilen sorunlara yönelik iş birlikli problem çözme yaklaşımı esastır.
Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanır.	Genel eğitimde uyarlanabilir ve destekleyici sınıf ortamlarının yaratılmasını gerektirir.
İçerik değiştirilir veya parçalarına ayrılır.	Öğretmenlerden tüm öğrencilerin katılımını teşvik edecek etkili stratejilerden yararlanmaları beklenir.
Profesyonel eğitimciler ve uzmanların desteğini gerektirir.	Tüm öğrencilerin eşit eğitim hakkı vardır ve tüm öğrencilerin yararını gözetir.
Özel eğitime yönelik müdahaleleri içerir.	Öğrenci gereksinimlerini en uygun biçimde karşılamak amacıyla okullarda ve eğitim sistemlerinde radikal değişiklikler yapılmasını gerektirir.
Dışlanan ve ötekileştirilen çocukların sınıfa uyumuna yönelik destek sunulur.	

Okula uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla öğrencilerde değişimi teşvik edecek uygulamalar gerektirir.

Kaynak: “Onceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission” isimli çalışmadan uyarlanmıştır. UNICEF (2014, s.22).

Tarihsel bakımdan özel eğitim antik döneme dayansa da programlı ve sistematik yakın dönemlidir. Dini etkininin olduğu dönemlerde özel eğitim ihtiyacı olan bireylere bu özelliğin Tanrı tarafından verildiğine inanılarak bu yetersizliklerin bireyin saygınlığına zarar vermeden tedavi ile topluma kazandırılmaya çalışılmıştır (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011; Moore, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2010;). 16. Yüzyılda özel gereksinim olan bireylere sunulan hizmetler yalnızca dini bir mesele olmaktan çıkmış ve yavaş yavaş bir vatandaşlık görevi haline dönüşmüştür. Özel gereksinimi olan bireyler için açılacak bakım kurumları ya da hastaneler, hayırseverlerin yaptıkları yardımlar, kilise cemaatinin bağışları ya da halktan alınan vergilerle finanse edilmiştir (Historic England, 2018). Üstün ve özel yetenekli gençler keşfedilerek üstün nitelikli insan yetiştirmek amacıyla Enderun Mektepleri Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulmuştur 1600-1700'lü yıllarda özellikle Kuzey Amerika'da özel gereksinimi olan bireylere yönelik olumsuz tutumlar ve uygulamalar giderek yerleşmeye başlamıştır. Özellikle görme, işitme ya da zihin yetersizliği olan bireyler etiketlenmiş ve toplumdan dışlanmıştır, özel gereksinimi olan aile üyeleri saklanmış, uzak yerlere götürülmüş ve bakım kurumlarına yerleştirilmek istenerek dışlanmışlardır (Osgood, 2003). Bu dönemde özel gereksinimli yoksul çocuklar devlet okullarına kabul edilmemiş eğitim dışında bırakılmışlardır (Historic England, 2018).

1800-1900'ler de özel gereksinimi olan bireyler tarih boyunca tüm toplumlarda var olsalar da bu bireylerin eğitimine yönelik sistemli çalışmaların bu yıllarda başladığı kabul görmektedir. 18. Yüzyılda gerçekleşen Amerika ve Fransız devrimlerini takiben görme işitme yetersizliği gibi duygusal yetersizliği olan bireylere öğretim yapmak üzere etkili yöntemlerin geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Hallahan ve Kafman, 2003) Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere tüm dünyada enstitü ya da akıl hastanesi olarak bilinen özel yatılı okul ve kurumlar açılmış ve özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi bu kurumlarda yürütülmeye çalışılmıştır (Meyen ve Bui, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Thomas Hopkins Gallaudet'in işitme yetersizliği olan bireyler için ilk parmak alfabesini; Loise Braille'nin görme yetersizliği olan bireylerin kullanabilecekleri altı nokta esasına dayanan ve parmaklarla dokunarak okunabilen Braille alfabesini; Alfred Binet ve Theodor Simon'un ise ilk zekâ testini geliştirdiği (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011) özel eğitim açısından oldukça önemli ve anlamlı

bir dönemdir. Özel eğitim gereksinimli bireylerin toplumdan uzak kurumlarda tutuldukları ve eğitim hizmeti aldıkları dönem kurumlaşma dönemi olarak adlandırılabilir. Kaynaştırma, bütünleştirme ya da kapsayıcı olma açısından çok anlam ifade etmeyen bu uygulamanın, o dönemlerdeki anlayış ve mevcut imkanlar çerçevesinde özel gereksinimi olan bireylerin toplumla kaynaşmalarına ve/veya bütünleşmelerine katkıda bulunmak için çabalar olduğu söylenebilir (Snow, 2008).

1900-1950'ler de ayırıştırma akranları ile devam ettikleri genel eğitim sınıflarında yeterince ilgi ve destek görmeyen özel eğitim gereksinimli öğrenciler başarılı olmadığı düşünülen bu uygulama sonucu farklı ortamlarda eğitimlerine devam etmek durumunda bırakılmışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitimin evrenselleşmesi bütün öğrencilere öğretme çabasının artması sınıf öğretmenlerinin eğitilemez olarak düşündükleri öğrencileri eğitimden dışlamalarına yol açmış bu durum sonucu açılan destek okulları ve özel eğitim okulları özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini sağlasa da ayırıştırma yaklaşımı 1960'lı yıllara kadar tüm dünyada artarak devam etmiştir (Bakker, 2015; Pfahl ve Powell, 2011). II. Dünya Savaşı'nın bütün insanlığa ve devletlere yüksek maddi ve manevi maliyetler yüklemesi sonucunda devletlerin vatandaşlarına sağladığı temel hak ve özgürlükleri güvence altına alabilme çabası sonucu 1948 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu'nun Haziran 1948'de hazırladığı ve 10 Aralık 1948'de, BM Genel Kurulu'nun Paris'te yapılan 183. oturumunda kabul edilen bildiri sonucu 1950'li yıllarda hümanizm felsefesinin etkisi ile “*insan hakları*” vurgusu temelinde toplumda insanların temel ve eşit haklara sahip oldukları düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır.

Türkiye'de ilk özel eğitim sınıfı Osmanlı İmparatorluğu döneminde (1889) İstanbul'daki Ticaret Mektebi bünyesinde açılmış, dönemin önemli kişilerin işitme yetersizliği olan çocukları için açılan okul sonrasında görme yetersizliği olan çocuklar içinde özel eğitim sınıfı açılmıştır. 1919'da kapatılmış, 1921'de bir dernek tarafından Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu kurulmuş ve bu okul 1924'te Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na, 1951'de ise 5822 sayılı Sağır, Dilsiz ve Körler Müessesesinin Millî Eğitim Bakanlığı'na Devrine Dair Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Özsoy, 1985; Şahin, 2003). 1955 yılında ilk özel eğitim sınıfları Hıdırlıktepe ve Yeni Turan ilkokullarında açılmış, zihin yetersizliği olan öğrenciler için açılan bu sınıflar varlığını koruyarak günümüz özel eğitim sınıflarının ilk örnekleri olmuştur. Ayırıştırmanın etkisinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışan araştırmalar Blatt (1958), genel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler arasında akademik kazanımlar açısından anlamlı bir fark

bulunmazken, Cassidy ve Stanton (1959) genel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Araştırmalar alternatif arayışlarına yol açmıştır. 1960'lara kadar özel eğitim okullarının yararlı olacağı görüşü hakim olsa da uygulamanın beklenen yararı sağlamadığı (Friend ve Bursuck, 2002), bazı öğrencilerin özelliklerinin özel eğitim sınıflarına uygun olmadığı, özel eğitim sınıflarının okulların fiziken en kötü şartlara sahip bölümlerine yerleştirildiği, diğer öğrenciler tarafından dışlanmanın yaşandığı, öğrencilerin kendileri ve öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin başarısına yönelik beklentilerinin düşük düzeyde olması (Sucuoğlu ve Kargın, 2010) alternatif arayışlarını beraberinde getirmiştir.

Kapsayıcı eğitimin temellerinin atılması açısından kabul edilen etmenlerden biri de 1960'lı yıllarda gündeme gelen “*normalleşme*” kavramıdır. Kavram normal olarak nitelendirilen koşullara yakın olacak eğitim hizmetlerine ve yaşam şartlarına sahip olması gerektiğini savunan felsefi bir görüştür. İskandinav ülkelerinde ilk olarak çıkan, Amerika Birleşik Devletleri'nde popülerlik kazanan kavram yetersizliklerinin türü ve düzeyi fark etmeksizin özel gereksinimi olan tüm bireylerin olabildiğince toplum içine yerleştirilmesi gerektiğini savunur (Hallahan ve Kaufman, 1988; Mesibov, 1990). Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, toplumun diğer üyeleri ile aynı fırsatlara ve seçeneklere erişebilmelidir. UNESCO (1960). Eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme ile İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)' de ki tüm bireylerin eğitim hakkına sahip olduğu hükmünün yer aldığı 26. Madde hatırlatılmakta; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen, ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan her türlü uygulama yasaklanmakta; aynı zamanda “herkes için fırsat ve hizmet eşitliği” teşvik edilmektedir.

Türkiye'de 1960'lı yıllar yasal düzenlemeler açısından önemli bir dönemdir, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1961 Anayasası'nın yürürlüğe girmesi özel eğitim hizmetlerinin şekillenmesi açısından bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin zorunlu eğitim hakkı ile ayrıştırılmış bir özel eğitim mi normalleşmiş akranları ile aynı sınıf ortamında eğitim mi bu tartışmalar kapsayıcı eğitime temel oluşturan normalleşme hareketlerinin ortaya çıkması bakımından önem taşımaktadır. 1970'te İngiltere'de çıkarılan Eğitim (Engelli Çocuklar) Yasası okulda eğitim gören ve görmeyen çocuklar arasındaki yasal ayrımı ortadan kaldırmıştır. Yasa ile İngiltere'de özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet verecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler ve özel eğitim okullarında kullanılacak müfredat konularında tartışma başlamıştır (Frederickson ve Cline, 2002). Amerika Birleşik Devletleri'nde engelli ayrımcılığı konularında açılan davalar hükümet

aleyhine sonuçlanınca 1975'te Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası çıkarılmıştır. Yasada yetersizlik türü ve düzeyi fark etmeksizin yetersizliği olan tüm bireyler için eğitimin zorunlu olduğu ve devlet tarafından parasız sunulacağı, eğitsel kararlar alınırken yetersizliği olan öğrencinin ve anne-babasının haklarının korunacağı, her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanacağı ve eğitim hizmetlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda sunulacağı hükümleri yer almaktadır. İlk kez 1970'lere damga vuran kavram “*en az kısıtlayıcı ortam*” kavramıdır. Ayrı özel eğitim okullarına ya da özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler de dahil olmak üzere özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin; ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim alabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ortamı ifade eden en az kısıtlayıcı ortam kavramında akılda tutulması gereken nokta ise bireysel farklılıklar olabileceği ve bir öğrenci için en iyi olan seçeneğin, başka bir öğrenci için en iyi seçenek olmayabileceğidir (Heward ve Orlansky, 1988).

1970'lerdeki yasalarla gündeme gelen en az kısıtlayıcı ortam kavramı, daha önce de ifade edildiği üzere kaynaştırmanın ilk ipuçlarını vermiş, 1980'ler “kaynaştırma” yaklaşımının gündeme geldiği ve tüm dünyada benimsendiği bir dönem olmuştur. Kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi, genel eğitim sınıflarının mümkün olduğunca özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmesi ve özel gereksinimi olan öğrencilerin en az yardımla sınıf etkinliklerine katılması olarak tanımlanmıştır (Hallahan ve Kaufman, 1988; Madden ve Slavin, 1983). Özel eğitim öğretmeninin genel eğitim öğretmenleri ile iş birliği yapması, sınıfların bütün öğrencilerin gereksinimini karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve özel gereksinimi olan öğrencilere akranlarıyla eşit eğitim fırsatları sunabilmek yaklaşımları kapsayıcı eğitime temel oluşturabilecek açıklamalar olarak görülebilir (Heward ve Orlansky, 1988; Sapon-Shevin 1978).

1981 yılında İngiltere'de özel gereksinimi olan çocukların eğitim hizmetlerini düzenlemeye yönelik oldukça ayrıntılı bir eğitim yasası çıkarılmış, yasa ile fırsat eşitliği sağlanması amacıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim almalarının hedeflendiği görülmektedir Türkiye'de kaynaştırma ilk kez 1983'te yürürlüğe giren ve on beş yıl özel eğitim uygulamalarını düzenleyen 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda değinilmiş, çocukların eğitimleri, iş ve meslek sahibi olmaları, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemeyi amaçlamıştır. Günümüz kapsayıcı eğitim anlayışına tam olarak uymasa da 1980'lerdeki kaynaştırma anlayışı, özel gereksinimi olan

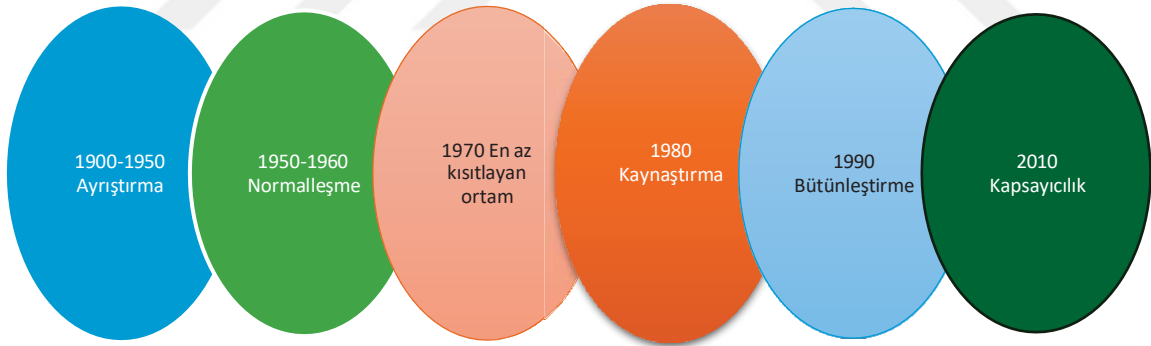
öğrencilerin de akranlarıyla aynı gereksinimlere sahip oldukları inancını göstermesi bakımından önemli bir aşamadır. 1990'lar hem özel eğitim hem de kapsayıcı eğitime ilişkin gelişmelerin artarak devam ettiği yıllardır (Kargın, 2004). 1990 tarihli Avrupa Birliği Konseyi ve Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitim alanında aldığı kararlar üye ülkelerin özel eğitim alanında öğrencilerin mümkün olduğunca genel eğitim sistemine katılmalarını teşvik etmeyi amaçlayan eğitim politikalarına yön vermiştir (Council of the European Union, 1990). Tayland'da 155 ülkeden 160 hükümet ve sivil toplum kuruluşu temsilcisinin katıldığı herkes için eğitim konulu Dünya Konferansında kabul edilen “Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi” eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu ve tüm bireylerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması gerektiği vurgulanmıştır. Bildirge 2000 yılında UNESCO liderliğinde başlatılan herkes için eğitim hareketinin de temeli oluşturmuştur.

1993'te Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart 6. kuralında; özel gereksinimi olan çocuklar, gençler ve yetişkinler için bütünleştirme ortamlarında eşit eğitim fırsatları ilkesi tanınması, yetersizliği olan bireylerin eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olmasının sağlanması, bireye gereksinim duyduğu destek hizmetlerinin sunulması, bireyin erişebilirliğinin artırılması, ayrıca müfredatta esnekliğe, eklemeye ve uyarlamaya izin verilmesi, kaliteli araç-gereçler ve öğretmen eğitimi yoluyla öğretmenlerin desteklenmesi önerilmektedir. Bütünleştirmede destek eğitim ön plana çıkmakta, öğrencinin yalnızca seçilmiş rutinlere ya da etkinliklere katılması değil, yerleştirildiği ortamdaki tüm etkinliklere katılmasının sağlanması, gereksinimlerini karşılamak üzere gerekli olan tüm destek hizmetlerin sunulması ve gerektiğinde müfredatta, yöntemlerde ya da sınavlarda düzenleme ve uyarlama yapılmasıdır. Okulların bu konuda çok az değişime uğradığı ileri sürülmektedir (Ainscow, 1995; 1997, Frederickson ve Cline, 2002).

Türkiye'de şûra ya da komisyon kararları ile düzenlemelere gidildiği 1992 yılında Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliğine göre rehberlik araştırma merkezleri tarafından tanınması yapılan çocukların eğitimleri, yeterli sayıda öğrenci bulunmaması halinde ilkokullarda normal sınıflar içinde sürdürülmesi henüz dünyada kabul gören bütünleştirme yaklaşımının ortaya çıkmadığını, özel gereksinimi olan öğrenciler için özel eğitim okullarının ya da özel eğitim sınıflarının öncelikli seçenekler olarak görüldüğünü, bu yıllarda kaynaştırma yaklaşımının yeni benimsenmekte olduğu görülmektedir. 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname özel eğitime “özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitimsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve

öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir ve bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilerek uygulanması esastır” ilkesini eklemiştir.

1990'larda Dünya Konferansı'nda temelleri atılan “*herkes için eğitim*” tüm çocukların gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını ve öğrenme gereksinimlerinin 2015 yılına kadar karşılanmasını hedefleyen küresel bir hareket olarak 2000'de Dakar, Senegal'de düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda yeniden ele alınmıştır. Bu önemli gelişmelere rağmen Dünya üzerinde pek çok ülkede 113 milyondan fazla çocuğun ilköğretime erişemediği 880 milyon yetişkinin okur-yazar olmadığını, eğitim sistemlerinde cinsiyet ayrımcılığının devam ettiğini ve öğrenme kalitesinin bireylerin ve toplumların istek ve gereksinimlerinin çok altında olduğu EFA 2000 değerlendirmesinde görülmektedir. Bu dönemde herkes için eğitim yaklaşımı eğitim hizmetlerinin, yalnızca özel gereksinimi olan bireyleri değil toplum içinde dili, dini, ırkı, cinsiyeti ve teknik kökeni farklı olduğu için ayrıcalıklı görülen tüm bireyleri de içine alacak biçimde sunulmasıdır. Yine bu dönemde hesap verebilirlik, bilimsel verilere dayalı uygulamalar, erişebilirlik ve evrensel tasarım gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ise 2000'li yıllarda kaynaştırma kavramının kullanıldığı, bütünleştirme uygulamalarından yeterince söz edilmediği ve genel eğitimin henüz tüm öğrencileri kapamadığı görülmektedir.



Şekil 2.7. Kapsayıcılığın tarihsel dönüşümü

2010'lu yıllar kapsayıcı eğitimin geçmişte ileri düzeyde yetersizliği olan öğrencileri genel eğitim ortamlarına dahil etme çabalarıyla başlayan bir hareket olmasına karşın, zaman içinde tüm öğrencilerin eğitim sistemi içinde yer almaları anlamı taşımaya başlamıştır (Şekil 2.7.) Farklılıkları ya da yetersizlikleri dikkate almaksızın tüm çocukların; dini, etnik ve kültürel azınlıkları, göçmen, mülteci ve sığınmacıları, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanları, kadınları, yetersizliği olanları ya da hastaları da içine alacak şekilde toplumda dezavantajlı olan tüm bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek eğitim yaklaşımını ifade ederken bireyler arasındaki farklılık sorun olarak değil, zenginlik olarak görülmekte ve okuldaki tüm öğrencilere fayda

sağladığı ifade edilmektedir (McMannis, 2017). Başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için birtakım bileşenlerin dikkate alınması önemlidir, müfredata erişim, öğretim stratejileri, yardımcı teknoloji, personel yetiştirme, iş birliği, akranların rolleri ve aile desteği şeklinde bunlar sıralanabilir (Alquraini ve Gut, 2012). Tüm dünyada kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmaların hızla devam ettiği görülmektedir UNESCO (2024). Brezilya'nın Fortaleza kentinde gerçekleştirilen küresel eğitim toplantısında kapsayıcılık, eşitlik ve eğitim finansmanı ana başlıklarına odaklanıldığı görülmektedir. Yukarıda görüldüğü üzere ülkelerin eğitim sistemlerinde özel eğitim ve genel eğitim alanındaki yasal ve politik düzenlemeler uluslararası alanda yürütülen küresel politikaların etkisinde kalmıştır, değişiklikler farklı zamanlarda da gerçekleşse ortak hedeflere bir yönelim söz konusudur, 1900'lü yılların başından itibaren (Tablo 2.6)'da uluslararası yasal ve hukukî düzenlemeler ve üst politika belgelerinin, kapsayıcı eğitimin gelişimine yansımaları görülmektedir.

Tablo 2.6. Kapsayıcı eğitime esas uluslararası yasal düzenlemeler

Yıl	Yasal Düzenleme
1924	Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
1948	BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1960	Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
1966	BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
1966	BM Uluslararası Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Haklar Sözleşmesi
1971	BM Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
1975	BM Özürlü Hakları Bildirgesi
1975	UNESCO Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası
1979	CEDAW Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
1981	UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
1982	BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
1982	BM Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme
1989	BM Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesi
1990	UNESCO Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı

1993	BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
1994	UNESCO Salamanca Bildirgesi
1996	BM Özgürlük Strateji Belgesi
2000	Avrupa Birliği Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
2000	Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi
2000	Dünya Eğitim Forumu
2001-2006	Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk eylem Planı Oluşturulması
2003	Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
2004-2010	Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
2006	BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
2006-2015	Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
2010	Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı
2010-2020	Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

Kapsayıcı eğitim konusunda küresel ölçekte politika ve yasal düzenlemelerin yanı sıra Türkiye'de de birbirine paralel olarak önemli ulusal yasal düzenlemeler hayata geçirildiği görülmektedir (Tablo 2.7.).

Tablo 2.7. Türkiye'de kapsayıcı eğitime esas yasal düzenlemeler

Yıl ve Sayı	Yasal Düzenlemenin Adı
1961 2709	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
1961 222	İlköğretim ve Eğitim Kanunu
1972 1739	Milli Eğitim Temel Kanunu
573 1997	Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
2005 5378	Engelliler Hakkında Kanun
2013 6458	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
2014 6883	Geçici Koruma Yönetmeliği
2018	Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası; Anayasanın 10. Maddesinde “Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” hükmü yer almaktadır. 24. Maddesinde “Herkes vicdan, dini inanç ve

kanaat hürriyetine sahiptir. Kimse ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.” Sözüyle din ve vicdan özgürlüğü konusunda bağlayıcı hükümler getirilmiştir. 42. Maddesinde ise, “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” denilerek en temel inan haklarından birisi olan eğitim hakkına ilişkin oldukça önemli bir içerik hüküm altına alınmaktadır. Anayasanın 42/9. hükmü her ne kadar “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez” ifadelerine yer verilmiş olsa da kanun düzeyinde yapılan son değişiklikler ile 2012 Nisan da 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” da değişiklik yapılarak farklı dil ve lehçelerin ortaokul beşinci sınıfta seçmeli ders olarak okutulabilmesinin önü açılmıştır (Uğur, 2017).

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu; Bu Kanun 2. Maddesinde, “İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.” Hükmü yer alırken, 12. Maddesinde ise “Mecburi ilköğrenim çağında ulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.2 hükmüne yer verilmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; Kanun'da “Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri” ana başlığı altında sayılan “Genellik ve Eşitlik”, “Eğitim Hakkı” ve “Fırsat ve İmkân Eşitliği” alt başlıkları altında yer alan aşağıdaki hükümler oldukça önemlidir. Genellik ve eşitlik ilkesini düzenleyen 4. Maddesine göre, “eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.” şeklindeki hükme yer verilirken, Eğitim hakkı ilkesinin yer aldığı 4. Madde de ise, “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” bağlayıcı hükmü bulunmaktadır. Fırsat ve imkân eşitliğini düzenleyen 8. Maddesinin 1. Fıkrası “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.” Açık hükmünü içerirken, ilgili maddenin 2. Fıkrasında “Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.” Hükmü bulunmakta ve 3. Fıkra da ise, “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” Açık hükmü yer almaktadır.

5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun; Kanun'un 13. Maddesi “Engellilerin meslek seçebilmesi ve bu

alanda eğitim alabilmesi için gerekli tedbirler alınır. Çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığınca yapılan iş ve meslek analizleri doğrultusunda engelliler için Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca mesleki gelişim ve rehabilitasyon programları geliştirilir” hükümlerine yer verilmiştir. 15. Maddesinde ise “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânlarından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalar yer verilir. Örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç başlamış engellilerin bu eğitime dahil edilmesi için gerekli tedbirler alınır. Engellileri her türlü eğitim, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kabartma yazılı, sesli, elektronik kitap; alt yazılı, işaret dili tercümeli ve sesli betimlemeli film ve benzeri materyal temin edilmesine ilişkin gerekli işlemler Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığınca yürütülür” şeklindeki ifadeler ile engellilerin eğitime yönelik alınacak tedbirlere ilişkin hükümler söz konusudur.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname; Özel eğitime ilişkin bu Kanun Hükmünde Kararnamenin 3. Maddesinin 1. Fıkrasının c bendinde, “Kaynaştırma”, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarının ifade eder.” İfadeleri bulunmaktadır. 4. Maddesinde “özel eğitimin temel ilkelerine yer verilmiştir. Bu kapsamda oldukça önemli konular vurgulanmıştır. Özel eğitim gerektiren tüm bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması, özel eğitime erken başlamanın esas olduğu; özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanması ve yürütülmesi; özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilmesi özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması madde kapsamında ifade edilmektedir. 12. Maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” hükmüne ver verilirken, 13. Maddesinde “Benzer yetersizlikleri olan akranları ile okul veya kurumda eğitim görmeleri gereken öğrencilerin eğitimi, uygun kaynaştırma modelleri ile düzenlenerek, özel eğitim okul ve kurumlarında

sürdürülür.” denilmekte ve 24. Maddesinde ise “Resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdür.” İfadeleri kullanılmış ve kurumlara yükümlülükler getirmektedir.

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu; Kanunun tanımlar başlığı altında özel ihtiyaç sahibi bireyler ile refakatsiz çocuk kavramları tanımlanarak, bu kapsama giren bireylerin özel durumu dikkate alınmıştır. Bununla birlikte bu Kanunun 66. Maddesinin 1. Fıkrasında refakatsiz çocuklara ilişkin şu bölümlere yer verilmiştir: Refakatsiz çocuklarla ilgili tüm işlemlerde çocuğun yüksek yararının gözetilmesinin esas olduğu, Refakatsiz çocuğun görüşü dikkate alınarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından, uygun konaklama yerlerine veya yetişkin akrabalarının veya koruyucu bir ailenin yanına yerleştirileceği, On altı yaşını doldurmuş olanların, uygun koşullar sağlandığında kabul ve barınma merkezlerinde de barındırılabilceği, Mümkün olduğu ölçüde, çocukların yararı, yaşları ve olgunluk düzeyleri dikkate alınarak kardeşlerin bir arada bulundurulacağı. Bu kanunun geri gönderme merkezlerinde sağlanacak hizmetler başlığı altında yer alan 59. Maddesinin 1. Fıkrasının “ç” bendinde “Çocukların yüksek yararları gözetilir, aileler ve refakatsiz çocuklar ayrı yerlerde barındırılır.” Hükmü yer alırken, “d” bendinde “Çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları hususunda, Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır.” İfadesiyle de MEB'e eğitimden yararlanma konusunda yükümlülükler getirdiği görülmektedir.

6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği; Bu yönetmeliğin 48. Maddesinin 2. Fıkrasında “Çocuklarla ilgili tüm işlemlerde çocuğun yüksek yararı gözetilerek ilgili mevzuat hükümleri uygulanır.” hükmüne yer verilmiştir. Eğitim hizmetleri başlığı altındaki 28. Maddede bu yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütüleceği hüküm altına alınmaktadır. Bu çerçevede, 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebileceği, ilköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Milli eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütüleceği; her yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları talebe bağlı olarak düzenlenebileceği hususları hükme bağlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. Maddesinde sayılan özel eğitimin temel ilkelerine ilişkin

bağlayıcı hükümlere bu yönetmelik kapsamındaki maddelerde daha ayrıntılı ir şekilde yer verilerek bu ilkeler güçlendirilmiştir. Yönetmelik kapsamında, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlayan bir dizi tedbir öngörülmüştür.

2.2.8. Türkiye’de kapsayıcı eğitim

Türkiye’de kapsayıcı eğitim 1980’li yıllardan itibaren yasal zeminde ele alınmaya başlanmıştır. 2023 yılında hâlâ yürürlükte olan 1982 Anayasası’nın 10. maddesinde “Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” ifadesi yer almakta ve ayrımcılık gözetilmeksizin “eşitlik” ilkesi vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, 42. maddede eğitim ve öğrenim hakkıyla ilgili olarak “Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmaz.” ifadesi ile tüm bireylerin eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır. Aynı maddede “Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” hususu belirtilmiştir. Uluslararası gelişmelere paralel olarak Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren özel eğitim hizmetleri ve beraberinde kaynaştırma eğitiminin önem kazandığı söylenebilir. 2000’li yıllardan sonra uluslararası bağlamda kapsayıcı eğitimin gelişimi, uygulamalarında artan ilgi ve çalışmalar Türkiye ‘de bu alanda okul uygulamaları ve bunlara dayalı olarak yasal düzenlemelerin geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Dönemler halinde ele alındığından;

2010–2015 döneminde, (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK) çerçevesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öne çıkarılmıştır. Bu dönemde ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan stratejik planlarda “eşit eğitim fırsatı”, “devamsızlık ve okul terklerinin önlenmesi”, “öğretmen yeterliklerinin artırılması” gibi hedefler yer almıştır. Örneğin, MEB 2010-2014 Stratejik Planı’nda özel eğitim ve rehberlik hizmetlerine ilişkin amaçlar bulunmaktaydı. Bu dönemde kapsayıcı eğitim literatürüyle ilgili olarak henüz “her çocuk için genel eğitim ortamı” ifadesi yaygın kullanılırken, uygulamada hâlâ özel eğitim sınıfları, kaynak odalar ve kaynaştırma sınıfları öne çıkıyordu. Ancak kaynaştırma yaklaşımı okulların; organizasyonunda, müfredatında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yeterli değişime yol açmamıştır (UNESCO, 2005). Gerçek manada kapsayıcı eğitim anlayışından hareket edilmemiş olsa da bütünleştirme/kaynaştırma, entegrasyon, özel eğitim ve destek eğitim gibi kavramlar eğitim sistemi içinde daha çok gündeme gelmeye ve okullarda çeşitli şekillerde uygulanmaya başlamıştır. Katılım anlamında eğitim sistemine çeşitli nedenlerle dahil olamayan bireylere odaklanılmış (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009), okul çağına gelen

çocukların okul kayıtlarının yapılması önemli bir başlangıç olmuştur. Kırsal kesimde kız çocukları, göçmen ve tarım çalışanlarının çocukları, okul geçmişi olmasına rağmen eğitimden faydalanmayacağı kanaati oluşmuş herhangi bir engel ile tanılanmış bireylerin ve sosyoekonomik refahı düşük çocukların resmi eğitim sistemine dahil edilerek okula başlatılmasına dair önemli bir çaba sarf edilmiş, herhangi bir engel ile tanılanmış öğrencilerin tanılama yapılmamış akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında eğitim görme oranı 2000 yılından günümüze kayda değer artış göstermiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sayısındaki sürekli artış göre kapsayıcı eğitim fikrinin benimsenme sebepleri arasında yer almaktadır (Hensen, 2012). 2010–2015 döneminde, kapsayıcı eğitimi doğrudan hedefleyen birçok proje yerine, daha geniş “eğitime erişim” ve “okul dışında kalan çocukların sisteme dahil edilmesi” ağırlıklı girişimler ön plandaydı. Okul düzeyinde uygulamalar ise, genel eğitim ortamına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesi (kaynaştırma sınıfları) ve destek eğitim odalarının (kaynak oda) yaygınlaşması. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanması süreçlerinin daha sistemli hâle gelmeye başlaması. Ancak uygulamalara dair araştırmalar, sınıf mevcutlarının yoğunluğu, fiziksel erişilebilirlik sorunları, öğretmenlerin sınıf içi uyarılma becerilerindeki eksikler gibi sorunları ortaya koymuştur. 2010–2015 döneminde öğretmen eğitimine ilişkin sistematik bir kapsayıcı eğitim mesleki gelişim modeli tam olarak oturmamıştı. Üniversiteler ve öğretmen eğitimi birimleri kaynaştırma/özel eğitim alanlarında çalışmalar yürütmüş olsa da hizmet içi eğitim modelleri daha sınırlıydı. Öğretmenlerin kapsayıcı pedagojilerle ilgili farkındalıklarının artırılması ve sınıf içi adaptasyon becerilerinin geliştirilmesi bu dönemin zayıf yönleri olarak gözlemlenmiştir. Üniversiteler özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanında yoğun bir şekilde araştırma üretmişlerdir. Örneğin, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları, özyeterlik algıları ve uygulamada karşılaşılan güçlükler gibi temalar incelenmiştir. Üniversite–MEB iş birlikleri de artmaya başlamış ancak kapsayıcı eğitim kavramını bütüncül olarak ele alan yaygın modeller hâlâ gelişim aşamasındaydı. Dolayısıyla 2010–2015 dönemi, kapsayıcı eğitim anlayışının sistematığa oturmaya başladığı ama yaygınlaşma düzeyinin düşük olduğu bir hazırlık süreci olarak değerlendirilebilir.

2015-2020 döneminde; özellikle göç-mülteci meseleleri, dezavantajlı grupların eğitime erişimi ve sosyal uyum perspektifiyle kapsayıcı eğitim politikasının gündeminde daha görünür hâle geldi. Örneğin, 2017 yılında yayımlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) öğretmenlerin mesleki gelişimi ve sınıf içi farklılıklara yanıt verme kapasitesi üzerine odaklanmıştır. OECD'nin Türkiye eğitim politikası görünümünde eşitsizliklerin azaltılması ve

kapsayıcı katılımın artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu dönemde ayrıca kapsayıcı eğitimin “öğretmen yeterliği”, “öğrenme ortamlarının esnekliği”, “müfredat uyarlamaları” gibi sistematik unsurlarının politika metinlerinde yer almaya başladığı görülmektedir. Bu dönemde kapsayıcı eğitim başlığı altında daha doğrudan projeler yürürlüğe girmiştir. Örneğin, MEB–UNICEF iş birliğiyle yürütülen “Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” kapsamında 6 ilde 90 pilot okul uygulaması gerçekleştirilmiş ve engelli/engelsiz çocukların birlikte erken eğitim ortamlarında yer alması hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yönetici mesleki gelişimini kapsayan “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü” geliştirilmiştir (10 modül). Bu tür projeler, uluslararası iş birliği ve yerel uygulamaların bir araya geldiği modellerdir. Okullarda kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaşmasına yönelik gelişmeler ise: destek eğitim odaları ve kaynaştırma uygulamaları yanında “erken çocukluk” düzeyinde kapsayıcı sınıf uygulamaları pilot olarak arttı. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kapsayıcı okul vizyonu geliştirmesine yönelik mesleki gelişim programları yaygınlaştı. Araştırmalar, okul uygulamalarının hâlâ sınıf mevcutları, fiziksel altyapı, öğretmen tutumları gibi alanda sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Mesleki gelişim açısından bu dönem bir dönüm noktasıdır. MEB kaynaklı hizmet içi eğitim modelleri, kapsayıcı eğitimi doğrudan hedefleyen modüller (örneğin “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü”) hazırlanmış ve uygulamaya alınmıştır. Bu modül, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim/öğrenme ortamlarının oluşmasına yönelik bilgi ve becerilerini artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca okul yöneticileri için “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Projesi” yürütülmüştür. Bu sayede yöneticilerin kapsayıcı okul kültürünü şekillendirmesi hedeflenmiş ve ülke çapında yaygınlaştırılmıştır. Örneğin, yaklaşık 9.669 okul yöneticisi bu eğitimden faydalanmıştır. Üniversiteler bu dönemde eğitim araştırmaları açısından önemli işlev üstlenmiştir: kapsayıcı eğitim literatürü yoğunlaşmış, meta-analizler yapılmış ve öğretmen yeterlikleri, tutumları, sınıf içi uygulamalar gibi hususlar bilimsel olarak ele alınmıştır. Ayrıca mesleki gelişim modellerinin hazırlanmasında üniversite–MEB–uluslararası kuruluş iş birlikleri artmıştır. Bu dönemde araştırmalar, kapsayıcı eğitimin yalnız özel gereksinimli öğrenciler değil, göçmen, mülteci, sosyoekonomik yönden dezavantajlı tüm grupları içine alacak biçimde genişlediğini göstermektedir.

2021-2025 döneminde; Türkiye’de kapsayıcı eğitim sistematığının ana akım hâline gelmesi yönünde adımlar atılmıştır. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018) yeniden ön plana çıkmaktadır. Vizyon belgesinde “eğitimi bir ekosistem olarak görmek”, “öğretmen temelli dönüşüm”, “eşitlik ve fırsat eşitliği” gibi temalar öne çıkmıştır. Belge,

kapsayıcı eğitim bağlamında da “her çocuğun kaliteli eğitime erişimini” ve “eğitimde fırsat eşitsizliklerinin azaltılmasını” hedeflemektedir. Ayrıca MEB'in “Mesleki gelişim faaliyetleri” sayfasında, öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitimleri ve kapsayıcı eğitim kapasitelerinin geliştirilmesinin öncelikli olduğu ifade edilmektedir. Bu dönemde, kapsayıcı erken çocukluk eğitiminden mülteci çocuklara, afet/şiddet mağduru çocuklara kadar geniş bir yelpazede projeler yürütülmektedir. Örneğin, “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü” (UNICEF, Erciyes Üniversitesi iş birliğiyle) kapsamında 10 modül geliştirilmiş, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kapasitesinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Ayrıca Erasmus+ gibi uluslararası programlarda kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretmen ve yöneticilerin Avrupa'daki iyi uygulamalarla etkileşimi desteklenmektedir. Okullarda kapsayıcı eğitim anlayışının bütün okul yaklaşımı ile yaygınlaştırılması eğilimi görülmektedir. BEP süreçleri standartlaştırılmakta, sınıf içi uyarlamalar planlı hâle gelmekte, okul-aile-toplum iş birliğine vurgu yapılmaktadır. Okul yöneticileri için kapsayıcı vizyonun oluşturulması hedeflenmiş ve hizmet içi eğitimlerle bu kapasite desteklenmiştir. Ancak saha araştırmaları hâlâ sınıf mevcutları, fiziki altyapı ve öğretmen tutumları gibi uygulama engellerinin sürdüğüne işaret etmektedir. Mesleki gelişim açısından bu dönem çok önemli bir yoğunlaşma dönemi olarak değerlendirilebilir. Öğretmen ve yöneticiler için kapsayıcı eğitim modülleri hazırlanmış, hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmıştır. Örneğin, okul yöneticilerine yönelik “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Projesi” kapsamında 9.669 okul yöneticisi eğitim almıştır. Hizmet içi eğitimlerin yapı taşı olarak “öğretmenlerin ve yöneticilerin kapsayıcı okul oluşturma becerileri” ne yöneldiği ve mesleki gelişimin sürekli ve sistematik bir hal aldığı gözlemlenmektedir. Bu dönemde üniversite–MEB–uluslararası kuruluşlar üçlü iş birliği çerçevesinde daha yaygın projeler yürütmektedir. Araştırma ağırlıklı çalışmalar, kapsayıcı eğitimde çoklu dezavantaj (özellikle engelli, mülteci, dilsel farklılık gösteren öğrenciler) perspektifini benimsemekte, kapsayıcı okul kültürü, sınıf içi uyarlama, öğretmen tutumları ve sistem düzeyinde izleme-değerlendirme mekanizmaları üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca mesleki gelişim programlarının etkililiğine dair izleme-değerlendirme çalışmaları da artmaktadır.

Son yirmi yıla yakın bir sürede Türkiye'de kapsayıcı eğitim, sadece herhangi bir engel ile tanılanmış veya herhangi bir yetersizliği bulunan bireylerin bütünleştirilmiş okullarda eğitim görmesi şeklinde anlaşılmıştır (Sakız, 2015), ancak bu anlayış resmi eğitim literatüründe yer bulamamış, hatta kapsayıcı eğitim olarak engel veya yetersizlik tanısı almış bireylerin özel eğitim kurumlarından tam veya yarı zamanlı eğitim alması şeklinde uygulamaya devam

edilmiştir. Akademik olarak Türkiye'de kapsayıcı eğitim (Amaç, 2021; Sakız, 2017) araştırmalara konu edinilmiş (MEB, 2017) kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan resmi kılavuz hazırlanmış olsa da kapsayıcı eğitimin bir model olarak benimseneceği bir mevzuat veya model henüz oluşturulmamıştır. Nedenleri arasında halen hâkim olan bütünleştirme/kaynaştırma uygulama paradigması ile ülkedeki yaygın özel eğitim kurumlarının varlığı gösterilebilir. Özel eğitim paradigmasının savunduğu ayrıştırılmış eğitim ortamları ve psikomedikal yaklaşım, toplum içinde varlığının sürdürmekte ve eğitim politikalarına yön vermektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme ve entegrasyon süreçleri tam katılım ve sistem reformu gibi ilkelerden yoksun olsa da bu süreçlerin kapsayıcı okulların oluşmasında bir ön aşama olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu süreçlerin Türkiye'de özel eğitim alanının bir dahımı gibi değerlendirilmesi, kuramsal bütünlüğü, ilkeleri ve uygulamaları ile kendi başına bir model olan kapsayıcı eğitimin ayrı bir eğitim politikası ve uygulama çerçevesinde okullara önerilmesinin önüne geçmektedir (Erkılıç ve Durak, 2013). Zorunlu haller dışında kapsayıcı eğitim tüm çocukların her koşulda aynı ortamda eğitim görmesini ve genel eğitim programına katılarak bu programdan faydalanmasını öngörmektedir. Gelineen noktada Türkiye'de kapsayıcı eğitimin söylem düzeyinde kalarak henüz mevzuat ve uygulama düzeyine geçemediğini, bütünleştirme/kaynaştırma sürecinin devam ettiğini ve bu sürecin de özel eğitim uygulamalarının bir kolu şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Ancak, politika yapıcılar, eğitimciler, akademisyenler, resmî ve sivil toplum temsilcileri ile toplumda paydaş aktörler tarafından tartışılması, ortak anlayış geliştirilmesi ve uygulamaya dönük emin adımlar atılması önemlidir. Öğretmenlerin esnek öğretim ve öğrenme yöntemleri geliştirmesi ve uygulaması, farklı yeterlilik düzeyi ve bireysel ihtiyaçları olan öğrencilere göre öğretimi farklılaştırabilmesi adına desteklenmesi ile eğitim politikalarında, okul kültürlerinde, öğretim stratejilerinde ve değerlendirme süreçlerinde esnek bir anlayış okullarda kapsayıcı eğitimin inşasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Heacox, 2002; Lübke, Pinguart, ve Schwinger, 2021). Türkiye'de kapsayıcı eğitim üzerinde gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların sonuçları, kapsayıcılık inşa ederek eğitim niteliğinin artırılmasını amaçlayan eğitim politikaları ve uygulamalarının bu hedefin istenen düzeyde gerçekleştiğine dair veriler sağlamamaktadır. Bu durum hem yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi hem de bu araştırmalarda yeni kapsam ve amaçların belirlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mevcut koşullar içinde genel ve özel eğitim sistemlerinin kurumsal organizasyonunun ve bu sistem içinde kapsayıcı eğitimin inşa edilmesi çabasının gerçekleştirilebilmesine yönelik güçlü bir olasılık sunmaktan henüz uzak olduğu söylenebilir. Eğitim sistemi içerisinde sistematik ve bütüncül olmayan gelişmeler

kapsayıcı eğitimin geleceğine dair fırsatlar sunsa da ulusal ve uluslararası okul uygulamaları alanında karışıklığı artırmaktadır (Sakız, 2024; Stepaniuk, 2019).

2.2.8.1. Türkiye’de kapsayıcı eğitim araştırmalarının model açısından değerlendirilmesi

Türkiye’de kapsayıcı eğitim, son yirmi yılda kaynaştırma temelli bir özel eğitim politikası alanı olmaktan çıkarak; sosyo-ekonomik, kültürel, dilsel ve göç temelli farklılıklara duyarlı çok boyutlu bir okul gelişimi perspektifine doğru evrilmektedir. Bu dönüşüm, 2018 tarihli 2023 Eğitim Vizyonu, 2023 sonrası Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, MEB–UNICEF iş birlikleri ve uluslararası çerçevelerin etkisiyle daha görünür hâle gelmiştir. Ancak, literatürün gelişim seyri incelendiğinde, kapsayıcı eğitim alanının model geliştirme bakımından hâlâ önemli fırsatlar ve sınırlarla karşı karşıya olduğu görülmektedir. Türkiye’de 2010–2025 dönemine ait çalışmalar, kapsayıcı eğitimin kavramsallaştırılmasında üç aşamalı bir dönüşüme işaret etmektedir: Kaynaştırma merkezli dönem (2010 öncesi–2015); Araştırmaların önemli bölümü engelli bireylerin kaynaştırılması, öğretmenlerin tutumları ve BEP uygulamalarına odaklanmıştır (Rakap ve Kaczmarek, 2010; Seçer vd., 2010). Okul kültürü, liderlik, aile katılımı veya sosyal adalet temelli kapsayıcı yaklaşımlar sınırlı biçimde ele alınmıştır. Çok boyutlu kapsayıcılığa geçiş (2015–2020); 2018 2023 Eğitim Vizyonu, kapsayıcılığı tüm çocuklara adil ve nitelikli eğitim sunma bağlamında yeniden tanımlamıştır. Tez ve makale sayılarında artış gözlenmiş; ancak araştırmalar hâlâ öğretmen tutumları ekseninde yoğunlaşmıştır (Özokcu, 2018). Ekolojik ve bütüncül modellerin yükselişi (2021–2025); Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2023) ile kapsayıcı eğitim; müfredat, ölçme-değerlendirme, okullar arası farkların azaltılması, dilsel-kültürel çeşitlilik gibi geniş bir çerçeveye kavuşmuştur. Ekolojik yaklaşımlar (Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020) ve psikolojik boyutlar (Sakız, 2022) literatürde daha görünür hâle gelmiştir. Karma yöntemli ve ölçek geliştirme çalışmaları artmıştır (Erçiçek vd., 2023). Bu dönüşüm, model geliştirme açısından çok katmanlı veri üretimi için elverişli bir zemin oluşturmaktadır.

Literatürün model geliştirme açısından birtakım sınırlılıklarının olduğu görülmektedir. Araştırmaların büyük kısmı öğretmen tutumlarına odaklanmaktadır. Kazancı ve Çeliköz’ün (2025) güncel eğilim analizi, Türkiye’de kapsayıcı eğitim araştırmalarının çoğunlukla öğretmen görüşlerine dayalı ölçekli çalışmalar olduğunu göstermektedir. Bu durum, gelişmiş bir okul gelişim modeli için gerekli olan, okul ekosistemine ilişkin çok düzeyli verilerin, yönetici, öğrenci, veli ve ilçe/il yönetimleri gibi aktörlerin, örgütsel davranış ve liderlik bileşenlerinin literatürde yeterince temsil edilmediği anlamına gelmektedir. Kuru’nun (2025) ve Başaran’ın (2020) lisansüstü tez incelemeleri, araştırma desenlerinin çoğunlukla

tarama/anket temelli olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı bir okul modeli geliştirmek için ise şu bileşenler gereklidir: uzunlamasına izleme-değerlendirme, uygulama temelli eylem araştırmaları, okul gelişim müdahalelerinin etkisini ölçen deneysel/k quasi-deneysel tasarımlar, sınıf-içi gözlem ve video analizleri. Bu tür veriler sınırlı olduğundan, okul gelişim modelleri genellikle teorik veya normatif düzeyde kalmaktadır. Kapsayıcı eğitim okul kültürü, liderlik ve sistem kapasitesini yeterince analiz etmiyor. Direk ve Dilber (2020), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim politikalarından haberdar olmadığını ve uygulamaların büyük ölçüde bireysel öğretmen çabalarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, kapsayıcı okul modelleri için kritik olan: vizyoner liderlik, işbirlikçi kültür, profesyonel öğrenme toplulukları, veri temelli karar verme, okul-aile-toplum iş birliği gibi bileşenlerin henüz literatürde güçlü karşılık bulmadığını göstermektedir. Öğrencilerin ve ailelerin deneyimleri literatürde sınırlı temsil edilmektedir. Mevcut araştırmalar içinde en az temsil edilen iki grup şudur: Mülteci/göçmen öğrenciler ve aileleri, çoklu dezavantaj (yoksulluk + dil farklılığı + özel gereksinim gibi) deneyimi yaşayan çocuklar. Bu eksiklik, kapsayıcı okul modellerinin öğrenci sesi, aidiyet, psikososyal iyilik hâli gibi boyutlarının gelişmesini sınırlamaktadır.

Model geliştirme açısından fırsatlar ise; politika belgeleri güçlü bir yönlendirici çerçeve sunmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; kapsayıcı eğitim için net bir yön tayin etmekte, özellikle: müfredatın sadeleştirilmesi, ölçme-değerlendirme esnekliği, okul geliştirme mekanizmaları, öğretmen mesleki gelişim stratejileri alanlarında model geliştirmeye elverişli bir politika zemini oluşturmaktadır. Hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerde modül sayıları artmıştır. UNICEF destekli modüller (10 modül), yönetici eğitim programları ve MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün dijital içerikleri, modelin profesyonel gelişim ayağı için önemli kaynaklardır. Ölçek geliştirme ve karma yöntemli araştırmalar yeni modelleri besleyebilir. Erçiçek vd. (2023), Akbulut ve Akşin Yavuz (2021), Savaş ve İsaoglu (2025) gibi çalışmalar, kapsayıcılığın pedagojik ve psikolojik boyutları için geçerli-güvenilir ölçme araçları sunmaktadır. Bu ölçekler, model geliştirme sürecinde: müdahale öncesi-sonrası değerlendirmelerde, okulun kapsayıcılık düzeyinin ölçülmesinde, öğretmen yeterliklerinin izlenmesinde kullanılabilir. Ekolojik ve psikososyal yaklaşımlar modelin kuramsal omurgasını güçlendirmektedir. Sakız'ın (2022) kapsayıcı eğitimin psikolojisine ilişkin vurguları ve Özel ve Çetinkaya Yıldız'ın (2020) ekolojik yaklaşımı; modeliniz için çocuk merkezli, çok-paydaşlı ve bağlamsal bir temel oluşturur. Bu yaklaşımlar, modelinizi: öğrenci iyilik hâlini, aidiyet ve ilişkilenemeyi, öğretmen-öğrenci etkileşimini, okul iklimini önceleyen güçlü bir teorik zemine oturtur.

2.2.9. Dünyada kapsayıcı eğitim

Dünya'da kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda 20. yüzyılın başlarında ABD'de ortaya çıktığı ve gelişimin 1970'lere kadar izolasyon aşaması olarak adlandırıldığı söylenebilir. 1950'li yıllarda özel eğitim gereksinimli öğrenciler akranları ile aynı ortamlarda eşit eğitim hakkından mahrum bırakılmakta iken (Hossain, 2012), 1960'lardan itibaren İskandinav ülkeleri başta olmak üzere Avrupa ve Kuzey Amerika'da kapsayıcı eğitimin geliştiği vurgulanmaktadır (Kisanji, 1999). 1970'te İngiltere'de çıkarılan Eğitim (Engelli Çocuklar) Yasası okulda eğitim gören ve görmeyen çocuklar arasındaki yasal ayrımı ortadan kaldırmıştır. Yasa ile İngiltere'de özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet verecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler ve özel eğitim okullarında kullanılacak müfredat konularında tartışma başlamıştır (Frederickson ve Cline, 2002). İngiltere'de (Ainscow ve Booth, 2002) tarafından hazırlanan kapsayıcılık endeksi, öğretmenler, veliler, araştırmacılar ve engelli gruplarının temsilcilerinden oluşan ve daha kapsayıcı çalışma yolları geliştirme girişimlerinde geniş deneyime sahip bir ekip tarafından üç yıllık bir süre zarfında üretilmiştir. İlk versiyonu, Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları Merkezi tarafından finanse edilen altı ilkokul ve ortaokulda 1997-1998'de pilot olarak uygulanmıştır. Bu okullar, yaklaşımın kapsayıcılık konusunda farkındalığı artırmaya yardımcı olduğunu ve aksi takdirde gözden kaçabilecek geliştirme konularına odaklanmalarını sağladığını bulmuştur. Bu deneyimden yararlanılarak Endeksin ikinci versiyonu üretilmiştir. Öğretmen Eğitim Ajansı tarafından finanse edilen, 1998-99 eğitim öğretim yılında dört Yerel Eğitim Otoritesindeki 17 okulda ayrıntılı bir eylem araştırması programında değerlendirilmiştir. Bu okullardaki çalışmalar, nihai versiyonda sunulan fikirleri ve materyalleri üretmek için kullanılmıştır. Bu, İngiltere'deki tüm ilkokul, ortaokul ve özel okullara ücretsiz dağıtım dahil olmak üzere kamu tarafından finansal olarak desteklenmiştir. Endekste kapsayıcılık görüşü geniştir. Öğrenme ve katılıma yönelik tüm engelleri, bunları kim deneyimlerse deneyimlesin ve bir okulun kültürü, politikaları ve uygulamaları içinde nerede bulunurlarsa bulunsunlar, en aza indirmekle ilgilenir. Okul topluluklarının personeli, öğrencileri, yöneticileri, velileri ve diğer üyeleri arasında yeterince kullanılmayan kaynakların harekete geçirilmesine vurgu yapılır. Öğrencilerin çeşitliliği, öğretim ve öğrenmeyi desteklemek için zengin bir kaynak olarak vurgulanır. Endeks süreci, kullanımının ilk yılı için gerekli olan ilk aşamadan sonra okul geliştirme planlama yılının aşamalarını tekrarlayan beş aşamayı içerir. İlk aşamada, endeks koordinasyon grubunun üyeleri kendilerini ve diğer personeli Endeks kavramları ve materyalleri hakkında bilgilendirir ve okul topluluklarının tüm üyelerinden okul hakkında bilgi toplama sorumluluğunu üstlenir. 2. aşamada, materyaller okulun ayrıntılı bir incelemesinde okul hakkında mevcut bilgi üzerine

inşa etmek için bir temel olarak kullanılır ve geliştirme öncelikleri müzakere edilir. 3. aşamada, okul geliştirme planı yeni öncelikler ışığında yenilenir. 4. aşamada, koordinasyon grubu kararlaştırılan değişikliklerin uygulanmasını ve bunları desteklemek için gerekli personel geliştirme faaliyetlerini destekler ve tüm süreç sonraki yıllarda iyileştirme amacıyla 5. aşamada gözden geçirilir.

1975 yılında Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası engelli çocuklar için devlet okullarında eğitimi zorunlu hale getirmesine karşın ancak 1980'li yılların sonlarında engeli bulunan öğrencilerin eğitime erişimini, katılımını ve eşit fırsatlarda okullardan istifade edebilmeleri yönünde okul sorumluluklarının genişletildiği politikalar uygulamaya konuldu (Kozleski ve Yu, 2021). 1994 yılında İspanya'da 92 hükümet, 25 uluslararası örgüt ve 300'den fazla katılımcı ile gerçekleşen toplantıda normal eğitim sistemi içerisinde özel eğitim gerektiren çocuk, genç ve yetişkinlere eğitim sağlamanın lüzum ve aciliyetini içeren hükümet ve kuruluşlara önerilebilir, aşağıdaki kararlar üzerinde mutabakat sağlandığı görülmektedir (Dede, 1996; UNESCO, 1994);

1. Her çocuğun temel eğitim görme hakkı vardır ve bu hakka ulaşma ve öğrenme seviyesini yükseltme fırsatı verilmelidir.
2. Her çocuğun kendine özgü özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları vardır.
3. Her bir öğrencinin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim sistemleri tasarlanmalı ve eğitim programları uygulanmalıdır.
4. Özel eğitim ihtiyacı olanların, akranlarıyla birlikte normal okullara erişebilme olanakları geliştirilmelidir. Onların bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğrenme süreçleri, öğrenme merkezli bir pedagoji temelinde ele alınmalıdır.
5. Kapsayıcı bir toplum inşa etmek ve herkes için ulaşılabilir eğitim ortamları sağlamak, bu kapsayıcı yönelime göre düzenlenmiş okullarla mümkündür.
6. Her bir çocuk bağlamında tüm eğitimin verimliliğini ve nihayetinde maliyet etkinliğini artırmak ancak kapsayıcı bir felsefe ile mümkündür.

7. Yine aynı bildirgede hükümetlere ve eğitim otoritelerine bir yol haritası sunulmuş, kapsayıcılık felsefesinin tam anlamıyla yerleşmesi bağlamında izlenecek yollar ve atılacak adımlar konusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.
8. Eğitim sistemlerini geliştirmek üzere bireysel farklılıklara veya öğrenme güçlüklerine bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak şekilde politikalar geliştirmek ve ilave bütçe verilmesini sağlamak.
9. Bu alanda yasa veya politikalar geliştirerek tüm çocukların normal okullarda eğitim görmesini sağlayacak kapsayıcı eğitim ilkesini benimsemek, kapsayıcı okullar bağlamında uygulanabilir projeleri geliştirme ve bu konuda deneyimli ülkelerle iş birliğini teşvik etmek.
10. Planlama, izleme ve değerlendirme süreçleri için bürokratik olmayan ve katılımcı mekanizmalar kurmak.
11. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve yetişkinler için yaşam boyu eğitim hizmeti sağlamak.
12. Karar alma süreçlerinde engellilerin eğitimi için ebeveynlerin, toplumların ve kişilerin sürece katılımını teşvik etmek ve kolaylaştırma bağlamında politikalar geliştirmek.
13. Engellilik bağlamında erken teşhis ve müdahale stratejilerinin yanı sıra mesleki yönlendirmeye de odaklanmak.
14. Sistemik bir değişim bağlamında, öğretmen eğitimi programlarında hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitiminde kapsayıcı okul felsefesine yönelik olmak üzere özel eğitime yönelik içeriklerin yer almasını sağlamak (UNESCO, 1994).

UNESCO (2017) Eğitimde Kapsayıcılığın ve Eşitliğin Sağlanması Kılavuzu, kapsayıcı eğitimin nasıl başarılı sayılabileceğine dair en net kavramsal çerçeveyi sunmaktadır (Tablo 2.5.). Kapsayıcılık ve eşitliğe dayalı eğitim sistemleri kurmanın temel boyutlarını göstermektedir (Tablo 2.8). UNESCO (2001) ise bu eğitim modelini; (a) tüm çocukların öğrenebildiğini ve hepsinin bir tür öğrenme desteğine ihtiyaç duyabileceğini kabul etmekte, (b) öğrenmenin önünde duran engellerin ne olduğunu bulmayı ve bunları ortadan kaldırmayı hedeflemekte, (c) resmî eğitimden daha fazlasını, toplumun ilgili kesimlerini ve eğitim niteliğinin geliştirilmesi adına okul dışındaki fırsatları kapsamakta, (d) tüm çocukların

ihtiyaçlarının karşılanması adına paydaşların tutumlarını, davranışlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, müfredatı ve çevreyi değiştirmeyi hedeflemekte, (e) yerel kültürlerle ve bağlamlara bağlı olarak sürekli gelişen dinamik bir süreç ve dünya genelinde kapsayıcı bir toplum yaratma stratejisinin bir parçasını oluşturduğunu vurgulamaktadır (Sakız, 2022, s.3).

Tablo 2.8. Kapsayıcı ve eşitliğe dayalı eğitim sisteminin temel boyutları

KAVRAMLAR	14.1. Kapsayıcılık ve eşitlik tüm eğitim politikalarına, planlarına ve uygulamalarına rehberlik eden temel ilkelerdir. 14.2. Ulusal müfredat ve ilgili değerlendirme sistemleri, tüm öğrenciler için etkili eğitim sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. 14.3. Öğrenciler ve aileleri ile çalışan tüm paydaşlar eğitimde kapsayıcılık ve eşitliği teşvik eden ulusal politika amaçlarını kavrar ve destekler. 14.4. Eğitim sistemi içindeki tüm öğrencilerin kimliği, katılımı ve başarısını izlemek için sistemler bulunmaktadır.
POLİTİKİFADELER	2.1. Başlıca ulusal eğitim politikaları belgeleri güçlü bir şekilde kapsayıcılık ve eşitliği vurgular. 2.2. Ulusal, bölgesel düzeyde ve okul çapında kıdemli personel eğitimde kapsayıcılık ve eşitliğe liderlik eder. 2.3. Tüm düzeylerdeki liderler, kapsayıcılık ve eşitliği temel alan eğitim uygulamaları geliştirmek için tutarlı politika amaçları belirler. 2.4. Tüm düzeylerdeki liderler, kapsayıcı olmayan, ayrıştırıcı ve eşitlik ilkesine aykırı eğitim uygulamalarına meydan okur.
UYGULAMALAR	3.1. Dezavantajlı öğrencilere kaliteli eğitim sağlanır. 3.2. Öğrenciler ve ailelerini ilgilendiren tüm kurumlar kapsayıcılık ve eşitliği temel alan eğitim politikaları ve uygulamalarını koordine etmek için ortak hareket eder. 3.3. Hem finans hem de insan kaynakları dezavantajlı gruplara fayda sağlayacak şekilde dağıtılır. 3.4. Özel okullar ve birimler gibi özel hizmetlerin, eğitimde kapsayıcılık ve eşitliğin teşvik edilmesinde belirgin bir rolü vardır.
YAPILAR VE SİSTEMLER	4.1. Okullar ve diğer öğrenme merkezleri, tüm öğrencilerin kimlikleri, katılımı ve başarısını teşvik eden stratejilere sahiptir. 4.2. Okullar ve öğrenme merkezleri dışlanma, ötekileştirme ve başarısızlık riski altındaki öğrencilere destek sağlar. 4.3. Öğretmenler ve destek personeli hizmet öncesi eğitim sürecinde öğrenci çeşitliliğine uygun eğitim sağlamaları için yetiştirilir. 4.4. Öğretmenler ve destek personele, kapsayıcılık ve eşitliği temel alan uygulamalarına yönelik sürekli mesleki gelişim için eğitim fırsatları sunulur.

Kaynak: UNESCO (2017, s.17-36)

Avrupa ülkelerinin okul sistemlerindeki en büyük reformlardan biri kapsayıcı okullaşmadır. Avrupa genelinde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin normal sınıflara kaydı artarken, aynı zamanda ayrılmış okul ortamlarındaki özel eğitim gereksinimli öğrencilerin oranı azalıyor. Avrupa Birliği ülkeleri genelinde kapsayıcı eğitimi uygulamaya

yönelik önemli bir çaba olmasına rağmen, pratik uygulaması çoğu ülkede sınırlıdır. Ülkeler arasında kapsayıcılığı uygulama biçimleri ve her ülkenin karşılaştığı benzersiz zorluklar açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, bir çocuğun kapsayıcı mı yoksa özel eğitime mi gideceğine karar verme kararı farklı ülkelerde farklı paydaşlar tarafından verilmektedir. Bazı ülkelerde bu seçim esas olarak ebeveynler tarafından yapılırken, diğer ülkelerde profesyoneller özel eğitim gereksinimli öğrenciler için hangi okulun en uygun olduğuna karar vermektedir. Dahası, kapsayıcı eğitimi uygulamak için mevcut kaynaklar Avrupa genelinde büyük farklılıklar göstermektedir (Schwab, 2020)

Afrika, kapsayıcılık ve başkalarına adalet ve insan onuruyla davranma gibi Ubuntu değerleriyle ilişkilendirilir. Bu tür değerler insan hakları ve sosyal adalet ilkeleriyle uyumludur ve kapsayıcı eğitime yönelik sosyal bir yaklaşımın ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak, eğitim sistemlerini etkileyen ve kapsayıcı ve özel eğitim düşünülürken kabul edilmesi gereken birkaç bağlamsal ve birbiriyle bağlantılı dinamik (çevresel, kültürel ve sistemsel) vardır. Birçok küresel gelişme, Herkes İçin Eğitim kampanyası, Özel İhtiyaçlar Eğitimi için Salamanca Beyanı ve Eylem Çerçevesi, Milenyum Kalkınma Hedefleri, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SDG) 4, SDG 4 çerçevesinin uygulanması için Eğitim 2030 Incheon Beyannamesi ve Eylem Çerçevesi ve Engelli Hakları Sözleşmesi gibi çoğu Afrika ülkesi tarafından onaylanmış ve tasdik edilmiştir. Dahası, 19. yüzyıldan bu yana insan sermayesinin inşasında yaşanan Afrika rönesansı nedeniyle, eğitim politikaları ve uygulamaları da Afrika bağlamının özel ihtiyaçlarını karşılamak üzere dönüşmektedir. İnsan hakları ve sosyal adalet, Afrika ülkelerinin çoğunluğu tarafından eğitimin temel ilkeleri olarak onaylanmıştır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim çabasını ele almak için eğitim politikalarının geliştirilmesinde büyük adımlar atılmıştır. Ancak, bu eğitim politikalarındaki vurgu, özel gereksinimli veya engelli öğrencileri, esas olarak onları ana akım okullara bağlı ayrı birimlere veya sınıflara veya özel okullara yerleştirerek kamu eğitimine entegre etmek üzerinedir. Bu nedenle, herkesin daha büyük bir topluluğa ait olduğu Ubuntu yaklaşımı içinde hem yerel toplulukların hem de daha geniş toplumun, öğrenmeyi etkileyen ve öğrenmenin bozulmasına neden olan etkileşimli politik, kültürel, sosyal, çevresel ve sistemsel dinamiklerin kabul edildiği ve ele alındığı bir taahhütte bulunması esastır. Bu nedenle, bireysel çocuğa, ana akım toplumdan ve eğitimden ayrıştırılması ve düzeltilmesi gereken bir sorun olarak odaklanması reddedilmelidir. Sonuç olarak, eğitim topluluğu (hükümetler, eğitim departmanları, yerel eğitim ofisleri, okullar, öğretmenler, veliler ve öğrenciler dahil) düzenli olarak bir araya gelerek kapsayıcı eğitimin Afrika bağlamındaki felsefesi, teorisi, terminolojisi ve uygulaması hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeli ve bu anlayışı geliştirmelidir; bu

da daha sonra geliştirilen özel politikalara ve buna bağlı uygulamalara yansıyabilecektir (Nel, 2020).

Son dönemli kapsayıcı eğitim politikaları farklı *Güney Amerika* ülkelerinin pedagojik ve sosyal gündemlerindeki önceliklerden biri olmuştur. Ancak, her iki kavramın (Kapsayıcı Eğitim ve Güney Amerika) büyük karmaşıklığı ve muazzam çeşitliliği, böylesine geniş bir bölgede eğitimsel ilerleme için çabalamanın ne anlama geldiğine dair ayrıntılı bir analiz gerektirmektedir. Bir yandan, kapsayıcı eğitim hem geleneksel özel eğitimi hem de yakından bağlantılı diğer temel konuları kapsar: eşitlik, kalite, çeşitlilik, evrensellik, erişim, katılım, kesişimsellik, haklar, bireyselleştirme vb. Öte yandan, Güney Amerika, çok farklı politik, ekonomik ve sosyal durumlara sahip farklı ülkelerin bir arada yaşadığı gerçek, karmaşık, çok yönlü bir bölgedir (Arjantin, Bolivya, Brezilya, Şili, Kolombiya, Ekvador, Guyana, Paraguay, Peru, Surinam, Uruguay ve Venezuela). Bu nedenle, her bölgenin farklı eğitim önceliklerini ve etki sahibi olan kuruluşları ve paydaşları anlamak için karşılaştırmalı eğitim ve eğitim politikasıyla başlamak gerekir. Kapsayıcı eğitimin gelişimi tekdüze olmamıştır. Gerçekten de kapsayıcılığın ne anlama geldiği ve neyi temsil ettiği konusunda bir fikir birliği olmadığından, korelasyonlar olmasına rağmen, evrimi farklı ülkeler arasında eşitsiz olmuştur. Hem ulusal hem de ulusötesi kapsayıcı eğitim politikalarının incelenmesi, bu karmaşık gerçeği daha iyi anlamamızı ve yaklaşık olarak tahmin etmemizi ve ayrıca gelecekteki eğitim zorluklarını öngörmemizi sağlayacaktır (Paya, 2020)

Pasifik ada ülkeleri dünyanın en büyük okyanusunda 1000'den fazla adayı işgal eder. Tarihleri ve gelenekleri, bölge kültürlerinde derin izler bırakan uluslar arasında bağlar yaratmıştır. Yine de bu engin okyanus boyunca, bölge kültürleri de önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Batılı eğitim biçimlerinin tanıtımı genellikle bu kültürleri göz ardı etmiştir. Şu anda, özellikle dış kuruluşlar ve fon sağlayan kuruluşlar tarafından bölgede "kapsayıcı eğitim" programları teşvik edilmektedir. Bu girişimlerin çoğunun temelini oluşturan engelli-dahil etme modeli bölge dışından gelmektedir ve bu girişimleri teşvik etmek için bölgenin kültürleriyle etkileşim kurma girişimleri genellikle çok sınırlı olmuştur. Girişimler genellikle yardım alan ülkelere ziyade yönünü ve amacını bağışçı ülkelere alan bir gündemi teşvik eder. Farklı bakış açıları ve öncelikler üzerindeki kültürler arasındaki etkileşim çok sağlıklıdır ancak uygulama süreci bu programların alıcılarının deneyimlerinden ve dünya görüşlerinden kolayca ayrılabilir. Pasifik ada ülkelerinin vatandaşlarının kültürleri ve sosyal deneyimleriyle etkileşim kurmak, dışsal dayatmaların etkisizleştirmesinden kaçınılacak şekilde eğitim politikası ve uygulamalarının geliştirilmesi için başlangıç noktası olmalıdır. Bu bölümde, Pasifik ada

ülkelerinin kapsayıcı eğitim anlatısının sıklıkla Asya-Pasifik'in daha geniş bağlamı tarafından özümsemiğini ve bu nedenle bu bağlam içinde 'kaybolduğunu' ileri sürülmektedir. Bu bağlam çok daha büyüktür ve dünyanın en kalabalık ülkelerini içerir. Kapsayıcı eğitime daha anlamlı ve bağlamsal yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunabilecek Pasifik bölgesindeki sorunlar ve kültürler hakkında araştırma yapılması gerekmektedir (Armstrong ve Armstrong, 2020).

Kapsayıcı eğitimin gelişimsel süreci dikkate alındığında kuramsal çerçeve düzeyinde kalan birkaç girişim dışında (Booth ve Ainscow, 2002) bu eğitim yönetiminin kendine özgü bir nitelik modeli içerisinde kavramsallaştırılamadığı anlaşılmaktadır. Birçok ülke hâlâ kapsayıcılığa yönelik tutarlı ve istikrarlı bir yaklaşım ortaya koyabilmek için çabılıyor ve bu da uygulamanın başarısını etkiliyor (Schwab vd. 2018). Kapsayıcı eğitim mutlak biçimiyle, yeteneklerinden bağımsız olarak tüm öğrencilerin uygun uygulamalar, pedagojiler ve kaynaklar sağlanarak yerel okullarında eğitim görmelerini gerektirir. Topping (2012) göre, kapsayıcılık, sosyoekonomik koşullar, etnik köken, kültürel miras, din, dil mirası, cinsiyet, cinsel tercih vb. açısından her türlü öğrenme ve/veya davranış zorluğuyla karşılaşan tüm öğrencilerin çeşitliliğini kabul etmek ve başarılarını ve katılımlarını desteklemek anlamına geldiğini ileri sürüyor. Kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilerle ilgili olduğu şeklindeki bu geniş anlayış, özel eğitim köklerinden uzaklaşmaktır (Ainscow 2020) ve artık literatürde yaygın olarak kabul görmektedir. Yine de kapsayıcı eğitimin özel eğitime bağlı olduğu kavramına bağlı kalan ve bunun engellilikle ilişkili çeşitli eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere sağlanan bir destek sürekliliği değerlendirilmesi gerektiğini savunan bilim insanları da bulunmaktadır (Kauffman vd. 2020).

Dünya genelinde bölgesel değerlendirmenin yanı sıra eğitim sistemleri itibarıyla gelişmiş ve OECD tarafından düzenlenen PISA sınavlarında son on yılda ilk sıraları paylaşan on ülkenin kapsayıcı eğitim politikalarının incelenmesi bu alanda genel bir bakış açısı ve uluslararası kapsayıcı eğitim ve okul bağlamı önemli bir yaklaşım sunmaktadır.

2.2.9.1. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

1975 yılında, Amerika Birleşik Devletleri, "uygun bir ortamda ücretsiz ve kaliteli düzenli eğitim alma konusunda eşit fırsatlar sağlayan Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası'nı (EAHCA) geçirdi. 1990 yılında, Yasa buna göre Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) olarak yeniden adlandırıldı. Programları, özellikle ek teknolojilerin aktarılması alanlarında, farklı yeteneklere sahip erkek ve kız öğrencilere verilen desteği iyileştirmek için

yeniden tasarlandı. Yasa, eğitim, istihdam, tıp, eğlence olmak üzere yaşamın her alanında uygulandı ve tek istisnalar özel okullar ve dini kuruluşlardı. 1990 yılında kabul edilen Federal Yasa ve 1995 yılında onaylanan Zihinsel Bozuklukları Olan Bireylerin Eğitimi Hakkındaki yasa, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için eğitim sistemini yeniden düzenlemek ve ana akım okullarda kapsayıcı eğitim uygulamak için yasal dayanak haline gelmiştir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü çeken bir çocuk kategorisinin ortaya çıkması, okullara kapsayıcı eğitimin getirilmesine katkı sunmuştur. Bu sayede, öğrenme güçlüğü çeken çocukların uzman kurumlara gitmeleri gerekmez ve belirli hizmetler ve tüm uygun yardımlar sağlandığında akranları arasında sorunlarını aşabilirler. Yasa, bunların sağlanması için çeşitli koşullara izin verir ve bu da sonuç olarak ülkenin farklı eyaletlerinde uygulanır. Ancak, yasanın bu yönünü uygularken her zaman bazı sorunlar ortaya çıkar, çünkü uygun hizmetleri sağlamak ve bu çocukların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, bazı durumlarda alınması zor olan önemli bir ekonomik finansmanı gerektirir. Aslında, Amerikan eğitimi, son yüzyılda yeni eğitim, ileri eğitim, yüksek ilerleme oranları, iyi bir okul nasıl seçilir ve özel gereksinimli çocukların ana akım okullara entegrasyonu gibi kavramlar etrafında şiddetli ve siyasallaştırılmış tartışmalara sahne oldu. Ayrıca, özel eğitim ve yetenekli çocuklar için eğitim konusundaki önemli tartışmaların ötesinde, düzenli eğitimi yeniden düzenleme bağlamında özel eğitimin rolüne ilişkin daha geniş bir sorun olduğu görüldü (Lupart ve Webber, 2010). Amerikan okullarında, etkili ortak ilişkiler oluşturulduğu için, kapsayıcı eğitimde ekip yaklaşımı etkili bir eğitim teknolojisidir. Özel eğitim gereksinimleri olan bir çocuğun başarılı bir şekilde entegre edilmesi, bireysel bir müfredat geliştirmekten oluşur. Bireysel müfredat, iyi geliştirilmiş bir eğitim hedefleri yapısıyla karakterize edilir ve çocuğun sınıfa uyum sağlayacağı şekilde standart müfredatın uygun uyarlanması ve çocuğa göre değişikliklerin yansıtılması ile elde edilerek uygulanır. Böylelikle Amerika Birleşik Devletleri kamu okullarında kapsayıcı eğitim, engelliler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin, uygun destek hizmetleri yerindeyken, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitilmesi uygulamasına atıfta bulunur. Amaç, yetenek veya geçmişi ne olursa olsun her öğrencinin anlamlı ve eşit bir eğitime erişimini sağlamaktır (Grynova ve Kalinichenko, 2018). Kapsayıcı gelişimi destekleme sürecini yönlendirecek olan dahil etme endeksi, uygulamaya yönelik metodolojik yaklaşımlar, öğretmenlerin, çocukların ve ailelerinin kurumlarındaki eğitim ortamı ve bunu iyileştirme yolları konusunda sahip oldukları bilgi ve deneyimine dayanmaktadır. Bu kapsamlı belge, okulun gerçekten kapsayıcı olup olmadığını ve dışlanmaya yol açan herhangi bir faktörün etkisini nasıl en aza indirebileceğini belirlemeye olanak tanır. Dahil Etme Endeksi materyalleri Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılır ve bu ülkelerin okullarında kapsayıcı eğitim uygulamalarını, okul kültürünü ve

politikalarını sürekli olarak analiz etmelerine ve iyileştirmelerine, tüm öğrencilerin eğitimsel ilerlemelerini artırmalarına olanak tanır. Kanada'da kapsayıcı eğitimin gelişimi Amerikan eğitim sistemi etkisine dayandırıldığı görülmektedir (Grynova ve Kalinichenko, 2018).

2.2.9.2. Singapur

Singapur'da kapsayıcı eğitim, her çocuğun yetenekleri veya engelleri ne olursa olsun öğrenme ve gelişme fırsatını hak ettiği inancıyla yönlendirilir. Singapur hükümeti ve eğitim kurumları, kapsayıcı eğitimi desteklemek için çeşitli politikalar ve uygulamalar uygulamıştır. 2005 yılında, Eğitim Bakanlığı, ana akım sınıflarda özel gereksinimli çocukların öğrenimini kolaylaştırmak için bir eğitim girişimi başlattı ancak, 2009 yılında henüz kapsayıcılık uygulamasını araştırmak için yerel bir çalışma yapılmamıştı (Yeo vd. 2024). En son ana plan olan EMP 2030, kapsayıcı eğitim, istihdam ve toplum yaşamını geliştirmeye odaklanmaktadır. Singapur zorunlu eğitim yasası, özel eğitim ihtiyacı olanlar tüm çocukların temel eğitim almasını sağlar. Engelli öğrencilere devlet okullarında başarılı olmalarına yardımcı olmak için destek sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Profesyoneller, hafif ila orta dereceli özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek için ana akım okullarında çalışırlar. Bireyselleştirilmiş destek sağlarlar, müdahale planları geliştirirler ve kapsayıcı sınıflar oluşturmak için öğretmenlerle iş birliği yaparlar. Daha önemli ihtiyaçları olan öğrenciler için Singapur, zihinsel engeller, otizm ve duyuşal bozukluklar dahil olmak üzere çeşitli engellere hitap eden bir hızlandırılmış okullar ağına sahiptir. Bu okullar, öğrencilerinin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için özel müfredat ve özel destek sunar. Öğrencileri bağımsız yaşama ve istihdama hazırlamak için akademik, mesleki ve yaşam becerilerine odaklanarak hızlandırılmış okullarda müfredatın geliştirilmesine rehberlik eder. Farklılaştırılmış Öğretim, ana okullardaki öğretmenler, tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanacak şekilde eğitilir. Bu, ders planlarını değiştirmeyi, alternatif değerlendirmeler sağlamayı ve yardımcı teknolojiyi kullanmayı içerir. Mesleki Gelişim, Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenlere onları özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek için gereken becerilerle donatmaları için özel eğitim programları sunmaktadır. Buna kapsayıcı eğitim, davranış yönetimi ve yardımcı teknoloji dersleri dahildir. Okullar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki en iyi uygulamalar hakkında güncel kalmaları için sürekli mesleki gelişim fırsatları sunar. Ebeveyn destek grupları, birçok okulda, ebeveynlerin deneyimlerini paylaşmaları, tavsiye almaları ve çocuklarının öğrenmelerini desteklemek için eğitimcilerle iş birliği yapmaları için bir platform sağlayan gruplar bulunur. Okullar, özel ihtiyaçları olan öğrencilere ek kaynaklar ve destek sağlamak için genellikle topluluk kuruluşları ve gönüllü

refah kuruluşları ile ortaklık kurar. Singapur'da okullar, engelli öğrencileri desteklemek için çeşitli yardımcı teknolojiler kullanmaktadır. Buna, öğrencilerin müfredata erişmelerine ve sınıf etkinliklerine katılmalarına yardımcı olan konuşma-metin yazılımı, ekran okuyucular ve iletişim cihazları dahildir. Okuldan yüksek öğrenim, mesleki eğitim veya istihdam gibi okul sonrası ortamlara geçerken özel ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek için geçiş programları uygulanmaktadır (Şekil 2.8.). Bu programlar yaşam becerileri, mesleki beceriler ve sosyal entegrasyonu geliştirmeye odaklanır.



Şekil 2.8. Singapur kapsayıcı eğitim modeli (geçiş programları)

İzleme ve Değerlendirme sürecinde, Eğitim Bakanlığı ve SPED okulları kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğini düzenli olarak izler ve değerlendirir. Öğrenci çıktıları hakkında veri toplamayı, incelemeler yapmayı ve politika ve uygulamalarda gerekli ayarlamaları yapmayı içerir. Kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık yaratmak ve engelli öğrencilerin haklarını savunmak için çaba sarf edilmektedir. Daha geniş topluluk içinde anlayışı ve kabulü teşvik etmek için kampanyalar, çalıştaylar ve etkinlikler düzenlenir. Singapur'da kapsayıcı eğitim, iş birliğine, sürekli iyileştirmeye ve tüm öğrencilerin bütünsel gelişimine güçlü bir vurgu yapan dinamik ve gelişen bir alandır. Amaç, her bireyin tam potansiyeline ulaşma fırsatına sahip olduğu kapsayıcı bir toplum yaratmaktır (Strogilos ve Lim, 2019; Yeo, vd. 2024). Singapur'un öne çıkan güçlü yönleri yetenekleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin öğrenme ve gelişim fırsatlarının hakları olduğu, profesyonellerin okullarda hafif ve orta düzeyde destek ihtiyacı olan bireylere müdahale etmeleri ve öğretmenlerle bu konuda etkin işbirliği içerisinde olmaları, daha önemli ihtiyaçlar için hızlandırılmış okulların olması, öğrenciye özgü özel müfredatın olması ve öğretmenlerin her alanda mesleki gelişimlerini desteklemek ve canlı tutmak amacıyla ulusal eğitim enstitüsünde eğitime alınmaları ve okulların özel kuruluşlarla yoğun bir işbirliği kurmaları gösterilebilir.

2.2.9.3. Tayvan

Tayvan'da her çocuğun “en az kısıtlayıcı ortamda” eşit eğitim almasını sağlamayı amaçlayan Amerikan Engelli Bireylerin Eğitim Yasası, özel eğitim modelini benimsemiştir. Çocukların mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte eğitim alması gerektiğini belirtir. Bu nedenle, yalnızca çocuğun engeli ayrı eğitimi gerektirecek kadar şiddetli olduğunda çocuklar farklı sınıflarda eğitim almaktadır. Özel Eğitim Yasası'nın 18. maddesi, tüm çocukların “uygunluk, bireyselleştirme, yerelleştirme, erişilebilirlik ve katılıma dayalı” eğitim alması gerektiğini belirtir ve tüm çocukların kendi mahalle okullarındaki eğitimini bir öncelik olarak belirler. 22. madde, okulların başvuranları engellerine göre reddetmesini yasaklar. Yine de Özel Eğitim Yasası'nda öngörülen ideal ortam ile finansman, eğitim ve okul politikalarının karmaşıklıkları arasında sıkışmış öğrencilerin durumu arasında bir kopukluk vardır. Kapsayıcı eğitim, özel eğitimdeki dünya eğilimlerini takip eden çekici bir eğitim modeli olsa da etkili bir şekilde uygulanmasında engellerle karşılaşmış ve öğrencileri eksik bir eğitimin etkilerine maruz bırakmıştır.

Doğru koşullar altında, kapsayıcı eğitim engelli olmayan çocukların engelli çocuklarla etkileşime girmesine ve onlar hakkında bilgi edinmesine olanak sağlama avantajını sağlar. Özel Eğitim Yasası'na göre, Tayvan'daki öğretmen eğitimi öğretmenlerin yalnızca üç kredilik özel eğitim dersi almasını gerektirir. Özel gereksinimli çocuklara nasıl eğitim verileceği konusunda bu temel eğitim yetersizdir. Hükümet hükümleri engelli öğrenciler için güçlü bir destek ve kaynak yapısı oluşturuyor gibi görünse de sahadaki durum genellikle ideal olmaktan uzaktır. Çoğu okulda, özel gereksinimli çocuklar için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) uygulamak için gereken eğitimli personel ve finansal kaynaklar yoktur. Birçok okul öğretmeni, halihazırda büyük sınıflar, ebeveynlerden gelen katı talepler ve istekler ve yarışmalar ve sanat projeleri gibi ders dışı etkinliklere ev sahipliği yapma gibi sorunlarla boğuşmaktadır. Sınıfa özel gereksinimli bir çocuk eklendiğinde, Bireysel Eğitim Planlarını (BEP) yönetme ve özel eğitim uzmanları ve ebeveynlerle BEP toplantılarına katılma gibi ek stresler ortaya çıkar. Özel Eğitim Yasası'nın 7. maddesi, eğitim kurumlarının özel eğitim yönetimini denetlemek için özel eğitim geçmişli olan profesyonelleri işe almasını gerektirir. Hükümet ayrıca eğitimciler için özel eğitimle ilgili seminerler ve atölyeler sağlar. Özel Eğitim Yasası'nın 28. maddesi, çok disiplinli bir ekibin ebeveynlerle istişare ederek Bireysel Eğitim Programları (IEP) geliştirmesi gerektiğini belirtir. Tayvan'da kapsayıcı eğitim, iş birliğine, sürekli iyileştirmeye ve tüm öğrencilerin bütünsel gelişimine güçlü bir vurgu yapan dinamik ve gelişen bir alandır. Amaç, her bireyin tam potansiyeline ulaşma fırsatına sahip olduğu kapsayıcı bir toplum yaratmaktır.

(Wu-Tien, 2007). Ancak eğitimli personel yetersizliği ve sınırlı finansal kaynak Tayvan da kapsayıcı eğitimin başarısının önündeki engeller arasında gösterilebilir.

2.2.9.4. Danimarka

Kapsayıcılık, tüm okul sisteminde bir reform ihtiyacına işaret eder (Ainscow, 2020) ve bu, organizasyon, kültür ve öğretim düzeyi açısından değişiklikleri içerir. Magnússon vd. (2019), bir politika olgusu olarak kapsayıcı eğitimin, amacı ve içeriği hakkında bir dizi fikir içerdiğini ve dahası, kapsayıcılık gündeminin, hesap verebilirlik, test etme ve öğrenme sonuçları gündemleri gibi eğitimle ilgili diğer politik ideallerle rekabet ettiğini savunmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilgili İskandinav araştırması (Engsig ve Johnstone, 2015; Köpfer ve Oskarsdottir, 2019; Magnusson vd., 2019; Molbaek, 2018), İskandinav eğitim modelinin (sosyal demokrat refah devletinin bir parçası olarak) hesap verebilirlik ve rekabete odaklanan ulusötesi eğitim politikası tarafından sorgulandığını ortaya koymuştur. Engsig ve Johnstone (2015), hem kapsayıcı eğitim (2010 ve 2012) hem de artan öğrenme sonucu (PISA ile aynı konuları ölçen ulusal testlerle desteklenmiştir) yasalar çıkaran Danimarka'daki paradoksal kapsayıcı politika analiz edilmiştir. Bu nedenle, Engsig ve Johnstone (2015), Danimarka'daki kapsayıcılık söyleminin 'Salamanca'dan esinlenen, eşitlik odaklı kapsayıcılıktan daha çok ABD'den esinlenen, hesap verebilirlik odaklı kapsayıcılığa kadar uzanan bir süreklilikte' geliştiğini ileri sürmektedir (Engsig ve Johnstone, 2015). Danimarka etnografik sınıf araştırmasında, bu politikanın sonuçları görülebilir. Başarı ve kapsayıcılığın eşit derecede önceliklendirilmesi gerektiği halde, öğretmenlerin birincil mesleki hedefleri olarak başarıya odaklandıkları ve bunu yaparak, belki de kasıtlı olmasa da dışlanmayı teşvik ettikleri bulunmuştur. Neoliberal söylemin rekabetçi bireycilik ve performans testlerinin uygulanması üzerindeki sonuçları, konu öğretimi, tüm sınıf öğretimi ve öğretmen kontrollü öğretimin odak noktasıdır, açıkça görülmektedir ki daha geleneksel bir öğretim biçimi. Etnografik araştırmalarda görüldüğü gibi bu tür bir öğretim, artan dışlanmaya, eşitsiz fırsatlara ve daha az demokratik katılıma yol açmaktadır (Hedegaard-Soerensen ve Penthin Grumloese, 2018). İzlanda'da da benzer araştırma sonuçları bulunmuştur (Gunnþórsdóttir ve Bjarnason, 2014; Gunnþórsdóttir ve Jóhannesson, 2014). Roger Slee, kapsayıcılığın yok olmadığını, sadece komik görüldüğünü belirtti (Slee, 2019).

Salamanca Bildirgesinde belirtildiği gibi kapsayıcılık, hükümetin eğitim hizmetini iyileştirmek için tüm çocukların dahil edilebilmesi için en yüksek politika ve bütçe önceliğini vermesi gerektiği anlamına gelir (UNESCO, 1994). Öğrenme için evrensel tasarım ve ilkeleri (Rose ve Meyer, 2002), bölümünde tartışıldığı gibi, öğrencilerin farklı önkoşullara, ilgi

alanlarına, potansiyel alanlarına ve geçmişlere sahip olduklarını dikkate alınarak öğrenci merkezli ve kapsayıcı öğretimin gelişimini desteklenebilir. Bu nedenle, öğrenme için evrensel tasarım, çeşitli sınıflarda öğretim uygulamalarının gelişimini destekleyebilir. Küresel ölçekte uygulanan performans testlerinin veri ve sonuçları ülkenin eğitim sisteminde standartlaşma, eşitsiz fırsatlar oluşturma, az demokratik katılıma yol açma gibi engelleri beraberinde getirirken, öğretmenlerin de öncelikli hedeflerinin başarıya odaklanmalarını, öğrenci çıktıları itibarıyla da rekabetçi bireycilik ve performans hedefli konu öğretimi, tüm sınıf öğretimi ve öğretmen kontrollü öğretim gibi kapsayıcılığın önünde engel teşkil edecek bir yapıda ilerlediği söylenebilir.

2.2.9.5. Japonya

1950'lerde dünyada 'normalleşme' bir sosyal eğilim haline geldiğinde, Japonya'da engelli öğrenciler için zorunlu eğitim ilkökul ve ortaokullarda yer almaya başladı. Uluslararası entegrasyon eğilimini yansıtan Japonya, normal okullarda bir kaynak odası sistemi başlattı (Takahashi ve Matsuzaki. 2014). Ancak, kapsayıcı eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin normal sınıflara uyum sağlaması gerektiği ve normal sınıfların öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlanması gerektiği algısı bağlamında 'entegrasyon' eleştirildi. 'Entegrasyon' eleştirisi, tüm engelli ve engelsiz öğrencilere ihtiyaçlarını karşılamaları ve aynı ortamda birlikte çalışmalarını için uygun eğitim desteği verilmesi gereken okullarda 'kapsayıcı eğitim' uygulanmasıyla sonuçlanan 'dahil etme' kavramına yol açtı (Han, Kohara, Yano, vd., 2013). Japon özel eğitim sistemi 2007'den bu yana 'Özel Eğitim'den 'Özel İhtiyaçlar Eğitimine' geçiş yapmıştır. 'Özel İhtiyaçlar Eğitimine' geçiş, engelli olsun veya olmasın tüm bireylerin saygı gördüğü ve engellilerin topluma katılabildiği bir toplum inşa etmeyi amaçlamaktadır (Nakamura ve Oka, 2007). Geçtiğimiz on yıllardaki 'Özel Eğitim' sistemi engelli öğrencilere yönelik eğitime odaklanmıştır. Bu nedenle, sınıflarında zorluk çeken ancak engeli olmayan öğrencilerin geride kalması gibi bir sorunu vardı. Bu sorunun ele alınmasının ardından, mevcut 'Özel İhtiyaçlar Eğitimi' sistemi 'engelliliklerden' ziyade 'ihtiyaçlara' odaklanmaktadır, böylece öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve yüksek işlevli otizm gibi zorluklar yaşayan tüm öğrenciler uygun eğitim desteği alabilirler (Murata ve Yamaguchi, 2010).

2.2.9.6. Avustralya

Avustralya'daki kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin yerel okullarında birlikte eğitilmesi gerektiğini belirten bir yapı olduğu anlayışıyla sorgulanmaktadır. Avustralya, Salamanca Beyannamesi'ni onaylayan ve engelli öğrenciler için kapsayıcı eğitim felsefesini benimseyen

ilk ülkelerden biriydi (Anderson ve Boyle, 2015). Bu tarihten itibaren, "kapsayıcı eğitim" terimi tüm öğrencilerin eğitimini kapsayacak şekilde genişledi ve bu durum en son Eğitim Beyannamesi'nde (Avustralya genelindeki öğrenciler için eğitim hedeflerini ana hatlarıyla belirten ulusal bir beyanname) yansıtıldı. Bu beyanname, Avustralya Hükümetlerinin "tüm genç Avustralyalılara potansiyellerine ulaşmalarını ve en yüksek eğitim sonuçlarını elde etmelerini sağlayacak eşit fırsat sağlaması gerektiğini" belirtir (Eğitim Konseyi 2019). 2018 yılında OECD raporu, Avustralya'yı ayrılmış okul sistemleri sıralamasında (OECD'deki 36 ülke arasında) dördüncü sırada, avantajlı geçmişe sahip öğrencilerle dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler arasındaki eğitim düzeyi farkının OECD'deki en yükseklerden biri olduğunu tespit etti (OECD, 2018). Bu, dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin üçte birinin, avantajlı akranlarının beşte birine kıyasla, ilk okul yılında temel gelişimsel dönüm noktalarına ulaşamadığını gösteren kanıtlarla yansıtılmaktadır. Bu eşitsizlik erken yetişkinlikte de devam etmektedir; 24 yaşında, dezavantajlı geçmişe sahip yetişkinlerin beşte üçünden azı tam zamanlı eğitim, mesleki eğitim veya işte çalışırken, avantajlı çağdaşları için bu rakam beşte dördünden fazladır (Smith, 2016). Bu öğrenci grubu için endişe kaynağı yalnızca eğitim düzeyi değildir. Kanıtlar, Avustralya'da dezavantajlı veya azınlık grubu geçmişine sahip öğrencilerin bir engellilik veya bozukluk teşhisi alma, ayrılmış bir ortamda eğitim görme (Anderson ve Boyle, 2019) ve/veya uzaklaştırma veya ihraç gibi disiplin cezaları alma (Armstrong, 2018) olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Avustralya'da avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler veya azınlık gruplarına mensup öğrenciler arasındaki eğitim farkının yaşam sonuçları üzerindeki etkisi önemlidir. Eğitim düzeyi, gelir, sosyal katılım ve sağlık sonuçları ile ilişkilendirilmiştir (OECD, 2018). Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, Avustralya'da eğitim düzeyinin en düşük ucundaki öğrencilerin yoksulluk, sosyal dışlanma veya kötü sağlık sonuçları yaşama olasılıkları daha yüksektir. Bu iddiayı destekleyen çarpıcı kanıtlar vardır. Gelir eşitsizliği, yüzyılın başından bu yana Avustralya'da artmıştır. 2020'de yayınlanan bir raporda ülke nüfusunun %13,6'sının yoksulluk sınırının altında yaşadığı belirlenmiştir (ACOSS ve UNSW 2020). Eğitim düzeyinin eksikliği ve/veya engellilik gibi az sayıda başka faktör nedeniyle istihdam veya yeterli istihdam sağlayamayan kişiler bu grubu neredeyse tamamen oluşturmaktadır (ACOSS ve UNSW 2018). Sonuç olarak, 2012'den bu yana sosyal dışlanmada "küçük" ama "sürdürülebilir" bir artış olduğu ve insanların daha büyük bir yüzdesi "bir topluluğun ekonomik ve sosyal faaliyetlerine" katılamıyor gerçeğidir. Bu grup ayrıca, engelli, ruh sağlığı bozukluğu olan veya düşük sosyoekonomik veya yerli geçmişe sahip kişilerin Avustralya'nın hapisane nüfuslarında önemli ölçüde aşırı temsil

edilmesi nedeniyle daha büyük hapse girme riski altındadır. Burada daha önce tartışılan zorluklar göz önüne alındığında, bu insan grubunun hem önemli ölçüde daha yüksek oranda kronik sağlık sorunları hem de daha düşük bir yaşam beklentisi yaşadığını bulmak şaşırtıcı değildir. Düşük eğitim düzeyi ile düşük yaşam sonuçları arasındaki ilişkiye rağmen, burada sunulanlar gibi toplumsal sorunların ortadan kaldırılması sorumluluğunu yalnızca eğitim sistemlerinin omuzlarına yüklemek mantıksızdır. Bunu yapmak, hükümetler ve nüfuzlu elitler gibi değişim yaratma ve yürürlüğe koyma gücüne sahip olanların taşıması gereken yükümlülükleri ortadan kaldırırdı (Apple, 2015). Yine de eğitim sistemleri ve bu sistemler içinde faaliyet gösteren okulların oynayacakları roller vardır (Thomson vd., 2012). Bu sorumluluk, kapsayıcı eğitimin sosyal adalet ilkelerinin politika söyleminde bolca yer aldığı küresel çapta birçok eğitim politikasında kabul edilmektedir (Boyle ve Anderson, 2020; Anderson vd. 2020), ancak çoğu zaman çok fazla pragmatik içerikten yoksundur. Bu duygu, kapsayıcı eğitimin çeyrek asırdan uzun süredir eğitim politikasının ön saflarında yer aldığı, ancak ülkenin eğitim sisteminin her zamankinden daha fazla ayrıştırılmış ve dışlayıcı olduğu Avustralya'daki durumu uygun bir şekilde tanımlıyor. Avustralya'da iki önemli zorluk göze çarpar; birincisi üç tür okul sisteminin olması (devlet, özel, Katolik), diğeri son yıllarda birbirini takip eden hükümetler tarafından alınan reform kararlarının yönüdür ki sosyal adalet ilkelerinin yerine neoliberalizm ilkelerinin benimsenmiş olmasıdır (Boyle ve Anderson 2014). Ayrıca standartlaştırılmış müfredatta nitelik sorunları yer alıyor (Cairns, 2018). Optimum bir öğrenme ortamı tüm öğrencilere fayda sağlar ve çok az kişi buna itiraz eder. Yine de bunun nasıl olması gerektiği veya olabileceğini anlamak küresel çapta birçok araştırmanın odak noktası olmuştur ve hala tüm öğrenciler için "iyi" bir eğitim, kapsayıcı bir eğitimin neyi oluşturduğu konusunda bir fikir birliğine varılamamıştır. Bunun kolay bir iş olmadığı, özellikle de kanıta dayalı çözümlere yönelik ilginin arttığı günümüz ruhunda kabul edilmelidir (Boyle vd. 2020). Slee (2018), birçok okul, sistem ve hükümetin kapsayıcı olma konusunda iyi bir dış izlenim vermesi gerçeğiyle durumun daha da kötüleşebileceğini öne sürmektedir; oysa gerçeklik çok farklıdır ve bu durum Avustralya'nın büyük bölümünde böyledir (Graham 2020). Tüm öğrencilerin yüzde 17'sinin, çoğunlukla dezavantajlı ve/veya azınlık gruplarından geldiği ve temel düzeyde bir eğitim becerisine ulaşmadan okullarını bitirdiği göz önüne alındığında, bir eğitim sisteminin herkes için işe yaradığını iddia etmek zordur (OECD 2015). Hala yapılması gereken işler olduğu görüşü hâkim konumdadır.

2.2.9.7. Estonya

Birçok Doğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi Estonya'da da uzun bir özel eğitim geleneği vardır ve bu, kapsayıcı eğitimin ilkelerinin ve gerçek uygulamalarının kabulünü etkilemektedir. Bu ilkeler Estonya'da 2010 yılından bu yana yasama düzeyinde oluşturulmuştur; en önemli yasa, özel gereksinimli öğrencilerin ikamet ettikleri yere yakın okullarda akranlarıyla birlikte eğitim görme hakkına sahip olduğunu belirtmektedir (Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, 2010, 2019). Yasal çerçevedeki değişikliklere uygun olarak, normal okullardaki özel eğitim gereksinimli öğrenci sayısı artmıştır; ancak başka bir olgu ortaya çıkmıştır- normal okullarda özel sınıflara kayıtlı öğrenci sayısı da artmıştır (Räis vd., 2016). Bu özel sınıflarda eğitim özel eğitim öğretmenleri tarafından verilir. Birçok okul lideri kapsayıcı eğitimin gerekliliğini anlasa da asıl endişeleri özel eğitim öğretmenleri, konuşma terapistleri ve psikologlar da dahil olmak üzere destek uzmanlarının bulunmamasıdır (Räis ve Sömer, 2016). Destek uzmanlarının uzmanlığı Estonya okullarında ve anaokullarında oldukça değerli görülse de giderek daha fazla öğretmen farklı özelliklere sahip öğrencileri desteklemeyle ilgili kendi mesleki gelişimlerinin gerektiğinin önemini fark etmiştir. Örneğin, TALIS 2013 ve TALIS 2018 anket verilerinin karşılaştırılması (OECD, 2020), öğretmenlerin çeşitli öğrencileri desteklemeyle ilgili mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının Estonya'da önemli ölçüde arttığını ve aynı zamanda öğretmenlerin bu alandaki eğitimin onlar için hala en büyük mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu belirttiklerini göstermiştir. Öğretmenler için çeşitli hizmet içi eğitim kursları mevcuttur. Estonya'da öğretmen eğitimi veren büyük üniversitelerden birindeki ders içeriğinin analizi, bu kursların temel içeriğinin kapsayıcı pedagoji stratejilerinden ziyade özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilere öğretimin didaktik yöntemlerine odaklanma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ancak, daha yakın tarihli hizmet içi kurslar sosyal adaleti, katılım olanaklarını ve kapsayıcı pedagojileri de vurgulamıştır (Kivirand vd., 2021). Bu kısa genel bakış, Estonya'da çok farklı bakış açılarının ve uygulamaların mevcut olduğunu göstermektedir. (Leijen vd., 2021).

2.2.9.8. Kanada

Kanada'da kapsayıcı eğitimin gelişiminin Amerikan eğitim sisteminden geçtiği ve önemli ölçüde etkilendiği belirtilmelidir (Grynova ve Kalinichenko, 2018). Ancak, Amerika Birleşik Devletleri'nin aksine, Kanada'nın ülkede kapsayıcı eğitimin uygulanmasını standartlaştıracak tek bir yasama eylemi yoktur. Her eyaletin, kapsayıcı eğitim organizasyonu için gereklilikleri belirten özerk eğitim belgeleri vardır. Kanada'nın 10 eyaletinin ve 3 bölgesinin her biri, eğitimle ilgili yasaları çıkarma ve uygulama yetkisine ve eğitim

politikalarını ve uygulamalarını organize etme, sunma ve değerlendirme sorumluluğuna sahiptir. İlköğretim eğitim yaklaşımları ile ilgili olası tutarsızlıklara rağmen, tüm il ve bölge eğitim bakanlıkları, kapsayıcı çerçevelerle uyumlu uygulamaları dahil etmiştir. Kanada'da kapsayıcı eğitim, birçok öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulanmaktadır. Kapsayıcı eğitim "engelli çocuklara mahalle okullarının normal eğitim sınıflarında eğitim verme sürecidir; engelli olmasalar da gidecekleri okullardır ve onlara gerekli hizmet ve desteği sağlama sürecidir" (Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001). Aslında birçok çocuğun yeteneklerinden ziyade zorluklarına ve/veya eksikliklerine vurgu yapan ayrı eğitim ortamlarına yerleştirilme süreci nedeniyle dezavantajlı olduğunu kabul etmektedir (Andrews, vd., 2015). Bu ayırma süreci, eğitim sistemlerinin istisnai öğrenme gereksinimleri olan çocukların öğrenme gereksinimlerini karşılamadığı ve çocukların eğitim deneyimlerini daha iyi destekleyebileceği düşünülen özel eğitimli personel ile yerleştirilmeyi gerektirdiği inancına dayanıyor. Bu tür uzmanlaşmış eğitim yerleştirmelerinin çeşitli öğrenme zorlukları olan öğrenciler için faydalı olduğu gösterilmiştir. Örneğin, geçmişteki araştırmalar, ayrı eğitim yerleştirmelerinin orta ile şiddetli öğrenme gereksinimleri olan çocuklar için gelişmiş ifade dili ve bilişsel sonuçlarla sonuçlandığını (Buysse ve Bailey, 1993; Cole, Mills, Dale, ve Jenkins, 1993; ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin uzmanlaşmış eğitim ortamlarında akademik becerilerinde daha fazla gelişme gösterdiğini (Carlberg ve Kavale, 1993; Sindelar ve Deno, 1978) ortaya koymaktadır. Ancak, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (1994) uzmanlaşmış eğitimden uzaklaşıp kapsayıcı eğitime vurgu yapacak şekilde eğitim uygulamalarında reform çağrısında bulunduğunda ayrıştırılmış eğitimin sınırlılıkları kabul edilmiştir. Özellikle, ayrımcı tutumların azaltılması, çeşitli şiddette özel gereksinimli öğrenciler için sosyal ve davranışsal gelişim fırsatlarının artırılması ve eğitim sisteminin verimliliği vurgulanmaktadır (Mc Crimmon, 2015). Kanada, son birkaç on yılda okulları kapsayıcı hale getirme konusunda önemli ilerleme kaydetti- aslında, ülkemiz küresel olarak bu çabada en ileri ülkelerden biri olarak görülüyor. Ancak, ilerleme tekdüze olmadı ve ülkenin birçok bölgesi geleneksel özel eğitim modellerine saplanıp kaldı. Zihinsel engelli binlerce çocuk, kardeşleri ve akranlarıyla ortak öğrenme ortamına katılamayarak her gün okullarda ayrımcılık ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalıyor. Okulları ve sınıfları, kapsayıcılığı onlar için bir gerçeklik haline getirmek üzere yapılandırılmamış veya desteklenmediği, ayrılmış, özel sınıflar, takımlara sınırlı erişim ve düşük beklentiler, zihinsel engelli çocukların Kanada okullarında dışlanma yollarından sadece birkaçı olduğu uzman kuruluşlar tarafından ileri sürülmektedir.

2.2.9.9. Hollanda

Haziran 1994'te Hollanda'nın da aralarında bulunduğu 92 ülke tarafından UNESCO Salamanca'da imzalandı (UNESCO, 1994). Bu ülkelere daha kapsayıcı bir toplum yaratmak için insanlara karşı ayrımcılıkla mücadele etmenin en önemli yolunun eğitim olduğunu ileri sürüyorlar. Hollanda'da bu İdeal ilk olarak 1995 yılında tanıtılan Weer Samen ile uygulamaya konuldu. Okula Dönüş (WSNS) politikası. Normal ilkokullar ve okullar özel eğitim için ortaklıklar halinde birlikte çalışmaya başladılar ve algılanan davranışsal veya öğrenme sorunlarına çözümler aradılar. Mümkün olması halinde, çocuğun kendi normal ilkokulunda kalması sağlanabilir. Yalnızca ayarlamaların yetersiz olduğu belirlendiğinde yerleştirme özel eğitimde tartışılmaya başlandı. Hedef, bu yöntemin özel eğitim okullarına yapılan yönlendirmelerin artan sayısını azaltmak. Ancak özel okullardaki çocuk sayısı artmaya devam etti. Yeni bir girişimle bu büyümeyi engellemek için hükümet 2003 yılında 'Sırt Çantası Politikası' adını verdiği bir politikayı uygulamaya koydu. Normal okullar ihtiyaç duyan öğrencilere destek sağlamak için bütçe başvurusunda bulunabilir. Bu finansman ihtiyacının tıbbi-psikiyatrik bir göstergeydi. Çocukların tanılmasının yapılması ve sınıflandırılması gerekmektedir. Çocuklara mümkün olduğunca çok destek sağlamak için uzman araştırmaları yönlendirmek veya öğrenciyle ilgili bütçelere başvuruda bulunabilmek gerekmektedir (Batstra ve Pijl, 2011). Sırt çantası sübvansiyonu bu nedenle hızla tüketildi ve hükümet onu çöpe attı. Kapsayıcı eğitimi ana akıma getirmek ve okulların tanıtmak için yeni bir girişimle bir kez daha harekete geçildi. 2014 yılında Uygun Eğitim Yasası kabul edildi, bu da okul yönetimlerine öğrencilere uygun eğitimi sağlamak için özen yükümlülüğü getirdi (MinOCW, 2014). Okullar öğrenciyi seçmemeli ve kayıt kabul konusunda esnek olmalıydılar. Burada okullara getirilen şartlar özen yükümlülüğü, uygun eğitim ve kapsayıcı eğitim olarak ortak bir zemine sahiptir, ancak birbirinin yerine kullanılmamalıydı (Batstra ve Pijl, 2011). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin kaynaştırma eğitimine katılımını en üst düzeye çıkarmak. Bunun için her öğrenciye uygun eğitimin verilmesi gerekir. Ancak, Hollanda'nın uygun eğitime ilişkin yorumu, her türlü ayrı eğitim biçimini özel eğitim bütünüyle korunmuştur ve bu nedenle kapsayıcı eğitimden açıkça ayrılır (Slee ve Allan, 2001). KE politikası, tüm öğrencilerin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, eğitimin erişilebilirliğinde açıkça görülmektedir. 5-14 yaş aralığındaki çocukların neredeyse tamamı (%99) eğitime katılmaktadır. Temel eğitim tüm öğrenciler için aynıdır. İlköğretim ve ortaöğretimde tüm öğrenciler aynı temel hedeflere ulaşmak için çalışır. Öğrenciler, tam potansiyellerine ulaşmaları için bireysel olarak desteklenir. Kapsayıcı eğitim felsefesi özel gereksinimli eğitimde de açıktır. Son on yılda, daha fazla özel gereksinimli çocuğu ana akım eğitime entegre etme eğilimi artmaktadır. Bu politika, özel okullardaki özel

eğitim gereksinimli öğrenci sayısını azaltmayı ve ana akım okullara entegrasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır. Vurgu, ana akım okullarda çeşitlilikle başa çıkma bant genişliğini iyileştirmek ve bölgesel düzeyde okullar arasındaki iş birliğini teşvik etmektir. Hollanda'daki bir diğer önemli konu, özellikle özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler ve öğrenciler için, eğitimlerinin nerede gerçekleştiğinden bağımsız olarak- özel okullarda veya normal okullarda- tüm öğrenciler için eğitim kalitesidir. Özellikle okuryazarlık ve aritmetik becerileriyle ilgili öğrenme sonuçlarına artan bir ilgi vardır. Öğrencilerin refahının yanı sıra, bilişsel gelişim giderek daha da önemli hale gelmektedir. Farklı politika önlemleri aracılığıyla hem normal hem de özel okullar, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri mümkün olduğunca yüksek düzeyde nitelendirmek için gereken her şeyi sağlamada desteklenmektedir. Kapsayıcı eğitim ayrıca sosyal ve kültürel çeşitliliğin hoş karşılandığı olumlu bir okul iklimi gerektirir. 'Aidiyet ve bağlılığı teşvik etmek, Hollanda eğitiminde de önemli değerlerdir. Sosyal uyumu güçlendirmek ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek, güncel politika tartışmalarında önemli bir konudur. Son zamanlarda İlköğretim Eğitimi Yasası (WPO) ve Ortaöğretim Kanunu'nda (ÇGK) değişikliğe gidilerek, ilköğretim ve ortaöğretimin 'aktif vatandaşlığı ve toplumsal bütünleşmeyi teşvik etmesi' gerektiği yönünde ek bir düzenleme getirildi. Çoğu Hollanda okul öncesi kurumu, yerel hükümet veya kuruluşun kendisi tarafından seçilen hazır müfredat programlarını kullanır (De Groot, 2020).

2.2.9.10. Güney Kore

Kore eğitim sisteminde, kapsayıcı eğitim 1990'lara kadar fazla ilgi görmedi. O zamandan beri, kapsayıcı eğitime önemli çabalar sarf edildi ve kapsayıcı eğitim için mevzuat, politikalar ve altyapı yoluyla hızlı büyümesi sağlandı. 2014 itibarıyla, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin %70,4'ü genel okullara yerleştiriliyordu; özel sınıflarda yarı zamanlı veya genel sınıflarda tam katılımlı (Eğitim Bakanlığı, 2014). Kore'de, özel eğitim sınıflarının temel rolü ve özel sınıflı daha düzenli okulları kolaylaştırmanın amacı, yasa yoluyla kapsayıcı eğitimi desteklemektir. 2007'de yürürlüğe giren 'Engelli Kişiler ve Diğerleri İçin Özel Eğitim Yasalarında, özel öğrenciler için yerleştirme yapılırken kapsayıcı eğitim önceliklendirilmesi için yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir ve özel eğitim sınıfları, genel okullarda özel öğrenciler için kapsayıcı eğitimi desteklemek üzere kurulan sınıflar olarak özel olarak tanımlanmıştır (Eğitim Bakanlığı, 2007). Ancak, kapsayıcı eğitim uygulaması Kore'de hem genel hem de özel eğitim öğretmenleri için hala zorludur. Kore'de kapsayıcı eğitimin kalitesini iyileştirme çabasıyla, özel ve kapsayıcı eğitime odaklanan çevrimiçi öğretmen eğitim kursları, hizmet içi genel eğitim öğretmenlerine şiddetle tavsiye edilmiştir. Kapsayıcı eğitim hakkında

eğitim kursları alan genel öğretmenlerin sayısındaki hızlı artışa rağmen, öğretmenlerin çoğu henüz bu tür bir eğitime katılmamıştır (Kim, 2014). Ayrıca, kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen hazırlığı ve eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin mevcut uygulamalarını ve politikalarını ve Kore'de başarılı kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaşılan zorlukları incelenmiş ve ihtiyaç duyulan şeyin, okulların mevcut iklimini rekabet odaklı olmaktan daha işbirlikçi ve insan merkezli hale dönüştürmek olduğunu bulunmuştur. Güçlü bir liderliği ihtiyaç duyulmakta ve Kore'de toplumun sosyal algılarını iyileştirmek için ulusal düzeyli özel eğitim farkındalık programları uygulanması gerekmektedir. Okullarda da normal ve özel eğitim öğretmenleri arasında daha yakın bir iş birliğine ve daha güçlü ortaklıklara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Kim, 2014).

Bu bölümde, kapsayıcı eğitimin farklı ülkelerdeki yasal dayanakları, politika yönelimleri, okul düzeyi uygulamaları ve sistem çıktıları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. İncelenen ülkeler; Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Tayvan, Danimarka, Japonya, Avustralya, Estonya, Kanada, Hollanda ve Güney Kore'dir. Bu ülkeler; PISA sonuçları, kapsayıcı eğitim politikalarının tarihsel gelişimi, farklı yönetim modelleri ve sosyo-kültürel bağlamları bakımından çeşitlilik göstermeleri nedeniyle seçilmiştir.

Ülkeler Hukuki ve Politik Çerçeve Açısından Karşılaştırıldığında; İncelenen ülkelerde kapsayıcı eğitimin yasal dayanaklarının güç ve açıklık düzeyi bakımından belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore ve Japonya'da kapsayıcı eğitim, açık biçimde tanımlanmış yasal düzenlemelerle desteklenmektedir. ABD'de Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA), kapsayıcı eğitimi bireyselleştirilmiş eğitim programları (IEP) ve “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesi temelinde zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde Güney Kore'de 2007 yılında yürürlüğe giren yasa, özel gereksinimli öğrenciler için ana akım yerleştirmeyi yasal öncelik haline getirmiştir. Japonya'da ise “Özel Eğitim” yaklaşımından “Özel İhtiyaçlar Eğitimi” anlayışına geçiş, kapsayıcılığı engel temelli bir çerçeveden ihtiyaç temelli bir yaklaşıma dönüştürmüştür. Buna karşılık Kanada ve Avustralya'da kapsayıcı eğitim, ulusal ölçekte bağlayıcı tek bir yasa yerine, eyalet veya bölge temelli düzenlemelerle yürütülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin uygulamasında bölgesel farklılıklar ve tutarsızlıklar ortaya çıkarmaktadır. Tayvan, Estonya ve Hollanda'da ise kapsayıcı eğitime ilişkin yasal ilkeler güçlü olmakla birlikte, finansman, insan kaynağı ve uygulama kapasitesi bakımından politika ile okul pratiği arasında belirgin bir kopukluk olduğu görülmektedir.

Okul düzeyi uygulama ve destek sistemleri bakımından; Okul düzeyinde kapsayıcı eğitimin uygulanma biçimleri ülkeler arasında önemli ölçüde farklılaşmaktadır. ABD, Singapur ve Güney Kore'de kapsayıcı eğitim, ana akım okullarda sunulan güçlü destek hizmetleri ile yürütülmektedir. Bu ülkelerde özel eğitim öğretmenleri, terapistler ve psikolojik danışmanlardan oluşan ekipler, sınıf öğretmenleriyle iş birliği içinde çalışmakta; bireyselleştirilmiş eğitim planları kapsayıcı sınıf ortamlarında uygulanmaktadır. Singapur örneği, bu bağlamda öne çıkan bir model sunmaktadır. Hafif ve orta düzeyde özel gereksinimi olan öğrenciler ana akım okullarda desteklenirken, daha yoğun gereksinimleri olan öğrenciler için özel müfredat ve geçiş programları sunan hızlandırılmış okullar bulunmaktadır. Bu yapı, kapsayıcılığı tamamen tek tip bir yerleştirme anlayışına indirgmeden, ihtiyaç temelli ve esnek bir sistem ortaya koymaktadır. Japonya, Estonya ve Hollanda'da ise ana akım okullarla birlikte özel sınıf veya özel okul uygulamalarının sürdüğü “çift hatlı” bir yapı dikkat çekmektedir. Bu ülkelerde kapsayıcı eğitim söylemde güçlü olmakla birlikte, uygulamada özel sınıfların yaygınlığı, kapsayıcılığın sınırlarını tartışmalı hale getirmektedir.

Öğretmen Yeterliği ve Mesleki Gelişim bakımından; İncelenen ülkelerde kapsayıcı eğitimin başarısını belirleyen en kritik unsurlardan biri öğretmen yeterliğidir. Singapur, ABD ve son dönemde Estonya'da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimlerinin sistematik biçimde desteklendiği görülmektedir. Singapur'da Ulusal Eğitim Enstitüsü aracılığıyla öğretmenler kapsayıcı pedagojiler, farklılaştırılmış öğretim ve yardımcı teknolojiler konusunda sürekli eğitim almaktadır. Buna karşılık Tayvan ve Güney Kore'de öğretmenlerin kapsayıcı sınıf yönetimi konusunda yeterli hazırlığa sahip olmadığı, hizmet içi eğitimlerin sınırlı kaldığı ve öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları ek bir yük olarak algıladığı görülmektedir. Kanada ve Avustralya'da ise öğretmen eğitimi bölgesel farklılıklar göstermekte, kapsayıcı pedagojilerin uygulamaya yansıtılmasında bütüncül bir yaklaşım eksikliği göze çarpmaktadır.

Eşitlik ve Akademik Başarı Arasındaki ilişki bakımından; Karşılaştırmalı analiz, kapsayıcı eğitimin çoğu ülkede akademik başarı ve eşitlik hedefleri arasında bir gerilim alanı içinde uygulandığını göstermektedir. Danimarka ve Avustralya örneklerinde, standartlaştırılmış testler ve performans odaklı hesap verebilirlik mekanizmalarının öğretim süreçlerini daralttığı, kapsayıcı pedagojilerin geri plana itildiği görülmektedir. Bu durum, kapsayıcılık söylemi ile okul içi uygulamalar arasında çelişkiler doğurmaktadır. Singapur ve Estonya ise görece daha dengeli bir yapı sunmakta; veri temelli izleme, öğretmen desteği ve hedefli politikalar yoluyla hem akademik başarıyı hem de eşitlik hedeflerini birlikte gözetmeye

çalışmaktadır. Ancak bu ülkelerde dahi kapsayıcılığın sürdürülebilirliği, öğretmen kapasitesi ve kaynak tahsisıyla doğrudan ilişkilidir.

Sonuç olarak, incelenen 10 ülke örneği kapsayıcı eğitimin tek bir model üzerinden uygulanamayacağını; aksine hukuki çerçeve, öğretmen yeterliği, okul temelli destek sistemleri ve toplumsal değerlerle yakından ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Güçlü mevzuat, kapsayıcı eğitimin gerekli fakat tek başına yeterli olmayan bir koşuldur. Uygulamanın niteliği, öğretmenlerin mesleki yeterliği, okul iklimi ve izleme-değerlendirme mekanizmaları ile belirlenmektedir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitimin Türkiye bağlamında ele alınırken yalnızca mevzuat düzenlemeleriyle sınırlı kalınmaması; okul temelli, veri destekli ve öğretmen merkezli bir kapsayıcı okul gelişim modelinin benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu yönüyle uluslararası uygulamalar, araştırmada geliştirilen model için güçlü bir karşılaştırmalı bakış açısı sunmaktadır.

2.2.10. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında sorun alanları

Etkin bir planlama ve tasarım ile çerçevelendirilmediği durumlarda kapsayıcı eğitimin uygulanmasının önündeki sorun alanları; Dünya genelinde öğrenciler bütünleştirilmiş okullara erişim sağlamış olsa da bunun ötesine gidildiğini ve öğrencilerin eğitimden anlamlı düzeyde faydalandığını söylemek doğru değildir. Okuldaki birimlerin tüm öğrencilere nitelikli hizmet verme amacıyla dönüştürülmediği durumlarda kaynaştırma/bütünleştirme (Kurt, 2022) düzeyinde kalınması kaçınılmazdır. Kapsayıcı eğitim okulda fiziksel entegrasyonun ötesine geçilmesini ve öğrenci çeşitliliğine gereken yanıtın bir okul reformu sürecinin izlenerek verilebileceğini önermektedir (Gargiulo ve Metcalf, 2010). Kapsayıcılık eğitimden dışlanma olasılığı bulunan bireylerin eğitim alma hakkı (Vlachou ve Fyssa, 2016), olduğu ancak eğitim paydaşlarının sadece kapsayıcı eğitimin hak savunusu argümanı ile ikna olmadığı bilinmekte (Hegart, 2003) ve tüm öğrencilerin genel eğitim hedefleri bağlamında istenilen gelişim düzeyinde olmadığı görülmektedir (Kaur, Noman, ve Awang-Hashim, 2016). Messiou'a (2017) kapsayıcı eğitim politikalarının ve uygulamalarının bütüncül ve bağlamsal bir model çerçevesinde ele alınması ve eğitimde niteliğin dikkate alınması gerektiğini, aksi durumda çoğu uygulamanın başarısız olma riski ile karşı karşıya kaldığının ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitim felsefesinin bir okul gelişim ve uygulama modeli ile sistematik ve somut bir yönerge yansıtılma düzeyinin beraberinde başarılı sonuçlar ortaya koyabileceği öngörülebilir. Kapsayıcı eğitime yönelik engel türleri okulda ve sınıfta hedeflerin gerçekleşmesini güçleştiren ya da daha pratik yollarla öğrencilerin tam katılımı ve potansiyellerine ulaşmasını sınırlayan durumların ortaya konulmasıdır. Erişilemeyen fiziki yapı, standartlaştırılmış müfredat ve öğretim yöntemleri,

olumsuz psiko-sosyal tutumlar ve önyargılar, çalışan niteliğindeki sorunlar, kaynaklara erişim ve çevrenin okul topluluğuna tam olarak katılım ve desteğinin sağlanamaması engeller olarak (Tablo 2.9.) şeklinde gösterilebilir (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Barton, 2003; Florian, 2014; OECD, 2021, Slee, 2011; UNESCO, 2020).

Tablo 2.9. Kapsayıcı eğitimin önündeki engeller

Engel Türü	Kapsamı / Örnekler	Eğitimde Etki Alanı
Pedagojik Engeller	Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin eksikliği Öğrenme stillerine uygun pedagojik stratejilerin yetersizliği	Bireysel farklılıklara duyarlı sınıf ortamı Öğrenme motivasyonu ve erişilebilirliği azalır
Yapısal Engeller	Mevzuat, politika ve yönetmeliklerde kapsayıcılık eksikliği Destek hizmetler ve kaynak eksikliği	Okul yönetimi, rehberlik ve destek sistemlerinde yetersizlik Sistemsiz eşitsizlikler oluşur
Tutumsal ve Davranışsal Engeller	Öğretmen, yönetici veya veli önyargıları Akranlar arası dışlama, damgalama	Psikososyal dışlanma Öğrencinin özgüveni ve katılımı azalır
Eğitimsel ve Öğretimsel Engeller	Sabit ve esnek olmayan müfredat Sınav odaklı sistem Değerlendirme yöntemlerinin tek tip olması	Akademik başarıyı olumsuz etkiler Öğrencilerin potansiyelleri görünmez hâle gelir
Fiziksel ve Finansal Engeller	Okul binalarının erişilebilir olmaması- Yardımcı araç ve donanım eksikliği- Ailelerin ekonomik yetersizliği	Öğrencinin fiziksel katılımı ve öğrenme sürecine devamı engellenir
Çevresel ve Toplumsal Engeller	Toplumsal önyargılar Aile ve toplumun bilinç düzeyi düşüklüğü Medyanın olumsuz temsilleri	Okul dışı faktörler öğrencinin okul başarısını ve sosyal uyumunu olumsuz etkiler

Kapsayıcı eğitimin önündeki engeller genel çerçevesi ile açıklanmakta olup bu engellerin farklı etki derecesinde birey, okul, sosyal yapı ve politik sistemler bakımından farklılık göstereceği hatta zaman içerisinde toplumsal değişim ve dönüşümler sonucu yeni birtakım engellerin ortaya çıkabileceği öngörülebilir.

2.3. Okul Geliştirme

Okul geliştirme eğitimsel amaçlara ulaşmayı sağlayacak okul ile ilgili değişkenlerin (liderlik, okula ait kültür ve iklim, öğretmenler ve çalışanlar, müfredat ve öğretim süreci, çevre ilişkileri ve katılımı) iyileştirilmesine yönelik çabaların tümü olarak tanımlanabilir. Okul geliştirme daha çok eyleme dönüktür ve etkililik için uygulanan süreci ifade etmektedir. Balcı (2014) göre, okul geliştirme esasen okulu etkili kılmaktır. Okulun problem çözme kapasitesini etkili kılmaktır. Okul geliştirme kavramı 1970'li yıllardan günümüze okula yüklenen anlam ve okulun değişen rolleri bağlamında birbirini destekleyen bakış açıları ile kuramsal çerçevesine ve gelişimine katkı sağlayan birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve birbirini tamamlayan teorilerin ortaya konulduğu anlaşılmaktadır (Adolfson ve Alvunger, 2017; Balcı, 2014; Barth, 1990; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Carvalbo, Cabral, Verdasca ve Alves, 2022; Coleman, vd. 1966; Ganimian ve Murnane, 2016; Hopkins ve Levin, 2000; Jackson, 2000; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Reynolds, 1995; Stubbs, 2008; Wullschleger ve ark. 2022). Hoy ve Ferguson (1985) etkili okulların ve okul geliştirmenin kuramdan uzak olduğunu vurgulamıştır. 1980'lerde Uluslararası Okul Geliştirme Projesi okul geliştirmeyi, “bir veya daha fazla okulda, nihai olarak eğitim hedeflerine daha fazla ulaşmak amacıyla, öğrenme koşullarında ve diğer ilgili iç koşullarda değişmeyi amaçlayan sistematik, sürekli bir çaba” olarak tanımladı. 1990'lara gelindiğinde ise, kapsamlı araştırmalar sayesinde, okul geliştirmenin odak noktası sosyolojik faktörlerin gözetilmesinden öğrenci başarısı göstergelerine doğru bir değişim göstermiş ve “öğretme ve öğrenme süreçlerine ve onu destekleyen koşullara odaklanarak öğrenci başarısını artırmak” ve “eğitim zamanlarında okulun kaliteli eğitim sağlama kapasitesini geliştirmek için politika ve prosedürleri uygulamak” şeklinde tanımlanmıştır. 21. Yüzyılda kaliteli eğitime ulaşmak için okul gelişimi; öğrenci katılımını geliştiren, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eden, yerel sorunlara ve kültürel mirasa göre ilgi çekici olan, sivil katılım faaliyetlerine katılma ve gönüllülüğe değer veren okullar şeklinde tanımlanmaktadır.

Okul geliştirme, okulun problem çözme becerisine odaklanan; değişimin ve öğretmenlerin eğitimsel gelişimlerinin merkeze alındığı stratejiler toplamıdır (Leita, 2018). Okul geliştirmeyi merkeze alan okullarda okulun bazı işlevleri daha fazla ön plana çıkar (Jackson, 2000; Katzenmeyer ve Moller, 2001). Öne çıkan bu işlevler arasında öğrencilerin duygusal, fiziksel ve psikolojik gelişiminin sağlanması; öğrencinin çabası için ödüllendirilmesi, her bir öğrencinin bir diğeri ile olan benzerliğine ve farklılığına değer vermesi, öğrencilere neyi ne için öğrendiklerinin aktarılması ve öğretmenlerin sadece öğrencileri seven onlara insancıl

davranan değil her bir öğrencinin öğretmeni olarak tanımlanması vardır (Valenzuela, Bellei ve Allende, 2016; Walker, Hallinger ve Qian, 2007). Okul geliştirme, okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme ve öğrencilerin öğrenmesi için çaba gösterme ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme anlamında kullanılmaktadır (Hopkins ve Levin, 2000). Okul geliştirme sürecinde ilk adım, okulda var olan gelişimsel ihtiyaçların tespiti ve ardından en uygun iyileştirme stratejilerinin seçilmesidir (Harris, 2002). Wullschleger ve ark. (2022) göre okul geliştirme her bir okulun bireysel sorumluluğu olarak farklı paydaşların farklı düzeylerdeki beklentileri, hedefleri karşılaması; öğrenme ve öğretme sürecini bu temelde uyarlaması ile içeriden gelişen ve sürekli kendini besleyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Kapsayıcı okul gelişimi Stubbs (2008) göre, okulun öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımı artırarak, eğitimin içinde ve dışında dışlanmayı azaltarak, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine hitap etme ve yanıt verme süreci olarak görülür. Tümünü kapsayan ortak bir vizyonla içerikte, yaklaşımlarda, yapılarda ve stratejilerde değişiklik ve modifikasyonları içerir. Uygun yaş aralığındaki çocuklar ve tüm çocukları eğitmenin normal sistemin sorumluluğu olduğuna dair inanç hakimdir. Kapsama şunları da içerir: Kültürlerin, politikaların yeniden yapılandırılması ve bulundukları bölgedeki öğrenci çeşitliliğine cevap verecek uygulamaların geliştirilmesi. Dışlayıcı baskılara karşı savunmasız olan tüm öğrencilerin (yani sadece engelli öğrencilerin değil) öğrenmesi ve katılımına odaklanmak. Okulların personel açısından iyileştirilmesinin yanı sıra erişim ve katılım engellerini aşan öğrencileri dahil etme. Öğrencilerin eğitim alma hakkı onların yerel topluluğuna ait olmalarını sağlama. Çeşitliliği bir sorun olarak değil, zengin bir kaynak olarak görmek. Okullar ve topluluklar arasında karşılıklı olarak sürdürülen ilişkiler geliştirmek. Kapsayıcı eğitimi kapsayıcı bir toplumun bir yönü olarak görmek.

Okulun geliştirilmesi, etkililiği, eğitimin kalitesi ve kapsayıcılık arasındaki ilişki güçlü ve örtülüdür. Eğitimsel açıdan kapsayıcı bir okul, her gencin öğretme ve öğrenmesinin, başarılarının, tutumlarının ve refahının önemli olduğu bir okuldur. Etkili okullar, eğitimsel açıdan kapsayıcı okullardır. Kapsayıcı eğitim, evrensel kalite, ilgili ve uygun eğitim hakkını gerçeğe dönüştürmeyi amaçlayan çok çeşitli strateji, etkinlik ve süreçleri ifade eder. Öğrenmenin doğumda başladığını ve yaşam boyunca devam ettiğini ve evde, toplumda ve resmi, resmi olmayan durumlarda öğrenmeyi içerdiğini kabul eder. Tüm kültür ve bağlamlardaki toplulukların, sistemlerin ve yapıların ayrımcılıkla mücadele etmesini, çeşitliliği kutlamasını, katılımı teşvik etmesini ve tüm insanların öğrenme ve katılımının önündeki engelleri aşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Okul geliştirmede temel kavramlar (Tablo 2.10);

değişim, yenileşme, dönüşüm, gelişim ve reformdur (Başaran, 1998; Erdoğan, 2002; Özdemir, 2021).

Tablo 2.10. Okul geliştirme temel kavramlar

Öncelikler	Açıklama	İlgili Temel Kavramlar
Öğrencilerle İlgili Kavramlar (<i>Birincil çıkar sahipleri</i>)	Okulun temel paydaşı olarak öğrencilerin ihtiyaç, hak ve beklentilerine odaklanır.	- Öğrenci merkezlilik - Öğrenen profili - Öğrenmeye erişim - Akademik ve sosyal-duygusal gelişim - Öğrenci refahı - Katılım ve ses hakkı
Eğitim Sistemi ve Okullara İlişkin Kavramlar	Kurumsal yapı, politika ve uygulamalara ilişkin kavramları içerir.	- Okul kültürü - Eğitim politikası - Okul liderliği - Kurumsal kapasite - Hesap verebilirlik - Etkililik ve verimlilik - Ölçme ve değerlendirme
Çeşitlilik ve Ayrımcılıkla İlgili Kavramlar	Kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan farklılıkların tanınması ve eşitlik ilkesine dayalı kavramları kapsar.	- Kapsayıcılık - Eşitlik ve adalet - Ayrımcılık - Toplumsal cinsiyet - Engellilik - Etnik/kültürel çeşitlilik - Fırsat eşitliği
Katılımı Teşvik Edecek Süreçlere İlişkin Kavramlar	Öğrenci, öğretmen, veli ve toplumun karar alma süreçlerine dahil edilmesiyle ilgili süreç odaklı kavramlardır.	- Paydaş katılımı - Demokratik okul iklimi - İş birliği - Toplumla etkileşim - Karar alma süreçlerine katılım - Öğrenci ve veli sesinin duyulması
Kaynaklara İlişkin Kavramlar	Fiziksel, finansal, insan kaynağı ve teknolojik kaynaklara erişim ve etkin kullanımını içeren kavramlardır.	- Erişilebilirlik - Kaynak yönetimi - Donanım ve altyapı - İnsan kaynağı (öğretmen, uzman) - Finansal destek - Dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanımı

Okul geliştirme, okulların genel işlevselliğini güçlendirmenin yanı sıra sınıfta, bütün okul ortamında ve okul çevresinde eğitim, öğretim ve okula özgü yaşamsal süreç mekanizmalarını iyileştirmenin en etkili yoludur. Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP) okul geliştirmeyi “eğitim amaçlarını daha etkili olarak başarmak için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine dönük sistemli çaba” olarak tanımlamıştır (Balcı, 2001). Okullar genel olarak öğrenci başarısını artırmalıdır. Aynı zamanda gelir, ırk, cinsiyet, ana dil ve engelliliğe bağlı olarak öğrenci grupları arasındaki başarı farklarını da kapatmalıdır. Bu farkları azaltmak için de okulların iyileştirilmesi, geliştirilmesi gerekir. Okul geliştirme nitelikli, etkili okullarda var olan kapasitenin, bilginin, tecrübenin nitelikli, etkili olmayan okullara uygulanarak, başarısız bir okulun başarılı, etkili hale getirilmesi sürecidir (Parlar, 2012; Yalçın, 2010). Kısaca örgüt, eğitim ve personel geliştirme işi olarak tanımlanan okul geliştirme; gelişimin yönetilmesi, sorumlulukların paylaşılması ve kaynakların kullanılmasını gerektiren bir öğrenme sürecidir (Arabacı ve Namlı, 2016). Okul geliştirme, en temelde öğretmenin öğretme performansının etkililiğini arttırmak, öğrencinin akademik başarısını maksimum düzeye yükseltmek, okulun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamak, okulun fiziki yapısı, donanım, çevreyle ilişkilerini geliştirmek amacıyla yürütülen sistematik, yani planlı ve programlı bir değişim çalışmasıdır (Dönmez, 2002; Fullan ve Hargreaves, 1991; Glatte, 2013; Mendenhall vd., 2013; Parlar, 2012; Şahin, 2006; Şahin, 2015). Çağdaş eğitim reformu ve gelişiminde okul geliştirme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Okulların kendini yenileme yeteneklerini artırması için önemli bir süreç olan (Helvacı, 2008) okul geliştirmenin amacı örgütün sürekliliğini ve performansını öğrenci, öğretmen ve ailelerin yaşantılarını zenginleştirerek yükseltmektir (Özkalp ve Kirel, 2001). Bu çalışmalardan bazıları tüm okulu iyileştirmeyi, bazıları da öğrenci performansını, başarısını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Okul geliştirme çalışmalarının bir kısmı okul temelli, diğerleri bölge ya da ulusal temelli olarak yürütülmektedir (Potter vd., 2002). Okul geliştirme adına yürütülen çeşitli faaliyetler sınıf düzeyinin gelişiminden öte okulun bütün süreçlerini geliştirme eğiliminde olmuştur (Harris, 2002). Okul gelişim ve değişim çabaları sınıf içinde öğrenme şartlarının iyileştirilmesine ve öğrenci başarılarının artmasına odaklanır (Harris, 2002; Hopkins, 2001; Sackney, 2007). Okul geliştirme çalışmalarının temelinde, sınıflarda öğretme ve öğrenmenin kalitesini iyileştirme düşüncesi yer alır (Harris, 2002; Sackney, 2007). Öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği önemlidir. Sınıfların öğretme-öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler, okulun alt birimleri olduğu düşünüldüğünde her bir sınıfın performansı okulun genel performansını etkileyecektir (Harris, 2002). Gelişen bir okulda, öğrencilerin başarı sonuçlarında her geçen yıl bir önceki yıla göre gelişme görülür. Başka bir ifade ile okulun

etkililiği zamanla artar. Okul gelişimi beklentilerin, amaçların, örgütün, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin, örgütsel kültürün değişimini de içerir (Hopkins, 2001). Okul geliştirmenin bir başka amacı ise okulda meydana gelen süreçleri değiştirerek olumlu kültürel değişim sağlamaktır (Harris, 2002), okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirmeyi, okuldaki herkes için eğitim kalitesinin iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Hopkins, 2001). Okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alır ve çözmeyi hedefler. Böylece okulun problem çözme kapasitesini geliştirir, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırır, okulu fiziksel ve insan kaynakları yönünden geliştirir (Arabacı ve Namlı 2016; Parlar, 2012; Şahin, 2006). Okul geliştirme sürecindeki önemli faktörlerden biri liderlik ve liderlik etme sürecidir, okul topluluğunun aidiyet ve benzersizlik duygusuna yön verir (Randel, vd. 2018). Liderlerin vizyon sahibi olması, liderlik becerileri, liderliğin paylaşılması ve dağıtılması okulun gelişimindeki önemli unsurlardandır (Bortini vd., 2016; Culha, 2023; Harris vd., 2001).

Okulun iyileştirilmesinde müdür ve yöneticilerin dışındaki kişilere ve onların rolüne çok az ilgi gösterilmiştir. Başarılı okul gelişiminde en önemli unsur rol model olan öğretmen gelişimidir (Desimore, 2002; Hopkins vd., 1994; Newmann vd., 2000). Ayrıca öğrenciler de okul gelişim sürecine etkin katılım göstermelidir. Öğrencilerin görüşleri, beceri ve başarıları özelde sınıfın genelde ise okulun gelişimine katkı sağlar. Okul geliştirme eğitim araştırmalarında oldukça popüler bir çalışma konusudur. Parlar (2012) okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar bakımından incelemiştir. İnceleme sonucunda, Türk eğitim sistemi içinde özellikle ulusal ve uluslararası sınavlar göz önünde bulundurulduğunda okul geliştirme kültürünün sürdürülebilir ve yerleşmemiş olduğu vurgulanmıştır. Alan yazındaki pek çok araştırmanın okul geliştirme süreçlerine ve modellerine ilişkin başta yönetici ve öğretmenler olmak üzere paydaşların görüşlerini ortaya koymak üzere yürütülmüş olduğu görülmektedir (Akkaş ve Aksu, 2024; Balkar, 2010; Bozbayındır ve Alev, 2020; Gündüz, 2015; Kaya, 2015; Koç-Akran, 2020; Şahin, 2013).

21. yüzyılın başlarından bu yana yaşanan küresel değişim ve dönüşüm süreci toplumları bu sürece uyum sağlamaya zorunlu kılmıştır. Dünyadaki çoğu ülke de ekonomik, demografik, politik ve sosyal değişimin getirdiği sorunlarla mücadele etmek için eğitim sistemlerinde düzenlemeler gerçekleştirmişlerdir. Toplumların değişim ve dönüşümünde en etkili ve işlevsel sosyal sistemler olduğu düşünülen okulun rolleri bu amaçla daha etkin bir sosyal algı ve farkındalık düzeyine evrilmiştir. Birçok ülke bu değişim ve dönüşüme kısa sürede uyum sağlarken görece gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkeler eğitim politikaları vizyonu ile eğitim

sistemlerini ve okul yapılarını düzenlemekte aynı başarıyı ve etkililiği gösteremedikleri birçok uluslararası araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (PISA, 2010; 2014; 2018; 2022).

2.3.1. Okul geliştirmenin amacı ve önemi

Okul geliştirme kavramının temeli, ABD 'de Coleman ve arkadaşlarının 1966 yılında hazırladıkları rapora ve İngiltere'de Plawden'e dayanır (Balcı, 2014). 1970' den 1990'lı yıllara kadar okul geliştirme kavramı, etkili okul kavramı ile kullanılmış gerek bireysel gerekse kurumsal araştırmalara konu olmuştur (Balcı, 2014). 1970'lerde yukarıdan aşağıya doğru yol izlerken 1980'ler de okul geliştirme paradigması yeniliğin okul düzeyinde sahiplenilmesini ve aşağıdan yukarıya doğru yenilik anlayışını kabul etmektedir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımında gelişim, üst yönetim kademelerinden okullara gönderilen planlar çerçevesinde sağlanırken; aşağıdan yukarıya gelişim yaklaşımında, okullar kendi gelişim alanlarını belirleyerek o alanlarda faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Okul düzeyinden çok pratisyenler düzeyinde nitel ve doğal değerlendirmeyi nicel değerlendirmeye tercih etmiştir. Geliştirme teşebbüsü, okulun bir parçası yerine tüm okul üzerindedir, yeniliğin tepeden tabana anlayışıdır (şeklinde değil, okul düzeyinde sahiplenilmesini sağlamak amacıyla yönü aşağıdan yukarıya doğru bir yenilik anlayışıdır (Reynolds 1995). 1980'lerden sonra ise hem okulun yapısı ve kùltürü hem de okulun dış ve iç çevresi ile meşgul olunmuştur (Ganimian ve Murnane, 2016).

Okul geliştirme amaçları öğrenci, öğretmen ve örgütü kapsar, okul geliştirmede son hedef öğrenci gelişiminin, başarısının ve ilerlemesinin güçlü kılınmasıdır (Balcı, 2014). Okul geliştirme paradigmasına göre okul değişmenin merkezidir. Bu doğrultuda okul geliştirmede amaç bütün eğitimsel süreçlere müdahale etme yoluyla eğitim çıktılarının değiştirilmesi, iyileştirilmesidir. Reynolds (2010), okul gelişimini, okul içinden yönetilen hem öğrenci başarısını hem de okulun değişimini yönetme becerisini hedefleyen bir dizi süreç olarak tanımlar. Okul kùltürünün dönüştürölmesi, insanların birlikte nasıl çalıştığını etkileyerek okulların iç uygulamalarını ve kùltürel değişimin okul içindeki iç koşulların değiştirilerek elde edilmesini sağlayan okul için merkezi öneme sahiptir (Carvalbo, Cabral, Verdasca ve Alves, 2022; Dorczak, 2011). Okul geliştirmede temel amacın öğrenme öğretme sürecine odaklandığı kabul edilir. Bu nedenle tek ve her okulda geçerli okul geliştirme plan ve uygulamalarından söz edilemez. Çünkü her okulun geliştirilmeye açık alanları birbirinden farklı olabilir. Okulların içinde bulunduğu coğrafya, kùltür, iklim, politikalar, eğitimsel beklentiler her toplumda, ÷lkede farklı olacağından okul geliştirme süreci de bu anlamda farklılaşabilir. Murillo (2007), Latin Amerika'da yürütölen araştırmalara dayalı olarak okul geliştirmeyi etkileyen faktörleri; okul faktörleri (okul iklimi, tamı çalışması, topluluk katılımı, liderlik), sınıf faktörleri (sınıf iklimi,

kalite ve kaynaklar, didaktik yöntemler), okul personeli ile ilgili faktörler (öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenlerin çalışma koşulları, katılım, öğretmen/öğrenci ilişkisi, yüksek beklentiler) olarak sıralamaktadır (Hajisoteriou, Karousiou ve PanAngelides, 2018).

Tablo 2.11. Okul geliştirme çalışmalarında ana temalar (1960-2010)

Yıl	Yaklaşım/Dönem	Tema
1966	Coleman Raporu (ABD)	Okullar arası eşitsizliklerin ve kaynak dağılımının incelenmesi.
1970-1980	Etkili Okul Hareketi	Temel beceriler, liderlik, hedefler ve öğretim kalitesi üzerine vurgu.
1980	Okul üzerinde yukarıdan aşağıya düzenlemeler	Merkeziyetçi politikalar, yasalar ve standartların belirlenmesi.
1980+	Okul üzerinde aşağıdan yukarıya reform	Liderlik, okul mikro süreçleri, okul özerkliği, yerel inisiyatifler ve öğretmenlerin karar sürecine katılımı.
1990	Bütünsel Okul Geliştirme	Okul kültürü, okulun yapısı, iç/dış çevre faktörlerinin incelenmesi ve araştırılması.
2000	Öğrenci Merkezli Gelişim	Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal, biyolojik gelişiminin öncelenmesi.
2010	Planlı ve stratejik dönem	Okulun değişimi planlama, uygulama ve sürdürülebilir kılma becerisi (TKY, Performans yönetimi, stratejik planlama vd.)
2010+	Bağlamsal Okul Geliştirme	Örgütsel kimlik, coğrafi, demografik, kültürel ve ekonomik kaynak temelli esnek modellerin benimsenmesi.

Okul geliştirmede; geliştirme kültürü geliştirme süreçleri ve gelişim çıktıları esastır, etkili okul gelişiminde açıkça işaretlenmiş bir başlangıç veya bitiş olmaksızın devam eden

döngüsel bir süreç bulunmaktadır (Reezigt, 2001). Okul geliştirme çalışmalarını 1960-2010'lu yılları arasında önemli gelişmeler sağladığı görülmektedir.

2.3.2. Okul geliştirme yaklaşımları

Tarihsel süreçte okul iyileştirme ve reform düzenlemeleri tüm okul düzeyinde ülkelere özgü ilerleme göstermiş, teknoloji ve bilişim yönetim sistemlerindeki gelişme sayesinde dinamik bir şekilde uluslararası boyutlara ulaşmıştır (Stringfield vd., 2008). Özellikle 1970'li yıllardan itibaren eğitim bilimleri literatürüne giren okul iyileştirme kavramı günümüze kadar bir dizi birikimli ve kendine özgü tarihsel dönemden geçmiştir. Creemers'in (2007) belirttiği gibi okul etkinliği ve okul iyileştirmenin başlangıcı ilk olarak ABD ve Birleşik Krallık'ta ortaya çıkmıştır. Literatürde okul iyileştirmenin tarihsel gelişim sürecini inceleyen bazı araştırmacılar (Hopkins ve Reynolds, 2001; Hopkins vd., 2014) bulunmaktadır. Okul gelişimini açıklayan, okul gelişiminin önemli özelliklerini vurgulayan, yapılan çalışmaların sonuçlarını ve süreçte karşılaşılan zorlukları gösteren çeşitli araştırma türleri bulunmaktadır (Feldhoff vd., 2016; Harris, 2000; Hopkins ve Levin, 2000; Kidron ve Darwin, 2007; Levin, 2010; Murphy, 2013; Murphy ve Hallinger, 1988; Potter vd., 2002). Hopkins ve Reynolds (2001) ve Hopkins vd. (2014) tarafından yapılan araştırmalar, okul gelişimine ilişkin dönemlerin belirli zaman aralıklarına göre düzenlenmesi ve bu dönemlerin adlandırılması temeline dayanmaktadır.

Okul geliştirmenin kuramsal gelişimine bakıldığında kabul gören yaklaşım ve uygulamalar Abdurrezzak ve Üstüner (2022) araştırma sonuçlarına göre; olumlu ve destekleyici okul kültürü ve iklimi geliştirilmesi; okul gelişiminin okul kültürüyle birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir. Literatürde birçok araştırmacı tarafından okul geliştirme uygulamalarının okul bağlamına uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bellei vd., 2006; Harris, 2000; Hopkins ve Levin, 2000; Hopkins ve Reynolds, 2001; Hopkins vd., 2014). Okul gelişimine yön veren alanlar; okulda liderlik rolleri, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, öğretim uygulamaları, okulda veriye dayalı karar verme süreçleri, stratejik hedefler belirleme, okul hesap verilebilirliğinin sağlanması, dış uzman desteğinin sağlanması, öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, aile ve toplum katılımı ve desteğinin sağlanması, sürdürülebilirliğin sağlanması, bağlamsal gelişim yaklaşımının benimsenmesi, güncel resmi ve gayri resmi verilerin toplanması ve yönetimi, bilimsel ve uygulamalı araştırma sonuçlarının analizi, büyük veri yönetimidir.

Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması; okul müdürünün liderlik rolleriyle ilgili araştırmada okul müdürünün ortaya çıkan liderlik rollerinin; öğretim liderliği, paylaşımlı

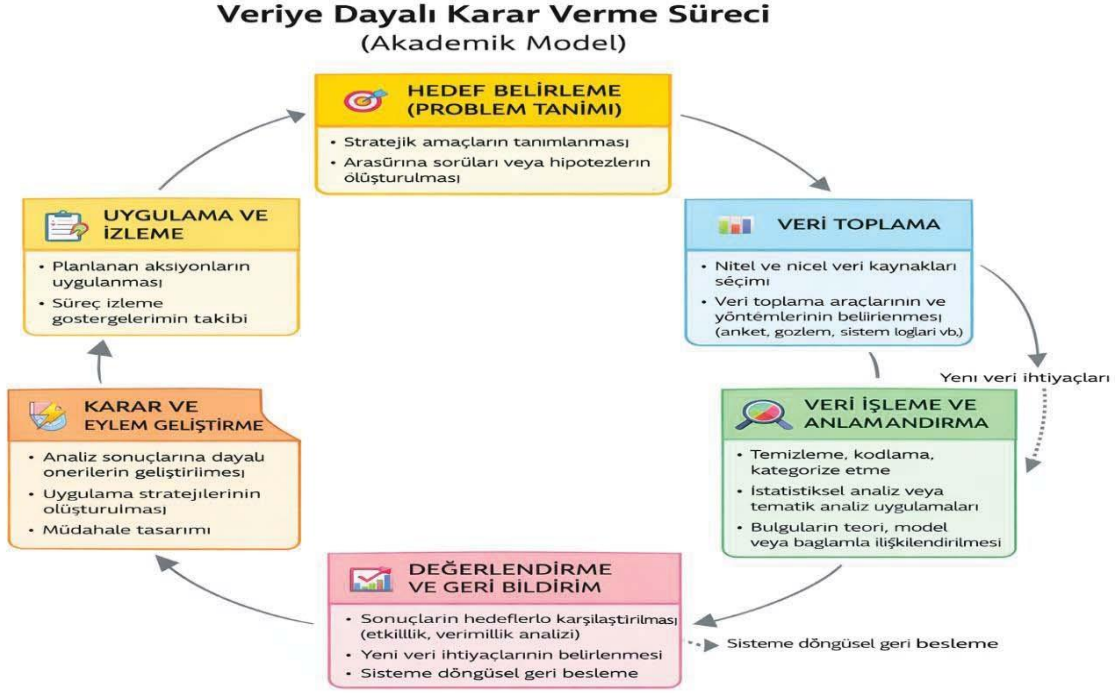
liderlik ve sistem liderliği olduğu görölmüştür. Literatürde okul liderliğinin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bazı çalışmalarda (Hallinger, 2010; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 2011; Heck ve Hallinger, 2010b; Heck ve Hallinger, 2014; Leithwood vd., 2010; Louis vd., 2010; Mulford ve Silins, 2003; Mulford ve Silins, 2011; Robinson vd., 2008; Robinson vd., 2009; Silins ve Mulford, 2002; Silins ve Mulford (2007), öğrenci öğrenme çıktıları ile ilgili önemli bulgular sunan paylaşımlı liderlik (Gronn, 2002; Harris, Harris, 2004; Harris, 2013; Heck ve Hallinger, 2010; Leithwood vd., 2008; Leithwood vd., 2020; Spillane, 2004; Spillane vd., 2004) öne çıkan bir liderlik yaklaşımı haline geldiği görölmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi; Okulun gelişiminde belirlenen hedeflere ulaşmada anahtar role sahip olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılmasının okul iyileştirmede önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir (Trilling ve Fedel, 2009). Muhtemelen bir okuldaki hiçbir şey öğrenciler üzerinde beceri geliştirme, kendine güven veya sınıf davranışı açısından öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişiminden daha fazla etkiye sahip değildir. Öğretmenler gelişimi bıraktıklarında, öğrencileri de bırakır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, okul gelişimi için bir yapı taşı olarak kabul edilebilir (Barth, 1990). Literatürde öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması gerekliliği bazı yazarlar tarafından da vurgulanmaktadır (Chapman ve Muijs, 2014; Earl ve Katz, 2007; Harris, 2001; Harris, 2011; Harris ve Jones, 2010; Harris ve Jones, 2017; Katz ve Earl, 2010; Lezotte, 1990; Stoll, 2009; Stoll, 2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ise Amerika'da Devletlerarası yeni öğretmen değerlendirme ve destek birliği (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTACS)'a göre dört boyut öne çıkmaktadır bunlar; a) Öğrenci ve öğrenme (öğrenci gelişimi, öğrenme farklılıkları, öğrenme ortamları), b) Alan bilgisi (alan bilgisi ve alan bilgisinin uygulanması), c) Öğretimsel uygulama (değerlendirme, öğretimin planlanması, öğretimsel stratejiler), d) Mesleki sorumluluk (mesleki öğrenme ve etik uygulamaları, liderlik ve işbirliği)'dir. Ülkemizde 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinesinde öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini güncelleme çalışması yapılarak “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olan üç temel yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu üç temel alan, on bir yeterlik alanı ve 65 gösterge oluşturulmuştur (MEB, 2017a; MEB, 2017b).

Öğretim uygulamaları, öğrenci öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesi okul geliştirmede kabul edilen birincil hedeftir buna yönelik öğretmenler arası iş birliği ve yardımlaşmanın

özendirilmesi desteklenebilir. Okul özdeğerlendirmesi ve veriye dayalı karar verme uygulamalarına yer verilmesi; veri tabanlı karar alma terimi, öğretimi iyileştirmek için izlemeyi biçimlendirici sınıf kullanımından eğitim politikasını yönlendirmek için "büyük" verilerin sistem çapında kullanımına kadar çok çeşitli uygulamaları ifade edebilir. Özel eğitim bağlamında, birincil odak noktası, öğretmenlerin bireysel öğrenciler için öğretimi iyileştirmelerine rehberlik etmek için verilerin biçimlendirici sınıf kullanımı olmuştur. Öğretmenler için bu, genellikle (1) öğretilen beceriyi uygun şekilde izlemek için hangi verilerin toplanması gerektiğini belirleme, (2) bu verileri toplama, (3) verileri yorumlama ve uygun kararlar alma ve (4) gerektiğinde değişiklikleri uygulama kapasitesini içerir. Hassas öğretim, müfredat tabanlı değerlendirme ve müfredat tabanlı ölçüm dahil olmak üzere bu tür veri tabanlı karar almaya yönelik bir dizi yaklaşım gelişmiştir. Sistematik incelemelerden ve meta analizlerden elde edilen kanıtlar, veri tabanlı karar almayı içeren öğretimin, bu etkilerin boyutu değişken olsa da özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için sonuçlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırma tabanının kapsamı mütevazı olsa da bazı özel faktörlerin bu değişkenlikle ilişkili olabileceğine dair göstergeler vardır. Örneğin, karar alma kurallarının kullanımı ve verilerin grafiksel gösterimi öğrenci sonuçlarını iyileştiriyor gibi görünüyor ve veri toplama sıklığı iyileştirmeyi farklı şekilde etkileyebilir. Öğretmenlere sunulan desteğin varlığı ve sıklığı da öğrenci sonuçları için önemli olabilir. Veri tabanlı karar almayı inceleyen araştırma tabanımızı artırmamız ve daha spesifik olarak, etkinliğine katkıda bulunan moderatörleri daha net bir şekilde tanımlamamız ve karakterize etmemiz gerekiyor. Ayrıca, daha geniş politika ve uygulamaları bilgilendirmek için öğrenci sonuçlarına ilişkin verilerin daha geniş kullanımıyla ilgili araştırma yapılması için bir durum var (Carter, Stephenson, ve Carlon, 2020).

Veriye dayalı karar verme okul özelindeki hedeflerin ne kadarının başarıldığının belirlenmesi ve okulun mevcut durumunun karar vericilere raporlanması açısından önemli bir uygulama olduğunu gösterebilir (Lester, 2018; Schildkamp, 2019). Ancak, eğitimde kanıta dayalı uygulamanın ne olduğuna dair dar bir yaklaşım yardımcı olmayabilir ve kapsayıcı eğitimin detay süreçlerini içermeyebilir. Kapsayıcı eğitimde uygun uygulamanın kanıtı, sağlam bilimsel metodolojilerin ölçebileceğinden çok daha fazlasını gerektirir ve bu unutulmamalıdır. Kapsayıcı eğitim kanıta dayalı uygulama olarak kabul edilebilir (Boyle, vd., (2020).



Şekil 2.8. Veriye dayalı karar verme süreci

Bu hedeflere ulaşmak için toplanan veriler farklı türlerde olabilir. Değerlendirme sonuçları, anketler ve sistematik sınıf gözlemleri gibi sistematik olarak toplanan veriler (bazen resmi veriler olarak da adlandırılır) olabilir. Mevcut veri kullanım modellerinin çoğunda, odak noktası resmi ve sistematik bir şekilde toplanan verilerdir (Mandinach vd, 2008; Marsh, 2012; Marsh, Pane ve Hamilton, 2006; Schildkamp ve Poortman, 2015). Bununla birlikte, veriler daha az resmi bir şekilde de toplanabilir- örneğin, gayri resmi sınıf gözlemleri ve tartışmaları (bazen gayri resmi veriler olarak adlandırılır) yoluyla. Bu tür veriler, öğrenme için değerlendirme yaklaşımı içinde biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası olarak toplanabilir (Heitink ve ark. 2016). Okulların kullanabileceği üçüncü bir veri kaynağı, eğitim araştırması kanıtlarını içerir. Buna ek olarak, 'büyük veri' alanındaki son gelişmeler, bunun eğitimde karar verme sürecini bilgilendirmeye yardımcı olmak için kullanılabilecek verimli bir veri kaynağı olabileceğini düşündürmektedir (Veldkamp vd., 2017). Toplanan veriler nasıl analiz edilebilir ve yorumlanabilir ve veriler hedeflerle ilgili olarak ne anlama gelir? Bu tür modellerde açıklandığı gibi, bu anlamlandırma süreci, daha önce belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için verilere dayalı olarak sonuçların daha sonra değerlendirilmesi gereken somut iyileştirme eylemlerinin uygulanmasına yol açabilir.

Stratejik Hedefler belirleme: veri kullanımının, genellikle öğretme ve öğrenmenin kalitesini iyileştirmekle bağlantılı olan belirli hedeflerle başlaması gerektiği anlamına gelir. Bu

hedeflerin somut ve ölçülebilir olması gerekir. Öğrenci ve sınıf düzeyinde, örneğin öğrencinin öğrenme hedefleriyle ilgili olabilirler. Okul düzeyinde, tüm okulu içeren belirli toplu başarı hedefleriyle ilgili olabilirler. Sistem düzeyinde, örneğin, hedefler yerel veya ulusal okul değerlendirme kuruluşları tarafından belirlenen ölçütler ve/veya bölgesel veya ulusal hükümet politikası tarafından belirlenen eğitim standartları olabilir. Burada, neyin değerli olduğuna dair varsayımlara ve inançlara dayandıkları için hedeflerin asla değerden bağımsız olamayacağını kabul etmek önemlidir. Hedef belirleme sürecinde önemli paydaşlar okul liderleridir. Okul liderlerinin tutum ve davranışları, öğretmenlerin hedef belirleme sürecine ne ölçüde dahil oldukları, belirlenen hedeflere bağlı kalma isteklilikleri ve öğretmenlerin veri kullanımına ne derece istekli oldukları ve veri kullanımını okul gelişimi için anlamlı bir strateji olarak gördükleri de dahil olmak üzere öğretmenlerin tutum ve davranışlarını da etkileyecektir (Coburn, 2006; Park vd., 2013). Okullardaki belirli hedeflerle ilgili önceki araştırmalar, bunların üç hedef bloğuna ayrılabilceğini göstermiştir: hesap verebilirlik hedefleri, okul gelişim hedefleri ve öğretim hedefleri. Okul gelişimi hedefleri, politika geliştirme, müfredat geliştirme ve okul personelinin mesleki gelişimi için planlamayı içerebilen bir okulun işleyişinin izlenmesi ve iyileştirilmesi ile ilgilidir (Schildkamp ve Kuiper, 2010; Schildkamp, Lai ve Earl, 2013). Öğretim hedefleri sınıftaki öğretimin kalitesini artırmakla ilgilidir. Veriler, öğrenme hedeflerini belirlemek, öğrencilerin ilerlemesini belirlemek ve öğrencilere öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim vermek için kullanılabilir (Schildkamp ve Kuiper, 2010; Schildkamp vd., 2013).

Okul hesap verilebilirliğinin sağlanması, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ve okula yapılan yatırımların ne kadarının geri döndüğünü bilmek açısından önemlidir. Okulların, okul gelişimini izleme ve değerlendirme amacıyla uygulayıcılara ve karar vericilere geri bildirim sağlamak için hesap verebilir yapılar olarak örgütlenmesi gerektiği söylenebilir. Earl ve Katz (2006, s.12) şöyle ifade eder: 'İyileştirme olmadan hesap verebilirlik boş bir retoriktir ve hesap verebilirlik olmadan iyileştirme, yönsüz tuhaf bir eylemdir. İç ve Dış destek (uzman desteği) sağlanması, okul geliştirmede okula dış uzman desteği sağlayan kişi, değişim ajanı, değişim temsilcisi veya uzman olarak adlandırılabilir. İç uzmanlık beceri ve deneyimlerinin katkısı alınabilir.

Öğretim programı (müfredat) değişimi, okul gelişiminin her tarihsel gelişim döneminde müfredat değişikliğinin gerekliliği gündemin en üst sıralarına yerleşmiştir. Her dönemde vurgulanan bir konu olarak müfredat değişikliği, öğrenme içeriği ve öğretim materyalleri gibi öğretim ve öğrenmeyle doğrudan ilişkilidir. Bilgi ediniminin dinamik bir süreç olduğu göz

önüne alındığında, okul gelişiminde öğrenci öğrenme sonuçlarını doğrudan etkileyen öğrenme içeriği ve öğretim materyallerinin zamanın koşullarına göre düzenlenmesi gerektiği bir durum olarak görülebilir. Planlı okul gelişim yaklaşımının benimsenmesi, uygulayıcılara rehberlik etmesi bakımından önemlidir. Okul gelişiminin hangi aşamalarda gerçekleştirileceği hangi bileşenleri barındırdığı, rol ve sorumlulukların sahaya uygulanma sürecinin nasıl devam edeceği konusunda yol gösterici olabilir. Aile ve toplum katılımı ve desteğinin sağlanması okul geliştirme sürecinin bütün okul iç ve dış paydaşlarca benimsenmesini ve desteklenmesini sağlarken sürece ivme ve güç verir.

Sürdürülebilirliğin sağlanması, okul geliştirme çalışmalarının tarihsel seyrinde üzerinde durulması gereken belki en önemli basamaktır. Canlı bir sistem olarak okul sürekli iç ve dış dinamiklere uyum sürecindedir ve süreklilik gerekir aksi halde dönemsel reformlar kalıcı sonuçlar vermeyebilir o nedenledir ki okul geliştirme de sürdürülebilirlik yaşamsal bir stratejidir. Okul geliştirme uygulamaları, okul düzeyinde bir bütünlük gösterse de bu her okul için aynı değildir; coğrafi ve demografik özellikler, kapasite, fiziksel yapı ve somut olmayan diğer birçok değişken okuldan okula farklılık gösterir. Bu yüzden okul geliştirme uygulamaları her okulun bağlamına göre farklı şekillenir ve tasarlanır (Elgart, 2017; Hopkins, 2005; Harris, 2002).

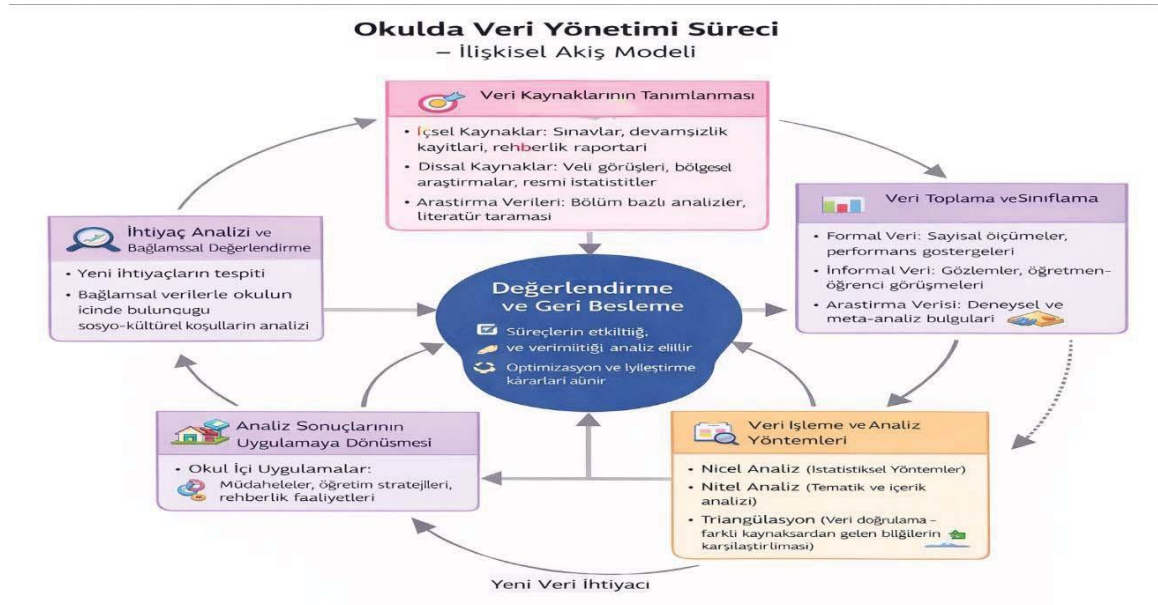
Resmi veriler okulda; öğrenciler, veliler, sınıflar, okul liderleri ve öğretmenler ve okulun bulunduğu topluluk hakkında sistematik olarak toplanan ilgili bilgileri içerir. Bu veriler hem nitel (örneğin yapılandırılmış sınıf gözlemleri) hem de nicel (örneğin değerlendirme sonuçları) analiz yöntemlerinden (Lai ve Schildkamp, 2016) türetilir. Bu genellikle veriye dayalı karar verme, olarak adlandırılır ve okul içindeki veri kaynaklarını sistematik olarak analiz etme, öğretimi, müfredatı ve okul performansını yenilemek için analizlerin sonuçlarını uygulama ve bu yenilikleri uygulama (örneğin gerçek iyileştirme eylemleri) ve bu yenilikleri değerlendirme (Schildkamp ve Kuiper 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde 2015 yılında yürürlüğe giren Her Öğrencinin Başarısı Yasası (Every Student Succeeds Act ESSA), kanıtlanmış, kanıta dayalı uygulamaların ve programların daha fazla benimsenmesi yoluyla başarısızlık geçmişini tersine çevirmek için bir çerçeve sunmaktadır (Lester, 2018). Okul sistemlerinde kanıta dayalı veya kanıtlanmış uygulamaların sayısı arttığı görüldü.

Resmi olmayan veriler; öğretmenler, günlük uygulamada öğrencilerinin ihtiyaçları hakkında bilgi toplar. Bu, örneğin, öğrencilerini gözlemleyerek ve öğrencileriyle öğrenme için değerlendirme yaklaşımı içinde sohbet ederek olabilir: Öğrenciler, öğretmenler ve akranlar

tarafından diyalog, gösteri ve gözlemden elde edilen bilgileri sürekli öğrenmeyi geliştirecek şekilde arayan, üzerinde düşünen ve yanıt veren günlük uygulamanın bir parçasıdır (Klenowski, 2009). Bu veriler genellikle anlık hızlı bir şekilde toplanır. Bu aynı zamanda bazen profesyonel yargı veya sezgisel veri toplama olarak adlandırılan durumun bir parçasıdır (Vanlommel ve Schildkamp, 2018).

Araştırma sonuçları: Öğretmenler, öğretimi geliştirmek amacıyla mevcut araştırmaları da kullanabilirler. Bu genellikle araştırmaya dayalı öğretim uygulaması olarak adlandırılır ve Flood ve Brown' a (2018) göre öğretmenlerin okullarında öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için akademik araştırmaların bulgularına erişme, değerlendirme ve uygulama süreci' olarak tanımlanmıştır (Flood ve Brown 2018). Araştırma sonuçları kategorisi içinde, uygulayıcı veya eylem araştırması sonuçları (kendi okullarında araştırma yapan uygulayıcılardan türetilen), bir okulun katıldığı bir çalışmadan elde edilen bilimsel araştırma sonuçları ve bir okulun katılmadığı bir çalışmadan elde edilen bilimsel araştırma sonuçları arasında bir ayrım yapılabilir (Brown, 2015).

Büyük veri: Büyük veri, 'üç V' ile karakterize edilir: Hacim, Çeşitlilik ve Hız. Büyük veri, çeşitli biçimlerde (Çeşitlilik), sürekli olarak eklenen ve güncellenen (Velocity) (Laney) büyük miktarda veriyi bu veriler, bir kuruluşun performansını izlemek ve tahmin etmek için kullanılabilir (Şekil 2.10) (Veldkamp vd., 2017).



Şekil 2.9. Okulda veri yönetimi süreci

Bir veri ekibi çalışmasında, Poortman ve Schildkamp (2016), çoğu durumda eğitimin kalitesini artırmak için verilerin kullanılmasının, okul gelişiminin üç önemli ayağı için veri kullanımını içerdiğini keşfetti: (1) müfredat (müfredat tutarlılığının iyileştirilmesi), (2) değerlendirme (risk altındaki öğrencileri belirlemek için yıllar boyunca (biçimlendirici) değerlendirmeler geliştirmek ve uygulamak) ve (3) öğretim (risk altındaki öğrencilere ek öğretim desteği sağlamak). Tüm veri kullanım sürecinde çok önemli bir paydaş okul lideridir. Okul liderlerinin veri okuryazarlığı becerilerini kullanmaları, böylece veri kullanımını izleyebilmeleri, modelleyebilmeleri, iskele kurabilmeleri, yönlendirebilmeleri ve teşvik edebilmeleri gerekmektedir (Hoogland vd., 2016; Datnow ve Hubbard, 2015; Schenke ve Meijer, 2018). Bir veri kullanım kültürü oluşturmak için, okul liderlerinin veri kullanımına yönelik bir uyum yöneliminin gerçek veya sürekli veri kullanımına yol açmayacağını kabul etmeleri gerekir (Park vd., 2013). Veri kullanımı, hesap verebilirlik taleplerini karşılamaya yönelik bir faaliyet olarak değil, sürekli bir okul iyileştirme süreci olarak çerçevelenmelidir (Hoogland vd., 2016; Datnow ve Hubbard 2015; Murray 2014; Park vd., 2013; Schenke ve Meijer, 2018). Farklı paydaşlar arasındaki kritik diyalog burada çok önemlidir ve veri kullanımının yalnızca başarıya ve öğrenci yeteneklerinin eksikliklerine odaklanmaması, aynı zamanda öğrencilerin güçlü yönlerine de odaklanması önemlidir (Park vd., 2013). Ayrıca, okul liderlerinin, öğretmenlerin veri kullanım sürecinde yetkilendirilmeleri ve verilere dayalı olarak harekete geçebileceklerini hissetmeleri için liderliği dağıtmaları gerekir (Hoogland vd., 2016; Datnow ve Hubbard, 2015; Schenke ve Meijer 2018). Son olarak, okul liderlerinin, mesleki gelişim de dahil olmak üzere verilere erişim sağlayarak ve veri kullanımı için zaman sağlayarak verilerin kullanımını kolaylaştırmaları gerekir (Hoogland ve ark. 2016; Datnow ve Hubbard, 2015, 2016; Schenke ve Meijer, 2018).

Diğer sosyal sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemleri de içinde bulundukları toplumdan gelen talepler ve bu bağlamdaki her türlü gelişme ve yeniliğe uyum sağlamak gibi hayati sorumluluğa sahiptirler. Her ülkenin okul sistemleri kendine özgü sosyo-politik, ekonomik, kültürel ve demografik bakımdan farklı kimliğe sahiptir. Uluslararası alan yazınında okulun gelişimi için birçok modelin öne sürüldüğü görülmektedir. Etkili uluslararası okul geliştirme projesi (ESI) bütün ülkelere uyarlanması ve uygulanması mümkün olmadığından beklenen başarıyı gösterememiş ve model yerine kavramsal çerçeve (Reezigt ve Creemers, 2005; Stoll ve Fink, 1994) önerilmekle yetinilmiştir. Reezigt ve Creemers (2005) etkili okul geliştirme projesi kapsamında yapılan araştırmalarında, okul düzeyinde üç kavram belirlenmiş olup

bunlar, (Tablo 2.12)'da görüleceği gibi geliştirme kültürü, geliştirme süreçleri ve geliştirme sonuçlarından oluşmaktadır.

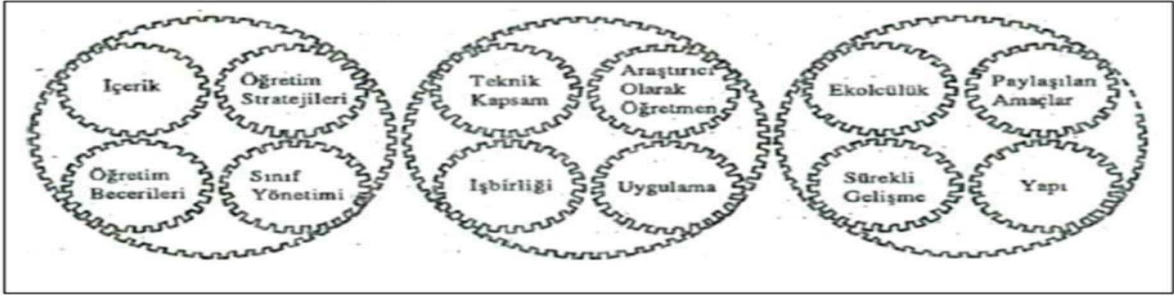
Tablo 2.12. Etkili okul geliştirme projesinde okul kavramları

Geliştirme kültürü	Geliştirme süreçleri	Geliştirme sonuçları
Geliştirmeye yönelik içsel baskı	Geliştirme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi	Okul kalitesindeki değişimler
Okulların kullandığı otonomi	Geliştirme ihtiyaçlarını belirleme	Öğretmenlerin niteliğindeki değişimler
Ortak vizyon	Detaylı geliştirme hedeflerini ifade etme	Öğrenci sonuçlarının niteliğindeki değişimler (Bilgi, beceri, tutum ve davranış)
Öğrenen örgüt/ reflektif uygulayıcı olma isteği	Geliştirme faaliyetlerini plânlama	
Eğitim ve meslektaş iş birliği	Değerlendirme	
Geliştirme geçmişi	Refleksiyon	
Geliştirme mülkiyeti, sadakat ve motivasyon,		
Liderlik,		
Çalışan kadro dengesi		
Geliştirme için zaman		

Kaynak: Reezigt and Creemers, (2005, s.414).

Reezigt ve Creemers'e (2005) göre okul geliştirme süreci; ihtiyaçların analizi, öncelikli ihtiyacın belirlenmesi ve buna yönelik hedefler oluşturma, geliştirmeye dönük faaliyet planlama, uygulama, uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve geri bildirim olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Alan yazında birçok okul geliştirme yaklaşımı olduğu görülmektedir. *Dalin ve Rolff'un okul geliştirme yaklaşımı:* Okul geliştirmenin merkezinde personel gelişimi, eğitim öğretim ortamları ve dersler ve örgütün geliştirilmesi boyutları yer almaktadır. Gelişim sonuçlarından beklenti bu boyutların etkileşiminden ortaya çıkacak verimliliklerdir. Gelişim öğretim odaklı öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve öğrenme çıktılarını kapsar sosyal sorunları çözmeye odaklıdır (Rolff, 2008). Dalin'e (2005) göre de okul müfredat ve öğretim, örgüt geliştirme ve karar verme sürecinin tek merkezde olmaması çağdaş okul gelişiminin üç kaynağını oluşturmaktadır.

M. Fullan, B. Benne ve C. Bennett'in Okul Geliştirme Modeli: Fullan vd. (1990) okullarda değişim toplumun yapısı ve beklentileri ile uygulayıcı ve araştırmacıların yaklaşımlarına göre biçimlendiğini belirtmektedirler. Okulun bütün süreçlerinin birbirini etkileyen parçalardan oluştuğunu açıklayan sistem yaklaşımı Fullan vd. (1990) göre, Şekil 2.11'de görülmektedir.



Şekil 2.10. Sınıf ve okul geliştirmek için karşılaştırmalı bir çerçeve (Fullan & Benneu, 1990).

Modelde birinci etkileşim müfredat kapsamında; içerik, öğretim stratejileri, öğrenim becerileri ve sınıf yönetiminin kendi içinde bütüncül yapısı ile ilgilidir. İkinci etkileşim okulun teknik kapsamı, öğretmen ve diğer uygulayıcıların iş birliklerine dikkati çekmekte, üçüncü döngü ise ilk iki sürecin sürekli gelişen paylaşılan bir kültürde vizyoner bir yapıda sürdürülebilir bir gelişmeyi ifade etmektedir. *F.W. English / J.C. Hilli'in okul geliştirme modeli*: English ve Hilli (1990) gözetimci, etkili ve yeniden yapılandırılmış olmak üzere üç tip okul türünden söz eder ve okul gelişiminde kavramsal olarak; liderin rolü, örgüt, karar verme, personel seçimi, iletişim, program, öğretimin denetimi, okul-aile ilişkileri, kaynaklar, iş birliği ve sorumluluklar olarak vurgulamaktadır. *Balcı'nın kurumsallaşmayı esas alan geliştirme modeli*: Okul geliştirme modellerinden birisi de kurumsallaşmayı esas alan geliştirme modelidir. Kurumsal paradigma, gelişme ile ilgilidir. Paylaşılmış amaçlar, iş birliği içinde çalışma ve öğrenme imkânları hem birbirlerini hem de ana ve gelecekteki ürünleri şekillendirmek üzere etkileşirler. Kurumsal paradigmayı oluşturan bu faktörler, kurumsal paradigma geliştirmede çok önemlidir. Balcı'nın (2014) geliştirdiği bu modelde okul değişimin merkezinde yer alan gelişimci planlama, vizyon oluşturma, girişimcilik ve güçlendirme, personel geliştirme ve kaynak yardımı, yeniden yapılandırma, yönetim ve problemle baş etme faktörlerinden oluştuğu görülmektedir. P. Mortimore'un Okul Geliştirme Modelinde (1995), bağlam, girdiler, çıktılar ve geliştirme süreci etkindir. Bu modelde geliştirme, süreç ve sınıf düzeyinde ele alınır ve çıktılara göre sonuca varılır. Bu modelin temelinde reaktif bir nitelik vardır. Mortimore (1995) Okul geliştirme kuramsal modeli okul geliştirmeyi reaktif nitelikli bir yaklaşım olduğu; bağlam, girdiler, çıktılar, süreç ve sınıf düzeyinde etkileşim olarak ortaya koymaktadır. Mortimore'un kuramsal okul geliştirme modeli (Mortimore, 1995, s.17) Mortimore (1995) okulun öğrenme üzerinde sosyal çevre ve velinin rolünü vurgulamıştır. *J. Goodlad'ın okul geliştirme modeli*: Goodlad'a (1984) göre okul geliştirme; rafine etme, yenileştirme, yeniden düzenleme olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Rafine etme okulun örgütlenmesi ve sosyal yapısının düzenlenmesini kapsarken, yenileştirme personel, müfredat ve süreçlerin iyileştirilmesini,

yeniden desenleme ise okul misyonunun, vizyonunun ele alınması, örgütsel yapı zemininde yeniden planlanması faaliyetlerini içerdiği görülmektedir. *W. B. Brookover'in okul geliştirme modeli*: Brookover (1985), okul geliştirmeyi bir planlama süreci olarak ele alıp altı aşama açıklamaktadır. Bunlar; okul geliştirme ekibinin kurulması, okul öz değerlendirmesi, okul standartları üzerinde uzlaşa sağlanması, performans analizi, etkin ve düzeltici bir geri bildirim son aşamada ise kullanılan kaynakların ve performansın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen sonuçların tekrar okul sistemine yansıtılmasını içermektedir. *Selçuk'un 21.Yüzyılın esnek okul modeli*: Selçuk (2008) esnek okul modeli beş boyuttan oluşmaktadır. (Tablo 2.13)'da görüldüğü gibi öğrenme ve öğretme, liderlik, insan kaynakları ve mesleki öğrenme, okul ve toplum ilişkileri, veri yönetimi ve bu boyutların alt ilgili alanlarından oluşmaktadır.

Tablo 2.13. Ziya Selçuk'un esnek okul modeli boyutları

	Boyutlar	İlgili Alanlar
1. Boyut	Öğrenme ve Öğretme	Müfredat Öğretim Değerlendirme
2. Boyut	Liderlik	Öğretimsel liderlik Paylaşılan liderlik Operasyonel liderlik
3. Boyut	İnsan Kaynakları ve Mesleki Öğrenme	Personel nitelikleri Mesleki öğrenme
4. Boyut	Okul ve Toplum İlişkileri	Aile katılımı Toplum takılımı
5. Boyut	Veri ve Enformasyon Yönetimi	Veri yönetimi Enformasyon yönetimi

Hermeneutik okul geliştirme modeli: Hermeneutik Okul Geliştirme yorumlama sanatı olarak tanımlanabilir (Palmer, 2003). Okula ait özel bilgilerin anlamlandırılması yöntemidir (Kale, 1995). Öğrenci merkezli eğitim anlayışı içinde öğrenciyi temele alan, doğal olarak bireysel farklılıkları öne çıkaran (Yılmaz, 2007) eğitimin nedenselliği ve buna ilişkin birtakım soruların cevaplarına odaklanır (Kale, 1995). *Pedagojik okul geliştirme*: Bu yaklaşıma göre okul pedagojik amaçlara göre yapılandırılır. Okulun bütün paydaşları öncelikle öğretmenler, okul yöneticiler bu farkındalığa sahiptirler ve okulun pedagojik amaçları arasında; öğrencilerin akademik başarısı, iş birliğine dayalı çalışma, değerler eğitimi, kendini gerçekleştirme, öz güven inşası, merak ve motivasyon, dayanışma ve paylaşım yer alır (Turan, 2008). Klippert (2006) pedagojik okul geliştirmeyi öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sistemli etkileşimler ve olarak ifade etmektedir. *Large-Scale assessment (Geniş Kapsamlı Değerlendirme)*: Okul geliştirmede son dönemli önemli yaklaşımlardan olan geniş kapsamlı okul değerlendirme

yaklaşımı ulusal ve uluslararası eğitim verilerinin karşılaştırma analizlerinden elde edilen sonuçların okul gelişim planlamaları için kullanılmasını kapsamaktadır. Okulun belirli bir standarda taşınabilmesi, öz değerlendirme yapabilmesi, yenilikçi hedefler belirleyebilmesi ve geniş kapsamlı dönüşümü gerçekleştirebilmesi bu verilerin anlamlandırılması ve okula uyarlanması ile mümkün olduğu varsayılmaktadır. *Evrimsel teorik okul yaklaşımı*: Habermas ve Huhmann arasında 1970'li yıllardan bu yana tartışma konusu olan yaklaşıma esas olan okuldan resmi beklentiler ile yaşamın gerçekliği arasındaki fark ve bu farkın oluşmasında gerekçe oluşturan unsurlar okul geliştirmede ele alınmaktadır (Batz ve Scheunpflug, 2006). *Okulun mikro politikası yaklaşımı*: Rasyonel okul politikalarının aksine örgütlerin irrasyonel olaylarını açıklamak amacıyla düzenlenmiştir. Bu tür örgütlerde güç kazanmak ve kaynak sağlamak, sistemin temel hedeflerine ulaşmasında olası engelleri aşmak ve belirsizlikleri ortadan kaldırmak için kullanılır (Altrichter ve Salzgeber, 1996; Pfeffer, 1981). Yaklaşımda geçerli olan hedef uyumluluğu yerine hedef çeşitliliğidir ve okul ideolojik mücadelenin bir parçası olarak ele alınmaktadır. *Okul kültürü ve okul kalitesi*: Eğitim ve öğretim ortamı olan okulun kültürü gittikçe öne çıkmakta olup; UNESCO (2021) göre, okul topluluğunun hedeflerine ulaşma başarısında önemli role sahiptir. Okulda kültür, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer dış paydaşların katkılarıyla oluşan ve yine okul toplumu tarafından paylaşılan değerler, normlar ve inançlar bütünüdür. Okulda kültürü besleyen faktörler ise; okulun tarihsel gelişimi, hedefleri, okul paydaşlarının okuldan beklentileri ve okuldaki rolleri, okulun bulunduğu yerin politik yapısı, çevrenin fiziki ve sosyo-ekonomik katkısı, toplumun özellikleri ve teknolojiden oluştuğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2015). Okul kültürü boyutları (Şekil 2.12.)

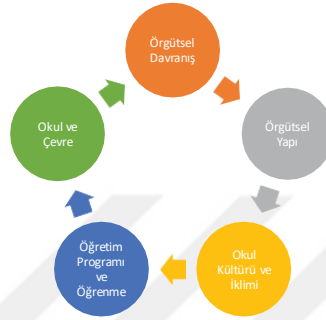


Şekil 2.12. Okul kültürü boyutları (Kaynak: Hoy ve Miskel, 2015)

Deal'a (1985) göre etkili okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün rolü ve yapılan faaliyetlerin ve bu faaliyetlere katılımın rolü büyüktür. *Problem çözme okulu*: Problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin benzer biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993; Demirtaş ve Sönmez, 2008). Havelock ve Hamilton (2004) tarafından geliştirilen problem çözüm okulu yaklaşımı (Creater Modeli) yedi aşamalı değişim döngüsü şeklinde belirtilmiştir. İlgilenme, bağlantı kurma, inceleme, elde etme, uygulama, genişletme, yenilemedir. *Okulun içsel geliştirilmesi*: Okullar aynı sistemin bir parçası olsalar da bulunduğu sosyal, kültürel ve çevresel koşulları, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları nedeniyle birbirinden farklıdır. Gelişim hedefleri de farklıdır. Okul sistemli ve planlı bir planla geliştirilir. Gelişimin başarısı okul gelişim plânının uygulanma becerisiyle ve sürekliliğiyle doğru orantılıdır (Fer, 1999; Stephanie ve Murph, 1991). Eleştirel okul geliştirme: Eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın yollarından biri eleştirel okul geliştirme çalışmaları olarak görülür (Akınoğlu, 2003; Ennis, 2001; Watson ve Glaser, 1965). Bu beceri problemi tanıma, çözüm için uygun seçeneklerin belirlenebilmesi, en uygun seçeneğin ortaya çıkarılması, uygulanması ve değerlendirilme şeklinde döngüsel bir süreci ifade etmektedir. *Özne yönelimli okul geliştirme*: Model Rihm (2006) tarafından geliştirilmiş ve mantıksal çerçevesi; önceden planlamanın ortaya konulması, öğrenci merkezi ders tasarımının yapılması, öğrenme ilgisi ile müfredat ilişkisinin kurulması, kuramsal bir bağlam sağlanmasıdır. Bireyler özne olarak kendileri için önemli olduğu kabul edilen olayların bağlı olduğu önceki somut durumları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını belirlerler. Özne yönelimi öznenin kendisi yani öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Rihm, 2006).

Okul pedagojisi ve didaktiği ile okul geliştirme: Okul pedagojisi ve didaktiği ile okul geliştirme, etkin ders, personel ve örgütsel gelişimi kapsayan bir okul geliştirme yaklaşımıdır. *Mitos yoluyla okul geliştirme*: Model, okulda mitosların etkisinden faydalanarak etkin ders, personel ve örgütsel gelişme özelliği bulunan bir okul geliştirme yaklaşımıdır. *Profesyonel öğrenme topluluklarının kurulması ile okul geliştirme*: Rolff (2007), Profesyonel Öğrenme Topluluklarının, kurulmasıyla derslerin geliştirileceğini, dolayısıyla bu toplulukların okul geliştirmeye katkı sağlayacağını öne sürmüştür. Mogulod (2017), bir okulu etkili kılmaya ve geliştirmeye katkıda bulunan yedi faktör sunmuştur: güvenlik ve düzenli bir ortam, başarı için yüksek beklentilerin olduğu bir iklim, öğretim liderliği, öğrenme fırsatı ve öğrencinin görev

ayıracağı süre, açık ve odaklanmış bir misyon, öğrenci ilerlemesinin sık sık izlenmesi ve ev/okul ilişkileri. Haris'e (2002) göre okul geliştirmenin başarısı okul yönetimine bağlıdır ve okulların bireysel ve kurumsal kapasitesinin geliştirilmesi profesyonel gelişime için gereklidir. Bu çerçeveye göre okul geliştirme; örgütsel davranış, müfredat, okulun örgütsel yapısı, okul-çevre ilişkileri, öğrenme ve öğretme süreçleri olarak döngüsel bir model şeklinde sınıflandırılabilir. Reeizgt'den yapılan uyarlamaya göre okul geliştirmeye ilişkin aşağıdaki (Şekil 2.13) görüldüğü gibi kavramsallaştırılmıştır.

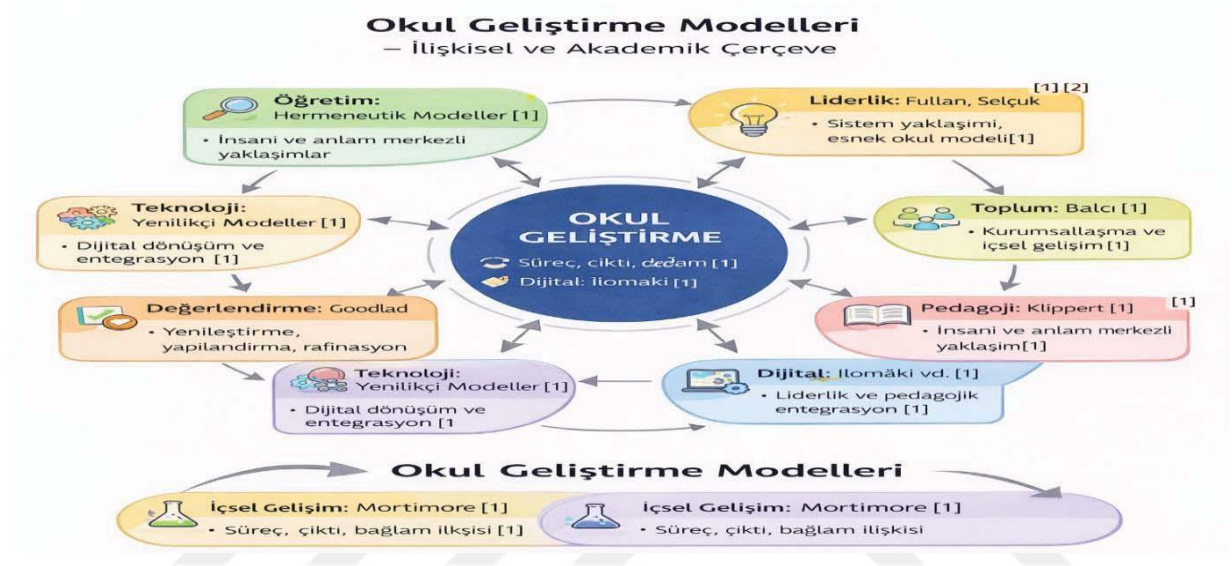


Şekil 2.13. Reeizgt'in okul geliştirme modeli

Merkezi olmayan okul geliştirme modeli: John Hopkins Üniversitesi ve Memphis Üniversitesi Eğitim Merkezleri tarafından üretilen okul geliştirme uygulaması örneğidir. Tabandan gelen bir süreç olarak görülen modelde sistem çapında değişimi başlatmak için velilerin, topluluk üyelerinin ve okul profesyonellerinin yerel katılımının sağlanması ve okul gelişiminde rol ve sorumluluk almalarına fırsat oluşturmaktır. Model üç başlık altında okulun iyileştirilmesini hedeflemekte bu alanlar öğretmen alımı, mesleki gelişim ve eğitim ile kaynakların kullanımı alanlarıdır (Borman vd., 2000). *Yenilikçi dijital okul geliştirme modeli:* Dijital teknolojiler hayatın bütün alanlarında etkin kullanılmasına karşın eğitimde çok fazla kurumsal olarak uygulandığı söylenilemez (İlomâki ve Lakkala, 2018). Okul geliştirmenin güncel bakış açısına uygun şekilde bir okul topluluğunda öğrenme ve öğretme ortamları, öğretmenlerin profesyonelliği, liderlik ve dijital teknolojilerinin çok yönlü kullanımı önemli yer tutmaktadır.

Okul geliştirme süreçleri; öğretim kalitesini artırmak, okulun örgütsel yapısını güçlendirmek ve öğrenci başarısını yükseltmek amacıyla planlı, sistematik ve çok boyutlu yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Literatürde yer alan modeller; yapı, liderlik, kültür, paydaş katılımı, veri temelli karar alma ve pedagojik amaçlar doğrultusunda farklılaşmaktadır. Fullan ve arkadaşlarının sistem yaklaşımı, değişimi okulun tüm bileşenleriyle birlikte ele alırken, Mortimore, süreç, çıktı ve bağlam ilişkisine vurgu yapar. Goodlad'ın modeli yenileştirme,

yeniden yapılandırma ve rafinasyon gibi aşamalar içerirken, Selçuk, veri yönetimi, liderlik ve toplumsal etkileşimi bütünleştiren “esnek okul” modelini sunar. Balcı, kurumsallaşma ve içsel gelişim süreçlerine odaklanırken, Hermeneutik ve pedagojik modeller, okulun insani ve anlam merkezli boyutlarını önceler. Yenilikçi dijital modeller, dijital dönüşümün liderlik ve pedagojik yapılarla entegrasyonunu vurgular. Bu modeller, okul gelişimini yalnızca yapısal bir dönüşüm olarak değil; öğrenen bir organizma olarak okulun, sürekli yenilenen bir vizyonla evrimleşmesini hedefler (Şekil 2.14).



Şekil 2.14. Okul geliştirme modelleri ilişkisel model

2.3.3. Okul gelişim süreci

Türkiye'de iki farklı alanda devam eden okul geliştirme çalışmalarından birincisi planlı okul gelişim modeli, toplam kalite yönetimi, öğretmen yeterlikleri ve performans değerlendirme çalışmalarını kapsayan okul yönetimi temelli, ikincisi program geliştirme, materyal tasarımı ve üretimi, sınıfların bilişim tabanlı hâle getirilmesi çalışmalarının içerildiği sınıf düzeyindeki uygulamalar (Aydın vd., 2017; Baş ve Işık, 2014; Ersöz ve Arslan, 2017; Parlar 2012). Okuldaki yönetim düzenlemelerini eğitim öğretimi destekleyecek ve okulun iyileştirme kapasitesini güçlendirecek şekilde planlayarak okulun eğitim kalitesini artırmaya yönelik Okul Gelişim Teorisi ortaya atılmıştır. Modeller okulu içeriden ve dışarıdan etkileyen unsurlara bütüncül bir yaklaşım önermektedir (Dinie, 2017; Jones, 2014). Kapsayıcılık endeksi bağlamında okulun gelişim alanları, standart ve bu standartlara bağlı göstergeler Booth ve Ainscow'a (2011) göre okulda kapsayıcı eğişimin içeriği;

Okulda kapsayıcı değerleri eyleme dönüştürmek. Herkesin ait olduğunu hissetmesini desteklemek. Okullardaki ğrenme ve öğretme faaliyetlerine, ilişkilere ve topluluklara çocukların ve yetişkinlerin birlikte katılımını artırmak. Dışlanmayı, ayrımcılığı, öğrenme ve katılımın nndeki engelleri azaltmak. Herkese eşit değer veren yollarla çeşitliliğe yanıt vermek için kültürleri, politikaları ve uygulamaları sürekli yapılandırmak. Eğitimi yerel, ulusal ve küresel yeniliklerle ilişkilendirmek. Çocuklar için engellerin azaltılması daha yüksek faydayı beraberinde getirir. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki farklılıkları öğrenme kaynağı ve fırsatı olarak görmek. Çocukların yaşadıkları en yakın yerde kaliteli eğitim alma haklarına dönük düzenlemeler yapmak. Okulları bütün paydaşlar bakımından iyileştirmek. Okulun güçlü yönlerine odaklanmak bu yönleri okulun eksik yönleri desteklemek için kullanmak. Okullar ve evre topluluklar arasında karşılıklı olarak sürdürülebilir ilişkilerin geliştirilmesi. Son olarak eğitimde kapsayıcılığın, toplumda kapsayıcılığın bir yönü olduğunun kabul edilmesidir.

Kapsayıcı okul gelişim alanları bu temel ilkeler doğrultusunda üç ana başlık altında endekste yer verilmektedir (Booth ve Ainscow, 2011); Kapsayıcı okul kültürü yaratmak, topluluk oluşturma ve topluluk için kapsayıcı değerlerin oluşturulması. Kapsayıcı politikalar geliştirmek; Herkes için okulu geliştirmek ve farklılıklara yönelik kapsayıcılığın örgütlenmesini sağlamak, Kapsayıcı Okul Uygulama Süreçleri Geliştirmek; Kapsayıcı müfredat oluşturmak ve kapsayıcı öğrenme ortamları düzenlemek. Kapsayıcılığa yönelik endeks, okullarda öğrenme ve katılımın geliştirilmesi, denetim, rekabet ve başarısızlık korkusuna dayalı bir sürece alternatif olarak destekleyici bir öz değerlendirme ve geliştirme süreci sunmaktadır. Okulu kendi ilkelerine uygun olarak başkalarıyla iş birliği içinde geliştirmek önemli bir fırsat sunmaktadır. Düşünceyi uygulamaya dönüştürmenin yanı sıra tüm okul ve topluluk eğitim gelişimini yapılandırmaya yardımcı olabilir. Öğretmenler ve diğer bütün çalışanlar ve ebeveynler tarafından kullanılabilen, çocukların okullarda neler öğrenebilecekleri hakkında yeni iş birlikleri başlatabilir. Eğitim ğretim süreçlerinin maddi ve manevi bütün unsurları paydaşların hali hazırda bulundukları rollerini nasıl geliştirebileceklerine fırsat olacak biçimde tasarlandığı görülmektedir (Booth ve Ainscow, 2011). Okul geliştirme süreci, okul gelişim plnlanmasının yapılmasıyla başlar. Her çalışmada ve süreçte olduğu gibi okul geliştirme sürecinin başarılı ve verimli olabilmesi için plânlama gereklidir. Okul geliştirme plnı, okulların gelişim için hedefler belirledikleri ve bu hedefleri ne zaman ve nasıl gerekleştirecekleriyle ilgili kararların alındığı, plnların yapıldığı bir süreçtir. Bu sürecin en son amacı, müfredatı gözden geçirerek ğrenci başarısını yükseltmek, pozitif öğrenme ortamı oluşturmak ve ailelerin çocuklarının okulda ve evde öğrenme

seviyelerini yükseltmek için ilgilerinin artmasını sağlamaktır. Bergeson'a (2005) okul İyileştirme ve geliştirme plânlama sürecini sekiz aşamada değerlendirmektedir bunlar: hazırlık yapılması, veri toplama bu verilerin analizi, okulun öz değerlendirmesinin yapılması ve önceliklerin belirlenmesi, etkili uygulama süreçlerinin seçilmesi, eylem planlarının bütün süreçler için hazırlanması, planların uygulanarak sonuçlarının analiz edilmesi şeklinde sıralamıştır. Miles'a (1986) göre okul geliştirme süreci; girişim, uygulama ve kurumsallaşma şeklinde üç aşama olarak sınıflandırmıştır. Okul gelişiminde temel süreçler; planlama (tasarım), uygulama, iyileştirme (geliştirme), gözden geçirme, izleme ve değerlendirme şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı okul geliştirmede dikkate alınması gereken süreçleri (MEB, 2007) (Tablo 2.14)'de görülmektedir.

Tablo 2.14. Millî Eğitim Bakanlığı okul geliştirme süreçleri

Süreç Adımı	İçerik / Açıklama
1. Kültür Analizi ve Liderlik	Okulun değerlerinin, ikliminin ve liderlik rollerinin analiz edilmesi
2. Değerlendirme Süreci	Öz değerlendirme yapılması, iç ve dış paydaşlardan veri toplanması
3. Gelişim Alanları ve Göstergeler	Okula özgü gelişim alanlarının, standartların ve göstergelerin belirlenmesi
4. Hedef Belirleme	Analiz sonuçlarına göre stratejik hedeflerin oluşturulması
5. Müfredat ve Öğretim Planlaması	Müfredat yapısının ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi
6. Eğitim ve Kapasite Geliştirme	Öğretmenler ve ilgili paydaşlara yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin yürütülmesi
7. Kaynak ve Süreç Yönetimi	İnsan, zaman, mekân ve dijital kaynakların etkili yönetimi
8. Sonuçların Analizi ve Hesap verebilirlik	Uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi, raporlanması ve şeffaf hesap verebilirlik

2.4. Kapsayıcı okul

2.4.1. Kapsayıcı okul özellikleri

Kapsayıcı okul; farklılıklarına rağmen tüm öğrencilerin başarabileceğine inanan, ortak bir anlayış geliştirmiş, kişisel haklara ve eşitliğe değer veren okulları tanımlayan bir kavramdır. Bu yönüyle kapsayıcılık, belirli bir strateji ya da uygulamadan çok, farklılıkları zenginlik olarak gören ve onları kucaklayan değer temelli bir eğitsel yönelim niteliği taşır. Kapsayıcı okul yaklaşımı, öğrencilerin yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanır; eşitlik, erişilebilirlik, güvenli iklim, katılım ve aidiyet üzerinden okulun tüm öğrenciler için öğrenme fırsatlarını artırmasını hedefler.

İngiltere Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, 2014) çerçevesinde kapsayıcı okulların temel özellikleri; (a) tüm öğrencilere eşit koşullar sağlama, (b) kişisel haklara ve

eşitliğe değer verme, (c) okula geçiş süreçlerini doğru planlama, (d) farklılıkları ne olursa olsun güvenilir ve kapsayıcı bir ortam oluşturma, (e) fiziksel çevreyi özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleme, (f) eğitim-öğretim süreçlerini uyarlama, (g) özel gereksinimli öğrencilere sunulan hizmetleri belirleme/koordine etme/yönetme, (h) katılım-ilerleme-başarıyı planlama, izleme ve raporlama için tüm paydaşlarla iş birliği yapma şeklinde özetlenebilir. Bu özellikler kapsayıcılığın; fiziksel düzenlemeler, öğretim tasarımı, hizmet koordinasyonu, izleme-değerlendirme ve paydaş iş birliği gibi çok boyutlu bir okul kapasitesi gerektirdiğini göstermektedir.

Kapsayıcı okulun özelliklerinden türeyen okul gelişim alanları; adanmış liderlik, demokratik öğrenme ortamı, destekleyici okul kültürü, öğretmen ve öğretimsel uygulamalar, aile, sosyal kabul ve çevre başlıkları altında toplanır. Ancak kapsayıcılık yalnızca “engellilik” temelli bir mesele değildir. Fiziki kapasite eksikliği, müfredat reformu ihtiyacı, yetersiz veya uygunsuz öğretmen eğitimi, düşük okul katılımı, aile yoksulluğu, sosyo-politik ve kültürel göç, sokak çocukluğu ile ilişkili koşullar, hastalıklar ve eğitim dili ile hane dili arasındaki farklılıklar gibi bağlamsal etkenlerin, okullardaki katılımı en az biyolojik engellilik kadar etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Ainscow, 2023). Bu çerçeve kapsayıcılığı, okullaşmanın iyileştirilmesi ve eşitsizliklerin azaltılması tartışmalarının merkezine taşır.

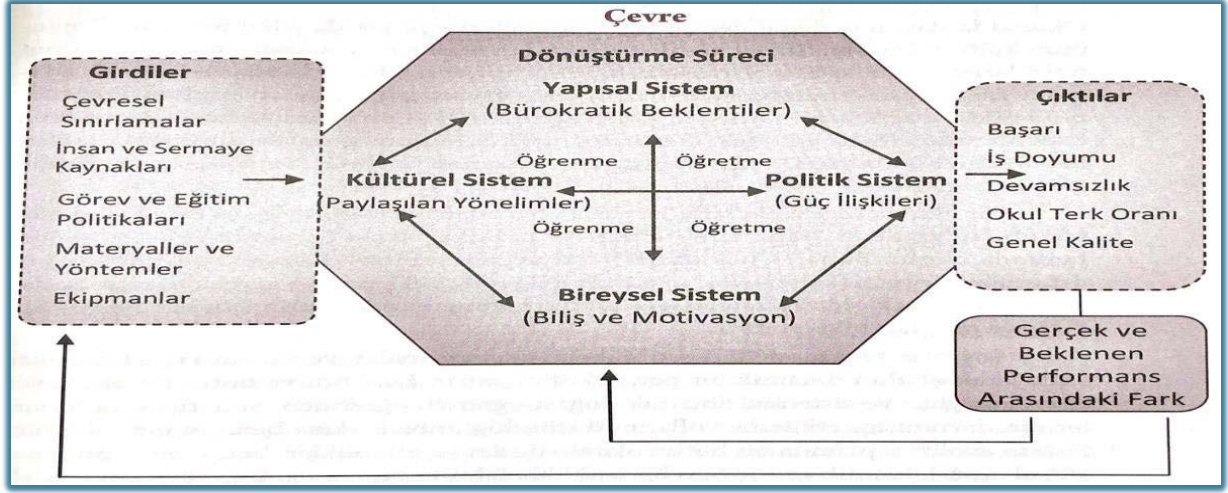
Kapsayıcı okulun gelişiminde liderlik kritik bir kaldıraçtır: okul liderliği okulda eşitliği teşvik etmekle ilişkilendirilmekte (Blackmore, 2006; Precey, 2011) ve liderlerin temel görevinin özellikle dezavantajlı öğrenciler dâhil tüm öğrenciler için en iyi eğitimi hayata geçirmek olduğu belirtilmektedir (Dyson, 2010; Kugelmass ve Ainscow, 2004; Presey, 2011). Liderin personelin motivasyonunu, becerilerini ve çalışma koşullarını çeşitlenen öğrenci topluluğuna göre geliştirmesi beklenir (Amrhein, 2014; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Ingram, 1997). Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) liderliği; vizyon oluşturma-yön belirleme, organizasyonu yeniden tasarlama, insanları anlama-geliştirme ve öğretim-öğrenme programını yönetme boyutlarıyla açıklar. İşbirlikçi liderliğin kapsayıcı okullarda belirgin olduğu; okul liderlerinin iş birliği ve ders gelişimini teşvik etmede anahtar rol oynadığı vurgulanır (Kugelmass ve Ainscow, 2004). Dönüşümsel ve öğretimsel liderlik stillerinin umut verici olduğu (Day ve Sammons, 2013) ve liderlik uygulamalarının öğretmen iş birliği ile ilişkili bulunduğu da farklı ülke bulgularıyla desteklenmektedir (Gümüş vd., 2013; Szczesiul ve Huizenga, 2014). OECD (2009) ise okul lider yeterliklerini öğretimi yönetmek, değişime liderlik etmek, kendini yönetmek-geliştirmek, başkalarına eşitlik ve öğrenme için liderlik etmek ve kurumu yönlendirmek olarak sınıflandırmaktadır.

Kapsayıcı okulun bir diğer temel bileşeni okul kültürüdür. Okul kültürü; idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşimi olarak okul toplumunu bir arada tutar (Ada ve Ayık, 2008). Güvenli ve olumlu bir kültür kapsayıcı okul olma yolunda kritik görülür. Okul kültürünün değer-inançlar, tarihsel geçmiş/mitler, normlar, törenler/programlar, başarı ve hedefler, çalışan kabulleri gibi öğeleri bulunmaktadır (Şimşek, 2003). Kapsayıcı kültürde öğretmenler içerik ve öğretimi her öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetenek düzenler; materyal, plan, strateji, öğrenme ortamı ve hedefleri kapsayıcılık anlayışına göre yeniden tasarlar.

Paydaş katılımı, kapsayıcı kültürün işleyen boyutudur. Özel eğitim gereksinimli çocukların ailelerinin bilgi ve desteğe ihtiyaç duyduğu (Hoy ve Miskel, 2015; Sucuoğlu, 1996; Spann, Kohler ve Soenksen, 2003; Porter, 2014; Şişman, 2020), okul süreçlerine ailenin katılımının hem okul-çevre ilişkisinde verimlilik hem de sosyal kabul açısından katkı üretebileceği vurgulanır. Sosyal kabulün, akran ilişkileri ve etkileşim yoluyla güçlendiği; olumlu sosyal kabul ve katılımın aidiyet ve akademik başarıyı artırabildiği belirtilmektedir (Watson ve Keith, 2002; Cambra ve Silvestre, 2003; Murray Greenberg, 2006; Adibsereshki ve Salehpour, 2014). Okul kültürünün oluşması ve yön vermesi, okul müdürünün liderliğini daha da kritik hale getirmektedir (Cemaloğlu, 2013; Özdemir, 2012). Öğrenme ortamlarının kapsayıcılığa uygun biçimde tasarlanmasında demokratik öğrenme ortamları ve uluslararası öğrenme tasarımı (UDL) yaklaşımı öne çıkmaktadır. Demokratik öğrenme ortamları; içeriğin, öğretimin, sınıf yönetiminin ve değerlendirmenin tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlendiği eşitlik temelli ortamlardır (Öztürk vd., 2017). UDL; başlangıçtan itibaren çeşitliliği kapsayan tasarım anlayışıyla öğrenme engellerini öğretim başlamadan azaltmayı hedefler (CAST, 2018; Gordon, 2014; Rose ve Meyer, 2002). Çoklu katılım, çoklu sunum ve çoklu ifade-performans boyutları üzerinden öğretimde esnekleşmeyi önerir; farklı hazır bulunuşluk düzeylerinde katılımı ve erişilebilirliği güçlendirdiğine ilişkin kanıtlar bulunduğu belirtilir (Al-Azawei, Serenelli ve Lundqvist, 2016; Capp, 2017; Black, Weinberg ve Brodwin, 2015; Dalton, Proctor ve Uccelli, 2011; Katz, 2013; Rao, Ok ve Bryant, 2014;).

Kapsayıcı pedagojinin de ayrıştırıcı pratik üretmeme hassasiyeti taşıdığı vurgulanır. Kapsayıcı pedagoji, odağın “ihtiyaçları olan bireyler” den “tüm bireylere kaymasını; “normalin genişletilmesi” yoluyla zengin öğrenme fırsatları yaratılmasını savunur (Florian ve Spratt, 2013; Florian ve Black-Hawkins, 2011). Öğretmenlerin tüm çocukların ilerleme potansiyeline inanması, yeteneğe dayalı yargılardan kaçınması, öğrenmedeki zorlukları mesleki zorluk olarak görmesi ve esnek, yenilik arayan profesyoneller olması gerektiği vurgulanır (Florian ve Spratt,

2013; Brennan, King ve Travers, 2019; Losberg ve Myers, 2021). Öğrencilerin müfredat ve okul yaşamına ortaklıkla katılımı ve geri bildirimlerinin değerlendirilmesi de kapsayıcı okulun özellikleriyle ilişkilendirilir (Cook-Sather vd., 2014; Healey vd., 2014). Sosyal bir sistem olarak okul Hoy ve Miskel (2015) tarafından (Şekil.2.15) gibi ele alınmaktadır.



Şekil 2.15. Okullar için sosyal sistemler modeli (Hoy ve Miskel, 2015)

2.4.2. Kapsayıcı okul yaklaşımı ve ilgili araştırmalar

Kapsayıcı okul yaklaşımları, kapsayıcı eğitimin üç temel odağı olan erişim, katılım, nitelik ve kalite üzerinden yapılandırılmaktadır. Bu üç alan, okul geliştirme süreçleriyle bütünleştirildiğinde daha uygulanabilir ve pratik sonuçlar üretme potansiyeli taşır.

Erişim; Erişim kavramı başlangıçta “okula ulaşma” anlamı taşıırken zaman içinde zorunlu eğitimin genişlemesiyle; okulun sunduğu hizmetlere ulaşmak ve bu hizmetlerden yüksek düzeyde yararlanmak şeklinde genişlemiştir. Erişim; çeşitlendirilmiş öğrenme fırsatlarının sunulduğu nitelikli eğitim ortamlarına giriş/ulaşım olarak tanımlanmaktadır (DEC/NAEYC, 2009). Erişilebilirlik ise kültürel, demografik, fiziksel, ekonomik ve biyolojik özelliklerden bağımsız olarak eğitim fırsatlarına, kaynaklarına ve destek sistemlerine eşit erişimin sağlanmasıdır (Barton ve Smith, 2015; Lewin, 2009). Bu çerçevede erişim, yalnızca fiziksel erişilebilirliği değil; okul hizmetlerinin tüm öğrenciler için ulaşılabilir ve sürdürülebilir olmasını gerektirir.

Katılım; Katılım, öğrenci farklılıklarının “çözülmesi gereken sorunlar” değil “öğrenme fırsatları” olarak görülmesiyle yakından ilişkilidir. Bu alanda iki eğilim tartışılır: normatif eğilim, normallliği belirli ölçütlerle tanımlayarak uyumsuz görülen öğrencileri “başka bir yerde

ilgiye ihtiyaç duyan” ya da mevcut yapı tarafından kısmen dâhil edilen bir konuma iter. Dönüştürücü eğilim ise her öğrencinin deneyimleri, ilgi alanları ve yetenekleriyle benzersiz olduğu varsayımından hareketle okulun çeşitlilikten yararlanabilecek biçimde geliştirilmesi gerektiğini savunur. Katılım; öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine, sosyal etkinliklere ve uygun düzeyde yönetsel karar süreçlerine dâhil olması olarak okunabilir. Katılımın artırılması, dışlama baskılarının azaltılmasını gerektirir; bu nedenle okul içi uygulama ve örgütsel düzenlemelerin bazı öğrencilerin katılımına nasıl engel olabileceğinin yansıtıcı biçimde incelenmesi önemlidir (Reason ve Bradbury, 2001). Katılım, eğitim bağlamında öğrencilerin mevcut kapasitelerini harekete geçirerek sosyal çevreyle etkileşim kurmasıdır (McWilliam ve Bailey, 1992; Rakap, 2013). Bu süreçte pedagojik stratejiler, öğrenme ve öğrenenlere ilişkin inanç sistemlerinden beslenir; pedagojik olarak gelişmiş yöntemler dahi, bazı öğrencileri “dezavantajlı ve düzeltilmesi gereken” ya da “eksik ve düzeltilemez” gören inançlarla birleştğinde dışlanmayı yeniden üretebilir. Bu nedenle çocukların ve ailelerin özelliklerine odaklanan, okulun bağlamsal faktörlerini dikkate alan kapsayıcı yaklaşım önem kazanır (Booth ve Ainscow, 1998; Trent, Artiles ve Englert, 1998; Bartolome, 1994; Skrtic, 1991; Heshusius, 1989; Iano, 1986).

Nitelik ve kalite; Nitelik alanı, müfredatın ve öğrenmeyi destekleyen kaynakların öğrenci katılımını güçlendirecek biçimde kullanılmasına odaklanır. Özellikle sınıflarda var olan ancak sıklıkla yeterince kullanılmayan insan kaynakları (akran desteği, işbirlikçi öğrenme) nitelik açısından önemli bir potansiyel taşır. Akran gücünün ve işbirlikçi grup çalışmasının zengin öğrenme ortamı yaratmada yüksek potansiyele sahip olduğu; gelişmekte olan ülke deneyimlerinde bu potansiyelin başarılı örneklerle görünür olduğu belirtilmektedir (Hawes, 1988; Johnson ve Johnson, 1989). İş birliği; aile, çevre ve uzman kapasitesini geliştirebilir ve okula ilgiyi artırabilir (Dunst ve Trivette, 2009). Nitelik aynı zamanda güvenli ve erişilebilir okul ortamının kurulması, öğrenme süreçlerinin riskleri azaltacak biçimde düzenlenmesi ve okulun değişime uyum kapasitesinin güçlendirilmesiyle ilişkilidir (Ainscow, 1995). Okullar uygulamalarını ileriye taşıdıkça öğretmenlerin kendilerini ve işlerini algılama biçimlerinde daha genel bir dönüşüm yaşanabildiği; okulun giderek bir öğrenen organizasyon niteliği kazanabildiği ve her alanda kalite algısının yükseldiği belirtilmektedir (Senge, 1989). Bu tür kültürel değişimlerin, öğretmenlerin sınıflarında ilerleme endişesi taşıdıkları öğrencileri algılama biçimlerini dönüştürebileceği vurgulanır (Rosenholtz, 1989). Böylece özel ilgi bekleyen çocuklar giderek daha olumlu bir pedagojik perspektifle görülmeye başlanabilir. Bu çerçevede eşitlik ve erişilebilirlik, öğrenci merkezli ve esnek öğretim, destekleyici iklim, çok

disiplinli iş birliği, aile katılımı, kültürel duyarlılık ve sürekli mesleki gelişim, kapsayıcı okulun niteliğini artıran temel unsurlar olarak değerlendirilebilir.

İlgili araştırmalar bağlamında Türkiye'de 1980'li yıllardan günümüze yürütülen araştırmaları inceleyen üç alan yazın tarama çalışmasına ulaşılmıştır. Sucuoğlu (2004) 1980 ile 2005 yılları arasında yer alan yayınlarda (a) kaynaştırma kavramı, ilkeler, kaynaştırma eğitimi hakkında genel bilgiler, (b) kaynaştırmaya ve özel gereksinimli çocuklara/bireylere ilişkin tutum, görüş, bilgi, bakış açısı, (c) kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin özellikleri ve (d) değerlendirme araçları, model ve hizmet tanıtımları gibi konulara odaklanıldığını ifade etmektedir. İncelenen 83 araştırmanın çok azının kaynaştırma eğitim modellerinin geliştirilmesine doğrudan katkıda bulunduğunu ve benzer sorunların çözümüne yönelik, sistemde değişiklik yapılmasını sağlayacak nitelikte çalışma bulunduğunu vurgulamaktadır. Bakkaloğlu vd. (2018), 1992-2016 yılları arasında okulöncesi döneminde kaynaştırma konusunda yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında 58 araştırmaya ulaşmışlar, araştırmaların büyük bir kısmının görüşlerin, ilişkilerin ve tutumların incelendiği betimsel araştırmalar, çok azının deneysel araştırmalar olduğu, aynı zamanda de okulöncesi eğitim dönemi ile sınırlı bulunduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Batu vd.'nin (2018), “2006-2016 yılları arasında ilkokul ve ortaokulda kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yürütmüş oldukları araştırmalarında inceledikleri 142 araştırmanın sonuçlarında; kaynaştırma uygulamalarına dönük görüşler, öğrenci performans düzeylerinin belirlenmesi, iyileştirmeye yönelik ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik diğer araştırmalar olmak üzere dört başlık altında sınıflandırmışlardır. Ağırlıklı olarak 80'li yıllardan bu yana kaynaştırma, bütünleştirme ve özel eğitim kavramları üzerine yapılan araştırmalar içerisinde kapsayıcı eğitimi temel alan araştırma sayısı son derece az olduğu görülmektedir. Yine yurtiçinden ilgili araştırmalar kapsamında YÖK tez tarama resmi sayfasında “*kapsayıcı eğitim*” anahtar kelime taraması sonucunda 218 tez-araştırmaya ulaşılmış, bu araştırmalardan 12 yüksek lisans, 16 doktora düzeyinde teze ait olduğu belirlenmiştir (Demir vd., 2024). Yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalarda 7 araştırma; sosyal bilgiler, sınıf, fen bilimleri, yabancı dil, lise öğretmenleri ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. 1 araştırma milli eğitim bakanlığının temel eğitim kademesinde dezavantajlı öğrencilere yönelik politika uygulamalarını, 1 araştırma öğretimin denetimi temelli sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamaları, erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitim uygulamalarında paydaş görüşleri, 1 araştırma sürecinde okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim tutum ölçeği geliştirilerek sonuçları değerlendirilmiş, 1 araştırma kapsayıcı eğitim ile köprüler kurulması, 1

hizmet öncesi öğretmenlerin dil eğitim üzerine olduğu görülmektedir. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi (Ünal ve Aladağ, 2020), Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Programlarında Çok kültürlülüğün İzleri (Şimşek vd., 2019), Kutay (2018) Türkiye'de kapsayıcı eğitim konulu araştırması sonucunda öğretmenlerin uygulamada yalnız kaldığı, okullardaki fiziki kapasite ihtiyacının yanı sıra politika ve resmi belgelerde yer alan kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulamadaki gerçeklikle uyuşmadığı ve öğretmenler yöneticilerin rol ve sorumlulukları bakımından yeterince netlik taşımadığı sonucuna vurgu yapmaktadır. İlkokul öğretmenleri üzerine sistematik bir incelemede Amaç, (2021) beş boyut üzerinde durarak bunları; bilişsel boyut, duyuşsal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve uygulama boyutu belirlemiştir. Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinde yöneticilerin kapsayıcı eğitim konusunda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmış (Ünay vd., 2021), kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik inceleme (Izgar ve İlter, 2022), 2826 makalenin yıllara göre dağılımı, atıf, ortak yazar ve anahtar kelimeler bağlamında yapılan analiz sonuçlarının ortaya konulduğu araştırmada; kapsayıcı eğitim alanında yapılmış projelerin çıktılarına ve öğretmen eğitimine yönelik çalışmaların daha çok atıf aldığı ve yıllara göre artış eğilimi görüldüğü, anahtar kelime analizi sonucunda ise oldukça zengin bir çalışma alanına sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Palaz vd., 2023).

Yapılan lisansüstü tez ve araştırmaların artış eğilimi, araştırmacı sayısı, teorik ve kavramsal çerçevesi, atıf oranları, uluslararası araştırmaların ülkelere göre dağılımından öte uygulamaya dönük deneysel ve sürdürülebilir gelişme sağlamaya ve bilhassa öğrenci merkezli okul ve okul paydaşları temelinde, pratik bulgu ve faydalar sağlaması önem taşımaktadır. Elli yılı aşkın bir süredir Dünya gündeminde olan kapsayıcı eğitim yaklaşımı ve felsefesinin uluslararası örgütler tarafından farkındalık oluşturmaya ve kurumsallaşma yolunda atılan kararlı adımların BM 2030 hedefleri arasında 4 temada yer alan “Nitelikli Eğitim” konusunda araştırma merkezlerinin kurulması ulusal eğitim politikalarının bu çerçevede gözden geçirilmesini zorunlu kıldığı bilinmektedir. BM 2030 hedefleri çerçevesinde Dünya devletleri, 1 Ocak 2016'dan 2030'a kadar, dünyayı sürdürülebilir ve adil bir geleceğe yönlendirmeyi taahhüt etmelerine rağmen, toplantının yapıldığı 2015 tarihinden günümüze kadar geçen süre de bu hedeflere ulaşmak için gereken eylemlerin henüz gereken hızda veya ölçekte ilerlediğini söyleyemeyiz (UN, 2019). Brezilya'nın Fortaleza kentinde gerçekleştirilen küresel eğitim toplantısı (GEM Sonuç Belgesi-Fortaleza Deklarasyonu, UNESCO, 2024) sonuç bildirgesi bu durumu doğrular içerik taşımaktadır.

Yurt dışında ilgili araştırmalarda; kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine dönük model çalışmasında (Robinyansah, Mudjito, Murtado, 2020) daha çok özel eğitim okul türü üzerinde “girdi, süreç, çıktı” olarak üç aşamalı model geliştirmişlerdir. Kenyalı engelli kız çocuklarının eğitim politikalarına kapsayıcı eğitim bağlamı öneriler sunulmuştur (Deluca vd., 2017). Kapsayıcı eğitim yönetimi için model geliştirme araştırmasında (Bubpha, Erawan ve Sailhong, 2012), Tayvan'da öğretim süreçleri ve müfredat odaklı okul süreçlerini içeren bir model geliştirmiştir. 2013 ve 2023 tarihleri arasında kapsayıcı eğitimin toplumsal düzeyde önündeki engelleri politik, sosyal, kavramsal ve teorik olarak incelediği araştırmasının sonucunda (Mişkolci, 2024) kapsayıcı eğitimin eğitim alanının ötesinde daha geniş bir toplumsal değişimi içermesi halinde sürdürülebilir olabileceğini vurgulamaktadır. Leling ve Alwall (2022) kapsayıcı eğitim için okul geliştirme ve öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişimini İsveç örneğinde yürüttüğü araştırmasında öğretmenler vasıtasıyla okul gelişiminin üzerinde altı kritik unsura ulaşmakta, bunları; öğretmen katılımı öz yeterlilik, iş tatmini ilişkisi, karşılıklı bağlılık ortak çalışma ve bilginin paylaşılması, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde aktif olmaları, işbirlikçi öğretim yöntemleri öğretmenlere yeni farkındalıklar kazandırması, öğretim üzerinde düşünmek, meslektaşlar arası iş birliği ve geri bildirim ile öğrenci diyalogu ihtiyacı ve son olarak araştırmalarda karma yöntemli çalışmaların yürütülmesi olarak sıralamaktadır. Kruse ve Dederling (2017) kapsayıcı eğitimin Alman okul sistemine bilimsel ve yasal söylem olarak ne derece girdiği konulu araştırması sonucunda kapsayıcılığın okul yöneticileri ve öğretim personeli tarafından kavramsal terimlerle farklı şekilde yorumlandığı, kavramın esas olarak eğitim sektörüyle ilişkili olarak anlaşıldığını ve hedef gruplar açısından net bir uyumunun olmadığı, anlaşılmasındaki farklılaşma ölçütlerinin öğretmenlerin istihdam edildiği okul biçimi, bütünleştirici/kapsayıcı öğretime ilişkin önceki deneyimleri ve okulda yerine getirdikleri görevler olduğu sonuçlarına varıldığı görülmektedir. Kısacası her öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve tecrübesine göre kavrama farklı anlamlar yüklendiği anlaşılmaktadır.

Kugelmass ve Ainscow (2004) okul liderliği üzerine yapılan genel araştırmalardan, okul liderlerinin liderlik stilleri açısından farklılık gösterdiği ve bu liderlik stillerinin okul liderlerinin eylem alanlarını kullanma biçimleriyle bağlantılı olduğunun ve okul liderinin kapsayıcı eğitim konusunda sorumlulukları olduğu vurgulanmaktadır. Lambrecht vd., (2020) düşünsel ve öğretimsel liderliğin bireyselleştirilmiş eğitim planlamasına etkisi üzerinde çalışma yürütmüştür. Salazar vd. (2009) kapsayıcı mükemmellik için beş boyutlu bir çerçeve geliştirerek; dinamik, ilgi çekici ve alakalı bireysel ve grup öğrenme deneyimleri yaratmak için çeşitliliği kullanımı, her öğrencinin akademik olarak yüksek seviyelerde başarı elde etmesini

sağlayacak ve akademik başarıya giden yolunu ilerletecek bir ortamın yaratılması, sınıfta tartışmalı konuların fırsata dönüştürüldüğü, öğrencilerin fikirlerini, düşüncelerini ve sorularını rahatça paylaşabilecekleri bir akran ortamı yaratılması ve desteklenmesi, tüm öğrencilerin geçmişine ve yeteneğine bakılmaksızın başarısını desteklenmesi olarak belirlemiştir.

Kapsayıcı eğitime üzerine yapılan araştırmaların genelinde; okul tür ve kademeleri, okulun paydaşları öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve aileler, müfredat, öğretim süreçleri ve öğretim yöntemlerinin öne çıktığı görülmektedir, öğretimin materyalleri ve süreçleri bağlamında ele alındığı ve araştırmaların birbirine benzer araştırma geleneğine sahip olduğu görülmektedir. Sosyal ve yaşayan bir sistem olarak okulun yönetim rolü ve işlevsel kapasitesine odaklanan, okul ve öğrenci merkezli düşünülen, paydaşların tamamının işbirlikçi süreçlerle katılımını sağlayan, kısaca okulu iç ve dış ekolojik çevresi ile kültürel boyutta, bütüncül bir yaklaşımda ele alan, kapsayıcı eğitim bağlamı okul gelişim modeline ve pratiğine ihtiyaç duyulduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

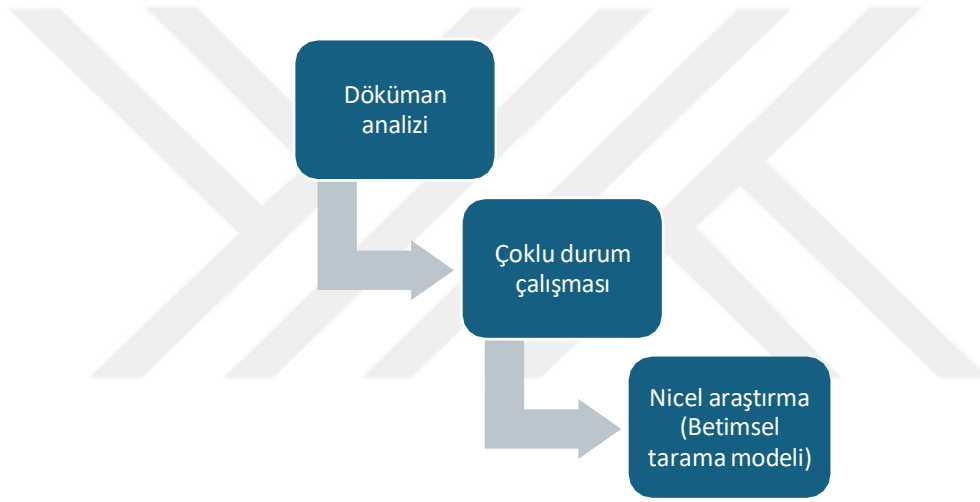
Araştırma, model oluşturmayı amaçladığından nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılabilmesi için karma araştırma deseni şeklinde yapılandırılmıştır. Karma desende araştırma süreci nitel ve nicel veriler elde edilerek birlikte kullanılır ve iki yöntemin güçlü yönleri bir araya getirerek daha kapsamlı, derinlemesine ve güvenilir sonuçlar elde etme hedeflenir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nicel veriler sayısal eğilimleri ve genellemeleri

ortaya koyarken; nitel veriler, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını açıklayıcı biçimde destekler (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Karma desen, araştırma probleminin çok boyutlu yapısını anlamak, farklı veri türlerinden elde edilen bulguları karşılaştırmak veya bütünleştirmek için kullanılır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bu yönüyle karma yöntem, tek bir yaklaşımla elde edilemeyecek kadar zengin ve bütüncül bir analiz imkânı sunar.

Bu araştırmanın amacı, mevcut bir durumdan ve çoklu veri kaynaklarından hareketle kapsayıcı okul gelişimine yönelik bir model geliştirmek olduğundan, karma araştırma desenleri içerisinde sıralı keşfedici desenin kullanılması uygun görülmüştür. Sıralı keşfedici desen, özellikle kuramsal temeli sınırlı olan ya da bağlama özgü bir modelin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalarda, nitel bulguların nicel aşamaya yön verdiği bütüncül bir araştırma yaklaşımı sunmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda, kapsayıcı eğitime ilişkin doküman analizi yoluyla ulusal ve uluslararası politika belgeleri, model önerileri, raporlar ve araştırma bulguları incelenmiş; ardından çoklu durum çalışması deseni çerçevesinde akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden elde edilen görüşler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nitel aşamada elde edilen bu bulgular; kapsayıcı okulun yapısal, pedagojik, kültürel ve yönetsel boyutlarına ilişkin tema, alt tema ve göstergelerin belirlenmesini sağlamış ve geliştirilecek modelin kuramsal ve uygulamalı temelini oluşturmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında, nitel bulgulara dayalı olarak geliştirilen model, katılımcı gruplarla paylaşılmış ve bu çerçevede hazırlanan anket aracılığıyla nicel veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu aşamada nicel veriler, nitel olarak belirlenen yapıların ölçülebilirliğini test etmek, model bileşenlerinin geçerliliğini değerlendirmek ve paydaş gruplar arasındaki görüşlerin dağılımını ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Böylece nitel aşamada keşfedilen temaların genellenebilirliği ve modelin uygulanabilirliği nicel verilerle desteklenmiştir. Sıralı keşfedici desen, karma araştırma yöntemlerinde nitel bulguların nicel aşamayı yapılandığı bir yaklaşım olup, araştırmacının önce nitel veri toplayıp analiz etmesine, ardından bu analizler doğrultusunda nicel araçlar geliştirmesine imkân tanımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu desen kapsamında nitel aşama araştırma konusunun derinlemesine anlaşılmasını sağlarken, nicel aşama elde edilen bulguların gücünü, yaygınlığını ve tutarlılığını sınama işlevi görmektedir (Creswell, 2014). Bu yönüyle sıralı keşfedici desen, model geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Tashakkori ve Teddlie, 2010).

Araştırma süreci üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, kapsayıcı eğitime ilişkin ulusal ve uluslararası politika belgeleri, raporlar ve araştırmalar doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İkinci aşamada, kapsayıcı okul uygulamalarına ilişkin derinlemesine veri elde etmek amacıyla akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan paydaş gruplarla çoklu durum çalışması deseni kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Üçüncü aşamada ise nitel bulgulara dayalı olarak geliştirilen model, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak test edilmiş; katılımcı görüşlerine dayalı nicel veriler analiz edilmiştir. Bu bütüncül süreç, nitel bulguların nicel aşamayı yapılandırdığı ve modelin geçerliliğinin çoklu veri kaynaklarıyla desteklendiği bir araştırma yapısı sunmaktadır (Creswell, 2014; Creswell ve Plano Clark, 2018; Tashakkori ve Teddlie, 2010).



Şekil 3.1. Araştırma Süreci

3.1.1. Nitel boyut

Araştırmanın nitel boyutu doküman analizi ve çoklu durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: çevreyle, süreçle ve algılarla ilgili veri (LeCompte ve GOetz, 1984). Çevreyle ilgili veriler araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Süreçle ilgili veriler, araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise, araştırma grubuna dahil olan bireylerin süreç hakkındaki düşüncelerine ilişkindir. Araştırmada veriler görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi yöntemi ile toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.41). “Nitel araştırma disiplinler arası güçlü bir kuramsal temele sahiptir bu anlayış, insan davranışlarının karmaşık yönünü bütün olarak çalışılması durumunda gerçek davranışların ortaya çıkabileceğini savunur” (Yıldırım ve

Şimşek, 2016, s.39). “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak da tanımlanabilir” (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.41). Araştırmada toplanan verilerden yola çıkılarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışmasına gidilmiştir (Glaser ve Strauss, 1967; Glaser, 1965). Araştırma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden ve doküman analizinden elde edilen veriler içerik analizi ile elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, birbiri ile ilişkileri içinde açıklanarak model oluşturulmuştur (Glaser ve Strauss, 1967, 1965).

Araştırmada kapsayıcı eğitimin kavramsal çerçevesi, uygulamaları ve geçmişten günümüze gelişiminin hangi aşamalardan geçerek anlam kazanmıştır sorusunun cevabının aranması ve bulunması için doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi ve bunlardan anlam çıkararak ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturarak ampirik bilgi geliştirebilmek için verilerin işlenmesi ve yorumlanmasını süreçlerini kapsar (Bowen, 2009; Corbin ve Straus, 2008; Glesne, 2011;). Doküman analizinin sonuçları ile geliştirilecek kapsayıcı okul gelişim modeline bilgi oluşturulmuştur. Çünkü dokümanlar incelenerek araştırılan konu hakkında birçok detaylı bilgi elde edilebilmektedir (Travers, 2001). Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Araştırmada Merriam (2009), tarafından açıklanan doküman analizi aşamaları izlenmiştir: uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma, veri analizi yapma.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci aşaması, kapsayıcı okulun gelişimini etkileyen faktörlerin derinlemesine betimlenmesini amaçladığından durum çalışması deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin kendi bağlamı içinde nasıl işlediğini anlamaya yönelik olarak çoklu veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, derinlemesine incelemeye olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır (Chmiliar, 2010; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Yin, 1984). Bu yöntem, özellikle “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanan, araştırmacının olgu üzerinde sınırlı denetime sahip olduğu ve gerçek yaşam bağlamı ile olgu arasındaki sınırların net olmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 1984). Bütüncül çoklu durum çalışması deseninde, birden fazla durum kendi bütünlüğü içinde ele alınmakta ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir (Yıldırım

ve Şimşek, 2016). Çalışmada okul sisteminde farklı rol ve sorumluluklara sahip paydaş grupları—akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler—ayrı birer durum olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, durumun yalnızca bir birey ya da kurumla sınırlı olmayıp; kişi, grup, program veya örgütsel yapı düzeyinde ele alınabileceğini vurgulayan durum çalışması literatürüyle uyumludur (Creswell, 2012). Durumlar, kapsayıcı okulun değerlendirilmesinde okul gelişim alanları ve süreçleri, gelişim standartları ve göstergeleri, rol ve sorumluluklar, temel stratejiler ve kaynakların kullanım biçimleri bağlamında ele alınmıştır. Bu kapsamda kapsayıcı bir okulun nasıl tanımlandığı, karşılaşılan sorun alanları, farklılıkları gözetken okul yapısının özellikleri, çözüm önerileri ve kapsayıcı eğitime ilişkin paydaş beklentileri incelenmiştir. Veriler, önceden belirlenmiş araştırma amaçları doğrultusunda yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme tekniği, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini derinlemesine ortaya koymaya olanak tanıyan etkili bir veri toplama yöntemi olarak tercih edilmiştir (Patton, 2014).

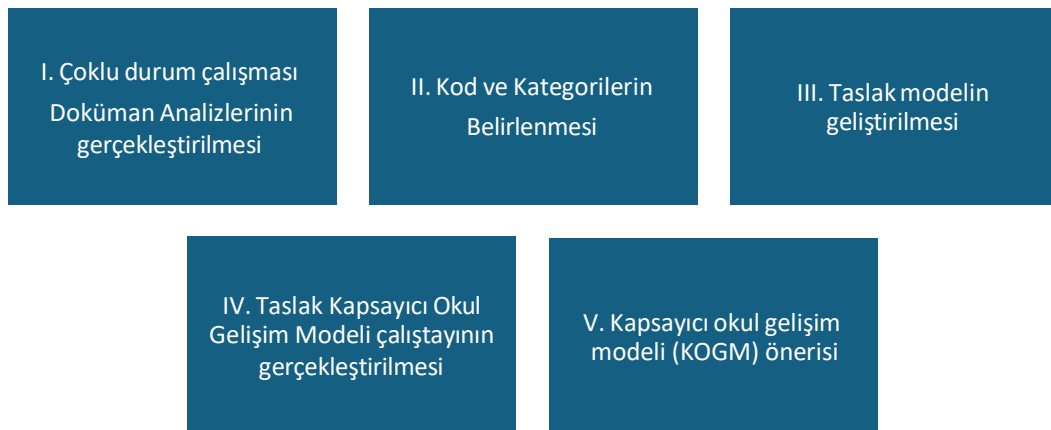
3.1.2. Nicel boyut

Araştırmanın nicel boyutunda, nitel aşamada geliştirilen model paydaşlar tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymak ve modelin uygulanabilirliğine ilişkin genel eğilimleri belirlemek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Bu aşama, karma araştırma yaklaşımı kapsamında nitel bulguların nicel verilerle desteklenmesini ve modelin gözden geçirilerek güçlendirilmesini hedeflemektedir. Nicel süreç, betimsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, araştırmacının herhangi bir değişken üzerinde müdahalede bulunmadan mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan; neden–sonuç ilişkisi kurmaktan ziyade “mevcut durum nedir?” sorusuna yanıt arayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Bu yönüyle model, kapsayıcı okul gelişim modeline ilişkin paydaş görüşlerinin ortaya konulması için uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir. Betimsel tarama araştırmalarında, katılımcıların görüş, algı ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla anket türünde veri toplama araçları yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada da nicel boyut kapsamında anket türünde hazırlanan “Model Önerisi Değerlendirme Envanteri” kullanılmıştır. Envanter, kapsayıcı okul gelişim modelinin boyutları, standartları ve göstergelerine ilişkin paydaş değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan bir değerlendirme aracı olarak yapılandırılmıştır. Envanterden elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler yoluyla, modelin güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin genel eğilimler belirlenmiştir. Elde edilen nicel bulgular, neden–sonuç ilişkileri kurmak

amacıyla değil; modelin paydaşlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak, uygulanabilirliğini değerlendirmek ve modelin nihai hâlinin yenilenmesine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler, nitel aşamada geliştirilen kapsayıcı okul gelişim modelinin paydaş görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ve modelin güncellenerek yeniden yapılandırılmasına olanak sağlamıştır. Bu yönüyle nicel boyut, araştırmada geliştirilen modelin doğrulanmasından çok iyileştirilmesine hizmet eden tamamlayıcı bir işlev üstlenmiştir.

3.1.3. Kapsayıcı okul gelişim modeli geliştirme sürecinde izlenen yol

Kapsayıcı okul gelişim modeli geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, model geliştirme süreci karma araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Model geliştirme sürecinde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada (nitel aşama), kapsayıcı eğitime ilişkin ulusal ve uluslararası kaynaklar araştırmacı ve danışman tarafından belirlenmiş; bu kaynaklar doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Eş zamanlı olarak, çoklu durum çalışması kapsamında akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; ortaya çıkan kodlar ve kategoriler doğrultusunda kapsayıcı okulun gelişim alanlarını, süreçlerini ve temel bileşenlerini içeren taslak model oluşturulmuştur. İkinci aşamada (nicel aşama) ise oluşturulan taslak model, düzenlenen çalıştay aracılığıyla paydaşların değerlendirmesine sunulmuştur. Bu aşamada, anket türünde hazırlanan model değerlendirme envanteri yoluyla katılımcı görüşleri toplanmış; elde edilen nicel veriler doğrultusunda taslak model gözden geçirilmiş, gerekli düzenleme ve iyileştirmeler yapılarak modelin nihai hâli oluşturulmuştur (Şekil 3.2). Bu süreç sonucunda Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM) geliştirilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma yöntemine ilişkin model oluşturma aşamaları

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma karma araştırma deseninde yürütüldüğünden çalışma alanı nitel (doküman analizi ve çoklu durum deseni) ve nicel metodolojiyi kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.

3.2.1. Doküman analizi

Bu araştırmada kullanılan nitel veri toplama yöntemlerinden biri doküman analizidir. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilişkili yazılı ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanmasını içeren bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle politika belgeleri, raporlar ve akademik çalışmalar yoluyla bir alanın kuramsal çerçevesinin ve uygulama eğilimlerinin ortaya konulmasında etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Bowen, 2009; Creswell, 2013). Araştırma kapsamında doküman analizi sürecinde incelenen materyaller; kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okul gelişimi alanına ilişkin ulusal ve uluslararası politika belgeleri, strateji raporları, akademik makaleler, kitaplar ve lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Söz konusu dokümanlara ERIC, EBSCOhost, SpringerLink ve DergiPark gibi akademik veri tabanlarının yanı sıra UNESCO, OECD ve benzeri uluslararası kuruluşların resmî web siteleri aracılığıyla erişilmiştir (UNESCO, 2020).

Dokümanların seçiminde, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda belirli ölçütler esas alınmıştır. Buna göre, öncelikle dokümanların kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okul gelişimi temalarıyla doğrudan ilişkili olması koşulu aranmıştır. Araştırmanın temel amacı kapsayıcı bir okul gelişim modeli önerisi oluşturmak olduğundan, incelenen dokümanların içerikleri; kapsayıcı eğitim politikaları, okul düzeyinde uygulama süreçleri, okul geliştirme yaklaşımları, standartlar, iyi uygulama örnekleri ve paydaş temelli değerlendirmelerle sınırlandırılmıştır (Booth ve Ainscow, 2019; Slee, 2021). Doküman seçim sürecinde ayrıca erişilebilirlik ve güncellik ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda hem çevrim içi hem de basılı olarak erişilebilen kaynaklar tercih edilmiş; dokümanların araştırmacılar ve ilgili paydaşlar tarafından ulaşılabilir olması gözetilmiştir. Bununla birlikte, dokümanların 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış olması temel bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu tercih, kapsayıcı eğitim literatürünün özellikle 2000'li yıllardan itibaren kavramsal, politik ve uygulamaya dönük olarak belirgin bir gelişim göstermesi ve dijital akademik kaynakların bu dönemde yaygınlaşması gerekçesine dayanmaktadır (Norwich, 2022). Doküman analizi sürecinde elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiş; kapsayıcı okul gelişimine ilişkin temel kavramlar, temalar, gelişim alanları ve göstergeler belirlenmiştir. Bu analizler, araştırmanın nitel aşamasında taslak kapsayıcı okul gelişim modelinin oluşturulmasına

kuramsal ve yapısal bir zemin sağlamıştır. Araştırma kapsamında incelenen tüm dokümanlara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Kullanılan doküman bilgisi

Doküman Türü	Sayısı
Makale	78
Kitap	11
Rapor	6
Tez	13
Model	2
Toplam	110

3.2.2. Çoklu durum çalışması

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin temel amacı, sınırlı sayıda katılımcı üzerinden araştırma problemine ilişkin farklı bakış açılarını, deneyimleri ve bağlamsal çeşitliliği mümkün olan en geniş biçimde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem, incelenen olgunun ortak yönlerinin yanı sıra değişkenlik gösteren boyutlarının da görünür kılınmasına olanak tanımakta ve olgunun çok boyutlu biçimde analiz edilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Neuman'a (2014) göre maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma konusu ile ilişkili farklılıkları ve bu farklılıklara bağlı temaları görünür kılarak daha derinlemesine ve zengin bir betimleme yapılmasına katkı sunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016) ise bu örnekleme yaklaşımının temsiliyet sağlamaktan ziyade, incelenen olgunun farklı yönlerini ortaya koyabilecek çeşitliliği oluşturmayı hedeflediğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, kapsayıcı okul gelişimi bağlamında farklı rol, konum ve deneyimlere sahip bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi esas alınarak belirlenmiştir (Florian ve Black-Hawkins, 2023; Norwich, 2022). Bu kapsamda çalışma grubu; farklı kurumlardan uzman akademisyenler, çeşitli illerde görev yapan eğitim müfettişleri, Antalya ilinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve onların velilerinden oluşmaktadır. Maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, branş, eğitim kademesi ve özel gereksinim farkındalığı gibi demografik ve mesleki değişkenleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda toplam 50 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların dağılımı; 10 okul müdürü (3 anaokulu, 3 ilkokul, 4 ortaokul), 10 öğretmen, 10 öğrenci velisi, 10 öğrenci, 5 akademisyen ve 5 müfettiş şeklindedir. Cinsiyet dağılımına

bakıldığında; okul müdürlerinin 3'ünün kadın, 7'sinin erkek; velilerin 5'inin kadın, 5'inin erkek; öğrencilerin 5'inin kadın, 5'inin erkek; akademisyenlerin 2'sinin kadın, 3'ünün erkek; müfettişlerin ise 2'sinin kadın, 3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmanın Katılımcı Grubunun Demografik Bilgileri

Okul Müdürü

Katılımcı	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Yöneticilik Kıdemi
MDA1	Okul Müdürü	K	42	7
MDA2	Okul Müdürü	E	45	11
MDA3	Okul Müdürü	E	36	20
MDİ4	Okul Müdürü	E	47	8
MDİ5	Okul Müdürü	K	38	12
MDİ6	Okul Müdürü	E	39	16
MDO7	Okul Müdürü	E	51	20
MDO8	Okul Müdürü	K	43	7
MDO9	Okul Müdürü	E	54	21
MDO10	Okul Müdürü	E	46	13

Öğretmen

Katılımcı	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Mesleki Kıdemi	Branşı
ÖGRT1	Öğretmen	K	32	8	Din Kül. Ahlak Bilgisi
ÖGRT2	Öğretmen	E	32	9	Rehberlik ve Pis. Dan.
ÖGRT3	Öğretmen	K	33	10	Rehberlik ve Pis. Dan.
ÖGRT4	Öğretmen	E	36	13	Türkçe
ÖGRT5	Öğretmen	K	28	5	Sosyal Bilgiler
ÖGRT6	Öğretmen	E	41	16	Fen ve Teknoloji
ÖGRT7	Öğretmen	K	36	12	İngilizce
ÖGRT8	Öğretmen	E	47	22	Rehberlik ve Pis. Dan.
ÖGRT9	Öğretmen	K	41	20	Özel Eğitim
ÖGRT10	Öğretmen	E	36	11	Özel Eğitim

Öğrenci

Katılımcı	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Özel eğitim durumu
Ö1	Öğrenci	K	12	5	Otizm
Ö2	Öğrenci	E	14	8	Yabancı
Ö3	Öğrenci	E	13	6	Hafif MR
Ö4	Öğrenci	E	13	7	-
Ö5	Öğrenci	K	12	5	Bilsem
Ö6	Öğrenci	E	14	8	-
Ö7	Öğrenci	K	13	7	Ortopedik
Ö8	Öğrenci	K	13	6	Göç
Ö9	Öğrenci	E	15	8	Göç
Ö10	Öğrenci	K	14	8	-

Veli

Katılımcı	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Özel eğitim durumu
V1	Veli	K	36	Yabancı

V2	Veli	E	43	-
V3	Veli	K	29	Hafif düzey MR
V4	Veli	E	32	-
V5	Veli	K	41	Ortopedik
V6	Veli	E	38	-
V7	Veli	K	34	-
V8	Veli	K	37	Göç
V9	Veli	E	45	-
V10	Veli	E	42	Bilsem

Akademisyen

Katılımcı	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Alan/Branş
AE1	Akademisyen	E	39	Temel eğitim
AE2	Akademisyen	E	52	Özel eğitim
AE3	Akademisyen	E	51	Eğitim yönetimi
AK1	Akademisyen	K	47	Temel eğitim
AK2	Akademisyen	K	43	Özel eğitim

Müfettiş

Katılımcı	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Branş
ME1	Müfettiş	E	36	Sınıf Öğretmenliği
ME2	Müfettiş	E	43	Matematik
MK3	Müfettiş	E	54	Türkçe
MK1	Müfettiş	K	51	Sınıf Öğretmenliği
MK2	Müfettiş	K	55	Rehber Öğretmen

Bu araştırmada çoklu durum deseninin uygulanmasında, durum çalışmalarına ilişkin literatürde önerilen sistematik süreç izlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) ortaya koyduğu çerçeve temel alınarak araştırma süreci; araştırma soruları ve alt problemlerin yapılandırılması, analiz biriminin tanımlanması, araştırma amacıyla uyumlu ve çeşitlilik sunan durumların seçilmesi, maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanarak alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analiz edilip yorumlanması ve bulguların bütüncül bir yapıda raporlaştırılması aşamalarından oluşacak şekilde planlanmıştır (Stake, 1995; Neuman, 2014; Creswell ve Poth, 2018).

3.2.3. Betimsel tarama

Araştırmanın nicel kısmı farklı aşama ve çalışma gruplarından oluşmaktadır. Bunlar:

1. Taslak model çalıştay değerlendirmesi
2. Taslak modelin katılımcılara tanıtılması ve katılımcıların değerlendirmesidir.

Tablo 3.3. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Katılımcı Grubu	Kadın (f)	Erkek (f)	Mesleki Kıdem (Yıl)	Toplam (n)
Okul Müdürü	2	5	12 – 26	7
Okul Müdür Yardımcısı	6	9	6 – 24	15
Öğretmen	18	12	4 – 22	30
Toplam	26	26	4 – 26	52

Nicel boyut kapsamında kapsayıcı okul gelişim modelinin tanıtımı ve değerlendirilmesi amacıyla toplam 52 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çalışma grubunu 7 okul müdürü, 15 okul müdür yardımcısı ve 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı dengeli olup 26'sı kadın, 26'sı erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemleri 4 yıl ile 26 yıl arasında değişmektedir. Bu durum, modelin değerlendirilmesinde farklı deneyim düzeylerine sahip eğitim paydaşlarının görüşlerinin yansıtılmasına olanak sağlamıştır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

3.3. Veri toplama araçları

Karma desen araştırma olması nedeniyle nitel ve nicel yöntemleri için ayrı ayrı veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Nitel aşama için kullanılan görüşme formu

Yin'e (1984) göre nitel araştırmalarda dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel kanıtlar olmak üzere altı temel veri kaynağı bulunmaktadır. Bu araştırmada, kapsayıcı okul gelişim modeli önerisine ilişkin derinlemesine ve bağlamsal veri elde edebilmek amacıyla nitel veri toplama teknikleri arasından yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yönteminin seçilmesinde, araştırma sorularına doğrudan yanıt üretebilecek, katılımcıların deneyim ve algılarını ayrıntılı biçimde ortaya koymaya elverişli olması belirleyici olmuştur (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kapsayıcı Okul Gelişim Modeline ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu, sistematik ve çok aşamalı bir süreç izlenerek geliştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle kapsayıcı eğitim ve okul gelişimi literatürü incelenmiş; kapsayıcı eğitimin erişim, katılım ve nitelik boyutları ile okul liderliği, okul kültürü, öğretmen niteliği, müfredat, öğretme-öğrenme süreçleri ve okul-aile-toplum iş birliği gibi okul gelişim alanları temel temalar olarak belirlenmiştir (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2019; Florian ve Black-Hawkins, 2023; UNESCO, 2020). Bu temalar doğrultusunda katılımcıların bireysel deneyimlerini ve okul

süreçlerine ilişkin değerlendirmelerini ortaya koyacak kapsamlı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu, kapsam ve içerik geçerliğini sağlamak amacıyla Eğitim Yönetimi alanında uzman dört akademisyen tarafından yapı, içerik uygunluğu, açıklık ve uygulanabilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir (Merriam ve Tisdell, 2016). Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra form, dilsel doğruluk ve ifade netliğini artırmak amacıyla iki dil bilim uzmanı tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Görüşmelerde daha derin ve zengin veri elde edilebilmesi amacıyla her ana soruya uygun sondalar eklenmiştir (Patton, 2015). Son aşamada, görüşme formunun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir akademisyen, bir müfettiş, bir okul yöneticisi, bir öğretmen, bir öğrenci velisi ve bir öğrenciden oluşan altı katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, bulgular tez danışmanı ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler doğrultusunda görüşme formu son kez düzenlenerek araştırmada kullanılacak nihai hâline getirilmiştir. Bu süreç sonucunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, kapsayıcı okul gelişim sürecine ilişkin çok boyutlu ve derinlemesine veri toplamaya uygun bir yapı kazanmıştır.

3.3.2. Nicel aşama için model önerisi değerlendirme envanteri

Araştırmanın nicel aşamasında, geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli taslağının çalıştay katılımcıları tarafından değerlendirilmesini sağlamak amacıyla Model Önerisi Değerlendirme Envanteri geliştirilmiştir. Envanter, katılımcıların modele ilişkin görüş ve değerlendirmelerini sistematik biçimde ortaya koymak üzere anket tekniği temelinde yapılandırılmıştır. Anket tekniği; bireylerin belirli bir konuya ilişkin görüş, tutum ve değerlendirmelerini yapılandırılmış soru formları aracılığıyla toplamada yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Karasar, 2020). Envanter geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmış, kapsayıcı okul gelişimine ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük boyutlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak envanter formu, beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri; kapsamın yeterliliği, maddelerin amaca uygunluğu ve ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeyi açısından alınmıştır. Ayrıca envanter maddeleri, dil ve anlatım açısından bir dil bilim uzmanı tarafından incelenmiş; geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Envanterin pilot uygulaması, hedef kitle özelliklerini taşıyan beş katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen geri bildirimler ve ön analizler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş, ifade düzeyinde düzenlemeler yapılarak envantere son hâli verilmiştir. Bu süreç, ölçme aracının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini artırmayı amaçlamıştır.

Envanterin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla Kendall's W uyum katsayısı ile Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Kendall's W analizi, uzman görüşleri arasındaki uyum düzeyini belirlemek için kullanılmış; elde edilen bulgular, uzmanlar arasında anlamlı bir görüş birliği olduğunu göstermiştir. İç tutarlılık analizleri sonucunda ise envanterin tüm alt boyutlarında Cronbach's α değerlerinin .70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçeğin her bir alt boyutunun kabul edilebilir düzeyin üzerinde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Toplam ölçek için hesaplanan **Cronbach's α = .932** değeri, envanterin çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Kapsayıcı Eğitim Model Önerisi – Değerlendirme Envanteri (Katılımcı)'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Tablo 3.4).

Tablo 3.4. Model Önerisi Değerlendirme Envanterinin güvenirliğine ilişkin bilgiler

Boyutlar (Temalar)	Madde Numaraları	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach's α)
Okul Kültürü	1, 2, 3, 4	.821
Liderlik ve Okul Yönetimi	5, 6, 7, 8	.847
Öğretmenler	9, 10, 11, 12, 13	.875
Eğitim ve Öğretim Süreci	14, 15, 16, 17, 18	.868
Kapsayıcı Eğitimde Erişim	19, 20, 21	.783
Katılım ve Nitelik	22, 23, 24	.772
Okul Kapasitesi	25, 26, 27	.801
Çevre ve Topluluk Desteği	28, 29, 30	.789
Toplam Model Değerlendirme Envanteri	–	.932

Tablo 3.4'te sunulan Kendall's W analizi ve iç tutarlılık katsayıları birlikte değerlendirildiğinde, taslak model değerlendirme envanterinin hem uzman görüşleri açısından tutarlı hem de istatistiksel olarak güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, çalıştay katılımcılarından elde edilen nicel verilerin bilimsel açıdan geçerli temellere dayandığı kabul edilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Karma araştırma deseninde tasarlanan araştırmada, doküman analizi, çoklu durum çalışmasında ve model değerlendirme çalıştayında nicel yöntemle veri toplama süreçleri kullanılmıştır. Bunlar başlıklar altında ifade edilmiştir.

3.4.1. Doküman analizi

Bu araştırmada, kapsayıcı okul gelişim modelinin kuramsal ve uygulamaya dönük temellerini oluşturmak amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Literatürde kapsayıcı eğitim; ulusal ve uluslararası politika belgeleri, farklı ülkelerde yürütülen uygulamalar ve araştırmalar aracılığıyla kapsayıcılık anlayışının tarihsel gelişimi ve dönüşümü bağlamında ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra okul geliştirme literatürü ve bu alanda önerilen modeller, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde nasıl yapılandırılabilmesine ilişkin önemli bir bilgi birikimi sunmakta; bu çerçevede okula özgü uygulamalar ve iyi örnekler öne çıkmaktadır. Bu çok katmanlı literatür yapısı, kapsayıcı okulun özelliklerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmakta; söz konusu gereklilik, doküman analizinin araştırmanın amacı doğrultusunda temel bir yöntem olarak kullanılmasının çekirdeğini oluşturmaktadır. Doküman analizi, araştırma problemiyle ilişkili yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasını içeren nitel bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, araştırmacıya kapsayıcı eğitim ve okul gelişimi konularını hem tarihsel hem de güncel bağlamda ele alma, kavramsal çerçeveyi yapılandırma ve alandaki anlam örüntülerini ortaya çıkarma olanağı sunmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar; kapsayıcı eğitim ve okul gelişimi alanına ilişkin ulusal ve uluslararası akademik makaleler, lisansüstü tezler, yasal düzenlemeler, politika belgeleri ve resmî raporlardan oluşmaktadır. Dokümanlar, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda seçilmiş; yalnızca kapsayıcı eğitim politikaları, uygulamaları ve kapsayıcı okul gelişimi ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda belgelere, ERIC, Scopus, Web of Science ve ProQuest Dissertations ve Theses Global gibi uluslararası veri tabanlarının yanı sıra Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin gibi ulusal veri tabanları aracılığıyla erişilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu gibi kurumların resmî web sitelerinde yayımlanan politika belgeleri, strateji raporları ve yönergeler de analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Analize dâhil edilen dokümanlara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur. Her bir belge; kapsayıcı eğitim, kapsayıcı okul, okul gelişimi, kapsayıcı liderlik ve okul kültürü gibi araştırmanın temel kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Dokümanlar, tematik bir yaklaşımla çözümlenmiş; metinlerde yer alan kavramlar, ilkeler, stratejiler ve uygulama örnekleri kapsayıcı okul gelişim modelinin kuramsal temellerini destekleyecek biçimde kategorize edilmiştir. Bu süreçte içerik analizi ilkeleri doğrultusunda dokümanlar; kapsam ve bağlamın

belirlenmesi, veri birimlerinin (temalar, kavramlar ve ilkeler) çıkarılması, benzer kodların temalar altında birleştirilmesi ve yorumlama–sentezleme aşamalarından geçirilmiştir (Bowen, 2009; Merriam ve Tisdell, 2016). Tüm dokümanlara resmî ve açık erişim kaynakları aracılığıyla ulaşılmış; içeriklerin kullanımında telif hakları ve bilimsel etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Verilerin doğruluğu, geçerliliği ve güvenilirliği; kaynak çeşitliliği sağlanması, dokümanlar arası karşılaştırma ve çapraz kontrol yoluyla desteklenmiştir. Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın kapsayıcı okulun özelliklerinin neler olması gerektiği ile kapsayıcı okulun amacı, gelişim alanları, süreçleri, standartları ve göstergelerinin nasıl yapılandırılması gerektiği sorularına yanıt oluşturacak biçimde kullanılmış ve kapsayıcı okul gelişim modelinin oluşturulmasına analitik bir zemin sağlamıştır.

3.4.2. Çoklu durum çalışması

Araştırma sürecinde gözlem ve görüşme teknikleri eş zamanlı olarak yürütülmüş ve araştırma izni alınan toplam 10 devlet okulunda (anaokulu, ilkokul ve ortaokulu kapsayacak şekilde) 50 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar; akademisyenler, müfettişler, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerden oluşmuştur. Görüşmeler başlamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı, kapsamı ve önemine ilişkin bilgilendirme yapmıştır. Katılımcılara aydınlatılmış onam süreci açıklanmış, onam formunu onaylamaları sonrasında görüşmelere geçilmiştir (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 20–30 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde ses kaydı alınmasına ilişkin izin talep edilmiş; izin veren katılımcıların görüşmeleri dijital ses kaydı aracılığıyla ve eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından tutulan alan notlarıyla desteklenmiştir. Elde edilen notlar görüşme sonrasında katılımcılara sunularak doğruluk kontrolü yapılmış ve gerektiğinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde araştırmacı yorum katmamaya, açıklamaları yönlendirmemeye ve soruları tarafsız şekilde iletme özen göstermiştir (Patton, 2015). Araştırmada çoklu durum çalışması kapsamında, katılımcıların kapsayıcı okul süreçlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okullarda kapsayıcı eğitimle ilgili hangi uygulamalar yürütülmektedir?
2. Kapsayıcı bir okul olmanın önündeki temel sorun alanları nelerdir?
3. Katılımcıların kapsayıcı okuldaki beklentileri nelerdir?

4. Başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülebilmesi için okullarda yapılması gerekenler nelerdir?
5. Kapsayıcı okulun, amacı, gelişim alanları, öğretim süreçleri, paydaş rol ve sorumlulukları ile standart ve göstergeleri neler olmalıdır?

Bu sorulara ilişkin veriler, çoklu durum çalışmasının doğası gereği farklı okul türlerinden, rollerden ve deneyimlerden gelen katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılması yoluyla elde edilmiştir (Yin, 1984; Stake, 1995). Böylece kapsayıcı okul gelişimine ilişkin mevcut durum, engeller, ihtiyaçlar ve öneriler çok boyutlu bir yapı içinde değerlendirilmiştir.

3.4.3. Betimsel tarama

Araştırmada geliştirilen kapsayıcı okul gelişim modeli, taslak kapsayıcı okul gelişimi model geliştirme çalıştay ile katılımcılara tanıtılmış, katılımcılarla tartışılmış ve değerlendirmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların değerlendirme ve önerileri doğrultusunda model yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlemeye tabi tutulmuştur. Çalıştayda model önerisi değerlendirme envanteri ile katılımcılardan görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri karma yöntem ile elde edilmiştir. Nitel bölüm doküman analizi sürecinde görüşme tekniği ile elde edilen veriler analiz edilmiş, sonrasında nicel yöntem ile elde edilen verilerin analizleri açıklanmıştır. Nitel veri analizi önemli bir adımdır ve ortaya çıkan olguların tanımlanmasını, sınıflandırılmasını ve birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarının betimlenmesi süreçlerini içerir (Corbin ve Strauss, 2008; Çelik vd., 2020; Dey, 1993; Maxwell, 2013).



Şekil 3.3.Nitel veri analizinin döngüsel gösterimi (Dey, 1993, s. 32)

Veri toplamanın amacı ham verilerden anlam oluşturmaktır ve araştırmacı katılımcılardan elde ettiği verileri, okuduklarını ve gözlemlediklerini yorumlamalı tümevarımsal ve tündengelimsel akıl yürütme yaparak güçlü anlamlar elde etmelidir (Corbin ve Strauss, 2008; Çelik vd., 2020; Maxwell, 2013; Merriam, 2009).

Doküman analizi aşamasında Merriam'ın (2009) önerdiği sistematik basamaklar takip edilmiştir. Buna göre süreç dört temel adımdan oluşmaktadır: İlgili dokümanların belirlenmesi, Dokümanların özgünlüğünün ve güvenilirliğinin kontrol edilmesi, Elde edilen verilerin tema ve kategorilere ayrılması, Dokümanların içerik analizi ile çözümlenmesi. Bu adımlar doğrultusunda toplanan veriler nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan içerik analizi yöntemiyle düzenlenmiştir. Bowen'a (2009) göre içerik analizi, araştırmanın amaçları ve sorularıyla ilişkili bilgilerin belirli kategorilerde toplanarak sistematik bir biçimde sunulmasını sağlar. Weber (1990) ise kategoriye, “benzer anlamlara veya çağrışımlara sahip kelime ve ifadelerin oluşturduğu gruplar” şeklinde tanımlamaktadır. Bu araştırmada doküman analizine başlanmadan önce çalışma kapsamında kullanılacak kategori seti oluşturulmuştur. Ardından bu kategorilerden araştırmanın amaçlarıyla tutarlı temalar yapılandırılmıştır. Belirlenen kategori ve temalar doğrultusunda kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okul gelişimi ile ilgili içerikler ayrıntılı olarak incelenmiş; temaların hangi yönleriyle literatürü temsil ettiği ve modele katkı sunduğu değerlendirilmiştir.

Tema ve kategorilerin oluşturulmasının ardından analiz sürecinde kullanılacak analiz birimi belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 110 doküman incelenmiş ve çözümleme sürecinde nitel veri analiz programlarından yararlanılmıştır (MAXQDA). Program desteği, hem tematik kodlamaların sistematik biçimde yapılmasına hem de farklı dokümanlardan elde edilen verilerin karşılaştırılabilir hâle getirilmesine olanak sağlamıştır. Doküman incelemesi sırasında kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okul gelişimi ile ilgili olan tüm kavramsal açıklamalar, politika içerikleri, uygulama örnekleri ve literatürdeki çıkarımlar çalışmanın tematik analizi için ayrıştırılmış ve analiz birimleri kapsamında yeniden düzenlenmiştir.

Doküman analizi sürecinde inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik; Nitel Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, nicel araştırmalardaki geleneksel anlamlarından farklı olarak ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda temel ölçüt, çalışmanın inandırıcılığıdır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmanın bilimsel niteliğini artırmak için süreç boyunca inandırıcılığı güçlendirmeye yönelik çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Guba ve Lincoln'un (1982) önerdiği dört temel ölçüt —inanılrlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik— bu araştırmada esas alınmıştır. Çalışmada yararlanılan yöntemlere Tablo 3.5'te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Çalışmanın inandırıcılığı için kullanılan yöntemler

İnandırıcılık Ölçütleri	Yöntem
İnanılrlık	Uzman incelemesi
Aktarılabilirlik	Amaçlı örneklem Ayrıntılı betimleme Denetleme yolu Literatür
Güvenilebilirlik	Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Onaylanabilirlik	Araştırmacı önyargılarını azaltma

İnanılrlık; araştırmanın inanılrlığını artırmak amacıyla uzman incelemesi yapılmıştır. Araştırma deseni, veri toplama süreçleri, analiz adımları ve yorumlar; nitel araştırma ve kapsayıcı eğitim alanında uzman akademisyenlere sunulmuş ve geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Merriam'a (2009) göre uzman incelemesi, araştırmacının kör noktalarını azaltarak bulguların doğruluğunu güçlendiren önemli bir stratejidir. Aktarılabilirlik, çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla iki temel strateji uygulanmıştır: amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme. Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için örneklemin araştırmanın bağlamını yansıtacak biçimde

seçilmesi ve elde edilen bulguların ayrıntılı betimlemelerle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada kapsayıcı okul gelişimiyle en yakından ilişkili doküman ve paydaşlar örnekleme dâhil edilmiştir. Ayrıntılı betimleme kapsamında ham veriler tema ve kategorilere göre yapılandırılmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve sonuçların başka araştırmacılar tarafından yorumlanabilir nitelikte sunulmasına özen gösterilmiştir. Böylece araştırmanın bulgularının farklı bağlamlara aktarılabilirliği artırılmıştır.

Güvenilebilirlik; Güvenilebilirliği artırmak amacıyla denetleme yolu kullanılmıştır. Araştırma yöntemleri, veri toplama süreçleri, analiz adımları ve bulgular açık ve ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Houser (2015), denetleme yolunun araştırmanın her aşamasının şeffaf biçimde belgelenmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle çalışmanın tüm süreçleri sistematik biçimde açıklanmış, kullanılan kaynaklar gösterilmiş ve değerlendirmeye açık hâle getirilmiştir. Ayrıca başka bir araştırmacı tarafından süreç ve sonuçlar incelenmiş, elde edilen bulguların tutarlılığı değerlendirilmiştir. Onaylanabilirlik; bu kapsamda araştırmacının önyargılarının sürece yansımaması için çeşitli önlemler alınmıştır. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda onaylanabilirliği artırmak için araştırmacının yorum ve bulgularını destekleyen kanıtların açıkça ortaya konması, ham verilerin erişilebilir olması ve doğrudan alıntıların kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmanın amacı ve kapsamı açık biçimde tanımlanmış; ham veriler, kodlamalar, tema-kategori yapısı ve katılımcı ifadeleri belgelenerek sunulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen tüm dokümanlar ve kodlama çıktıları elektronik ortamda saklanmış ve gerektiğinde teyit incelemesine uygun şekilde muhafaza edilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda bulgular ile ham verilerin uyumlu olduğu doğrulanmış ve yorumların nesnel temellere dayandığı teyit edilmiştir.

Çalışmanın inandırıcılığı için inanılabilirlik ölçütü kapsamında uzman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde uzman desteği alınmış; uzmandan araştırmanın deseni, verileri, verilerin analizi ve sonuçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Çalışmanın inandırıcılığına yönelik aktarılabilirlik ölçütü için ilk önce amaçlı örnekleme daha sonra ayrıntılı betimleme yöntemi izlenmiştir. Çünkü Guba ve Lincoln (1982) nitel çalışmalarda aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimlemenin önemini vurgulamıştır. Çalışmada öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine yönelik model önerisi oluşturulacağından bu konuyla en yakından ilişkili dokümanlar çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Aktarılabilirlikle ilgili ikinci aşamada ayrıntılı betimleme yöntemi izlenmiştir.

Buna yönelik ham veri tema ve kategorilere göre sistemleştirilmiş, doğrudan alıntılama yoluyla raporlaştırılmıştır. Böylece araştırmanın sonuçlarının farklı araştırmalara aktarılabilirliği sağlanmıştır. Çalışmanın inandırıcılığı için güvenilebilirlik ölçütüne yönelik denetleme yolu yönetimi uygulanmıştır. Bunun için ilgili literatürün açıklanması, araştırma yönteminin tanıtılması, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi gibi adımlar takip edilmiştir. Ayrıca Houser (2015), denetleme yolu için çalışmanın her aşamasında gerçekleştirilen işlemlerin şeffaf bir şekilde betimlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için çalışmanın bütün süreçleri betimlenmeye ve kanıtları sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları tutarlı ve anlamlı şekilde kendi içinde bir bütün olup literatürle uyumludur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecini ve sonucunu eğitim yönetimi alanında okul geliştirme ve kapsayıcı eğitim çalışmaları yapan ve nitel araştırma konusunda uzman olan akademisyenler incelemiştir. Nitel çalışmaların onaylı birliğin sağlanabilmesi için; çalışmanın amacı ve hedeflerinin belirtilmesi, ham verilerin sunulması, araştırma bulgularının tema ve kategoriler şeklinde sunulması, doğrudan alıntılarla desteklenmesi önemlidir (Holloway ve Wheeler, 1996; Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın doküman analizi sürecinde çalışmanın amacı ve hedefleri belirtilmiş, elde edilen ham veriler, araştırma bulguları tema ve kategoriler hâlinde sunulmuş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece araştırmada araştırmacının ön yargı ya da görüşleri değil, belgelerde geçen ifadeler yer almıştır. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, nitel araştırmalarda tutarlılık ve teyit edilebilirlik önemlidir. Bunun için araştırmacı tutarlılığı sağlamak için bulguları, sonuçları ve yorumları uzman görüşüne sunmuştur. Uzman, kendisine sunulan araştırma bulguları, sonuçları ve yorumlarını ham verilerle karşılaştırmış ve bunların teyit edildiğini bildirmiştir. Teyit edilebilirlik için ayrıca kullanılan bütün dokümanlar ve kodlama süreci elektronik ortamda saklanarak bir teyit incelemesi için muhafaza edildi.

3.5.2. Görüşme verilerinin betimsel analizi

Analiz Görüşme sürecinden elde edilen ses kayıtları öncelikle ayrıntılı bir transkripsiyon sürecinden geçirilmiştir. Bu işlem sonucunda toplam 30.253 kelimelik bir veri seti oluşturulmuştur. Veri seti; 3.485 kelime akademisyen görüşmeleri, 3.404 kelime müfettiş görüşmeleri, 3.686 kelime okul müdürü görüşmeleri, 5.006 kelime öğrenci görüşmeleri, 9.609 kelime öğretmen görüşmeleri ve 5.063 kelime veli görüşmelerinden oluşmuştur. Transkriptlerin tamamlanmasının ardından analiz sürecine geçilmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacının verileri önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetleyerek sunmasını ve bu temalar çerçevesinde yorumlamasını içeren bir yaklaşımdır (Özdemir, 2010). Strauss ve Corbin'e (1990) göre

betimsel analizde araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini onların ifadeleri üzerinden yansıtarak verilerin özgünlüğünü korur.

Bununla birlikte görüşmelerden elde edilen veriler, aynı zamanda **içerik analizi** tekniğiyle derinlemesine incelenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin anlamlı bir bütün hâline dönüştürülmesini sağlayan, kavram ve temaların keşfine odaklanan bir çözümleme yaklaşımıdır (Patton, 2014). İçerik analizinde temel amaç, veriler arasındaki ilişkileri, tekrar eden örüntüleri, kavramsal benzerlikleri tespit ederek bunları tutarlı temalar altında toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada içerik analizi süreci Eysenbach ve Köhler (2002) tarafından önerilen dört aşamalı yapı doğrultusunda yürütülmüştür: Verilerin kodlanması, kod, kategori ve temaların belirlenmesi, kod, kategori ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Bu analiz yapısı, tümevarımcı bir yaklaşımı esas almakta olup verilerden hareketle yeni kavram, kategori ve temaların keşfedilmesini içerir (Patton, 2014). Böylece veri setindeki anlamlı örüntüler ortaya çıkarılarak, kapsayıcı okul gelişimiyle ilişkilendirilebilecek tematik yapılar sistemli bir biçimde oluşturulmuştur. Bu süreçte elde edilen kavramlar ve temalar, kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okul gelişimi bağlamında derinlemesine yorumlanmış ve araştırma bulgularının bütüncül bir yapıda sunulmasına katkı sağlamıştır.



Şekil 3.4. Araştırmanın İçerik Analiz Süreci

Araştırmada nitel verilerin analizi; veri hazırlama, anlamlı birimlerin belirlenmesi, açık kodlama, kodların kategorilere ayrılması, temaların oluşturulması, tematik ağların kurulması, frekans/yoğunluk analizi, doğrudan alıntılarının seçimi, bulguların yorumlanması ve modellerle bütünleştirme aşamalarından oluşan sistematik bir içerik analizi süreci izlenerek gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2006; Miles et al., 2014; Saldaña, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021)

a. Verilerin kodlanması: Kodlama, nitel verilerin anlamlı bölümlere ayrılması ve verinin belirgin özelliklerinin görünür hâle getirilmesi sürecidir. Bu süreçte araştırmacı, veriyi küçük parçalara ayırarak her bir parçaya açıklayıcı etiketler (kodlar) atar ve böylece verideki örüntülerin ortaya çıkarılmasını sağlar (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 2016). Bu araştırmada kodlama sürecinde kodların kullanım sıklığı, tekrar eden yerleri ve birbirleriyle ilişkileri dikkate alınmış; kodların veriyle tutarlı biçimde temsil edilmesine özen gösterilmiştir (Creswell, 2013). Kodlama işlemine geçmeden önce araştırmacı, görüşme transkriptleri ve doküman analizine ilişkin metinleri iki kez dikkatlice okuyarak veri bütünlüğünü ve bağlamı kavramıştır. Üçüncü okumada ise açık kodlama aşamasına geçilmiş ve kodlamalar Tablo 3.6'da yer alan kodlama şeması doğrultusunda yapılmıştır. Açık kodlama aşamasında başlangıçta birkaç temel kodla işe başlanmış, ardından verinin doğal akışı içinden yeni ve veriye özgü kodlar oluşturularak kategori yapısının şekillenmesine katkı sağlanmıştır. Açık kodlama, veriyi ifade, kelime öbekleri ve anlam birimleri temelinde indirgeme ve çözümleme olanağı sunan bir süreçtir (Saldaña, 2009). Kodlama süreci boyunca araştırmacı, metinlerde yer alan anahtar kelimeleri, dikkat çeken ifadeleri ve tekrarlayan anlam birimlerini sistematik biçimde belirlemiş; oluşturulan kodları araştırma soruları ve kapsayıcı eğitim–kapsayıcı okul gelişimi literatürüyle karşılaştırarak gerekli revizyonları yapmıştır. Kodların bilimsel geçerliliğini artırmak amacıyla bu süreçte bir eğitim yönetimi uzmanı ve araştırmanın tez danışmanı ile düzenli görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kodlama yapısına ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu yaklaşım hem analiz sürecinin doğruluğunu hem de kodlama yapısının güvenilirliğini desteklemiştir.

b. Kod, kategori ve temaların bulunması: Açık kodlama sürecinde elde edilen kodlar yenilendikten sonra araştırmacı, veri setini dördüncü kez okuyarak odaklanmış kodlama aşamasına geçmiştir. Odaklanmış kodlama, verilerin daha derinlemesine incelenmesini, açık kodlamadan elde edilen kodların yeniden organize edilmesini ve analiz edilmesini içeren bir üst düzey kodlama sürecidir (Saldaña, 2009). Bu süreç, veri içindeki anlamlı örüntüleri belirlemek ve analizi daha sistematik hâle getirmek açısından kritik bir aşamadır. Odaklanmış kodlama sonucunda elde edilen kodlar, bir sonraki adım olan kategori ve tema oluşturma sürecine temel oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda kodların daha üst düzey kavramlara dönüştürülmesi ve bu kavramların gruplandırılarak tematik bir yapı oluşturulması beklenir. Bu doğrultuda araştırmada Baltacı'nın (2019) önerdiği tematik kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Tematik kodlama, açık ve odaklanmış kodlama aşamalarında ortaya çıkan kodların ortak

özelliklerine ve benzerliklerine göre gruplandırılmasını ve bu grupların kategoriler ile temalara dönüştürülmesini içerir. Bir başka ifadeyle tematik kodlama, veriyi kavramsal düzeyde düzenlemeye ve anlamlandırmaya yönelik bir sınıflandırma sürecidir.

Araştırmacı, temalar altında yer alan kodların iç tutarlılığını sağlamak amacıyla kod gruplarını sürekli olarak gözden geçirmiş; kodların bir tema altında mantıklı ve bütünlüklü bir yapı sunup sunmadığını değerlendirmiştir. Bu değerlendirme süreci, eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyen ve tez danışmanı ile yapılan görüşmelerle desteklenmiştir. Böylece temaların kavramsal uyumu güçlendirilmiş ve veri setinin iç tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca temalar arasında olası ilişkilerin değerlendirilmesi ve her bir temanın diğer temalarla dış tutarlılık açısından uyumlu olup olmadığının belirlenmesi için uzman görüşlerinden yararlanılmaya devam edilmiştir. İç ve dış tutarlılığın sağlanması, nitel veri analizinin bütüncül bir yapıya kavuşmasına ve temaların güvenilir biçimde modellenmesine katkı sağlamıştır. Bu süreç sonunda ortaya çıkan tematik yapı, kapsayıcı okul gelişimine ilişkin verilerin hem sistematik hem de anlamlı bir biçimde yorumlanmasına olanak tanımıştır.

c. Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi: Bu aşamada araştırmacı, önceki kodlama ve analiz süreçlerinde elde edilen verileri okuyucunun kolaylıkla takip edebileceği, açık ve anlaşılır bir biçimde sunmaya özen göstermiştir. Nitel araştırmalarda bulguların sade, düzenli ve açık bir biçimde aktarılması; okuyucunun süreci zorlanmadan anlaması açısından temel bir gerekliliktir (Baltacı, 2019). Bu nedenle araştırmacı bulguları yapılandırırken kavramsal bütünlüğü gözetmiş, temalar arasındaki ilişkileri açık biçimde ortaya koymuş ve bulguların mantıksal bir akış içinde sunulmasını sağlamıştır. Bulguların raporlanması sırasında araştırmacı kendi yorumlarını en aza indirerek, yalnızca verilerin analizinden elde edilen sonuçlara odaklanmıştır. Böylelikle bulguların nesnelliği korunmuş, yorumlama süreci veriye sadık kalınarak gerçekleştirilmiştir. Veriler katılımcı ifadeleri, kategoriler ve temalar temelinde düzenlenmiş; okuyucunun doğrudan veriyle ilişki kurmasını sağlayacak şekilde sunulmuştur. Bu yaklaşım, hem nitel analiz sürecinin şeffaflığını artırmış hem de araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

d. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Nitel araştırmalarda araştırmacının deneyimleri, araştırma sürecindeki etkileşimleri ve konuya ilişkin birikimi analiz sürecine önemli ölçüde yön veren unsurlardır. Marshall ve Rossman'a (2014) göre nitel araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde yalnızca bir gözlemci değil; aynı zamanda veriyi anlamlandıran, bağlam içinde yorumlayan ve elde edilen bulgulara derinlik kazandıran bir aktördür. Bu araştırmanın temel amacı, kapsayıcı okul gelişimini destekleyecek bir model geliştirerek alana

yönelik öneriler sunmaktır. Bu nedenle araştırmacının bulguları yorumlaması, temalar arasındaki ilişkileri açıklaması ve ortaya çıkan sonuçları araştırmanın amacı doğrultusunda bütünleştirmesi kaçınılmazdır. Araştırmacı, verileri yorumlarken hem mevcut bulguların kendi iç tutarlılığını sağlamaya hem de kapsayıcı eğitim bağlamında neden–sonuç ilişkilerini açıklığa kavuşturmaya özen göstermiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın yalnızca betimsel bir düzeyde kalmasını engellemiş; bulguların kuramsal çerçeve ile bağlantılandırılması ve model önerisinin temellendirilmesi açısından önemli katkılar sunmuştur. Böylece veri, araştırma amacına uygun biçimde bütüncül olarak ele alınmış ve yorumlama süreci çalışmanın derinliğine katkı sağlamıştır.

3.5.3. Geçerlilik ve güvenirlik

Bilimsel araştırmaların niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri, çalışmanın geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşılayabilmesidir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması süreci, Miles, Huberman ve Saldaña'nın (2014) ortaya koyduğu iç/dış geçerlik ve iç/dış güvenirlik çerçevesi doğrultusunda yürütülmüştür. Realist araştırma geleneğinde bu dört boyut, nitel bir çalışmanın hem yöntemsel sağlamlığını hem de bulgularının doğrulanabilirliğini güçlendiren kritik ölçütler olarak kabul edilmektedir. Araştırma sürecinde bu çerçeve temel alınarak, verilerin tutarlılığı, analiz sürecinin izlenebilirliği, bulguların doğrulanabilirliği ve sonuçların aktarılabilirliği sistematik biçimde desteklenmiştir. Böylece araştırmanın hem bilimsel geçerliliği hem de güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

3.5.3.1. Geçerlilik:

Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmanın ulaştığı sonuçların doğruluğu ve gerçekliği ne ölçüde yansıttığıyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle geçerlilik, araştırma sürecinde elde edilen verilerin nesnel biçimde toplanması, kodlanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sırasında güvenirliğin ve kabul edilebilirliğin sürekli olarak kontrol edilmesini gerektirir (Arslan, 2022). Bu araştırmada da araştırmacı, verilerin objektif biçimde analiz edilmesine özen göstermiş ve tüm süreç boyunca sistematik bir yaklaşım benimsemiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel bir araştırmada geçerliliği sağlamak için araştırma konusu bütüncül biçimde ele alınmalı; verilerin doğrulanmasına yönelik katılımcı teyidi, meslektaş değerlendirmesi ve uzman incelemesi gibi yöntemlerden yararlanılmalıdır. Bu araştırmada da geçerliliği sağlamak amacıyla bu öneriler doğrultusunda çeşitli yöntemler uygulanmış ve geçerlilik süreci iki başlık altında yürütülmüştür: iç geçerlilik (inandırıcılık) ve dış geçerlilik (aktarılabilirlik).

A) İç Geçerlilik (İnandırıcılık); İç geçerlilik, araştırma sürecinin çalışılan olgunun gerçekliğini yansıtırma düzeyini ifade eder. Karataş'a (2015) göre araştırmacı, şu soruların cevaplarını verebilmelidir: “Elde edilen veriler gerçek durumu doğru biçimde yansıtıyor mu?” “Bulgular kendi içinde tutarlı mı?” “Bulguları doğrulamak için hangi stratejiler uygulanmıştır?”

Bu doğrultuda, araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmek amacıyla üç temel strateji kullanılmıştır: Üye kontrolü: Katılımcılardan elde edilen veriler, belirli bölümlerde katılımcılara geri sunulmuş ve doğrulukları teyit edilmiştir. Uzman incelemesi: Araştırma süreci ve analizler, nitel araştırma ve kapsayıcı eğitim alanlarında uzman kişilerle paylaşılmış; geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Üçgenleme: Birden fazla veri kaynağından (görüşme, doküman analizi vb.) elde edilen bilgilerin karşılaştırılması yoluyla bulguların tutarlılığı güçlendirilmiştir. Bu yöntemler sayesinde araştırmanın iç geçerliliği artırılmış, elde edilen bulguların gerçek durumu yansıtırma düzeyi güçlendirilmiştir.



Şekil 3.5. İç Geçerliliği Sağlama Süreci

Üye Kontrolü; Üye kontrolü, nitel araştırmalarda katılımcıların kendilerinden elde edilen verileri inceleyerek bu verilerin kendi görüşlerini doğru biçimde yansıtır yansıtmadığını değerlendirmelerini sağlayan bir doğrulama sürecidir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2016). Bu araştırmada görüşme kayıtlarından elde edilen bulgular katılımcılara geri sunulmuş; verilerin görüşme sürecinde ifade ettikleri düşünceleri yansıtır yansıtmadığı kendilerine sorulmuştur. Katılımcılar gönderilen bulguların kendi ifadeleriyle uyumlu olduğunu belirtmiş, herhangi bir düzeltme talebinde bulunmamışlardır. Bu durum, araştırmanın iç geçerliliğini güçlendiren önemli bir unsur olmuştur.

Uzman İncelemesi; Uzman incelemesi, araştırma sürecinde oluşturulan analizlerin ve sonuçların alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilerek verilerin gerçekliği yansıtırma

düzeyine ilişkin görüşlerin alınmasıdır (Karaşahin, 2020). Bu kapsamda araştırmacı, içerik analizinin tüm aşamalarını (a) verilerin kodlanması, (b) kod, kategori ve temaların oluşturulması, (c) kod ve temaların düzenlenmesi, (d) bulguların yorumlanması, tez danışmanı ve alan uzmanları ile paylaşmış, alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Ayrıca eğitim yönetimi, dil bilimi, okul yönetimi ve denetim alanlarında uzman birçok kişi analiz süreci boyunca görüş ve önerileriyle katkı sunmuştur. Böylece bulguların bilimsel tutarlılığı ve doğrulanabilirliği artırılmıştır.

Üçgenleme; bir olgunun daha kapsamlı anlaşılabilmesi için birden fazla bakış açısının birlikte kullanılmasını ifade eder (Neuman, 2014). Patton (2014) üçgenlemeyi dört türde ele alır: veri üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi, kuramsal üçgenleme ve yöntem üçgenlemesi. Bu araştırmada veri üçgenlemesi uygulanmış; görüşmelerden elde edilen veriler ile doküman analizinden elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Böylece iki farklı veri kaynağının birbirini desteklemesi sağlanmış ve bulguların tutarlılığı güçlendirilmiştir.

B) Dış Geçerlilik (Aktarılabilirlik): Dış geçerlilik, araştırmadan elde edilen bulguların başka gruplara veya benzer bağlamlara aktarılabilirlik düzeyini ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu araştırmada dış geçerliliği artırmak amacıyla şu stratejiler uygulanmıştır: Maksimum çeşitlilik örnekleme: Katılımcılar farklı roller, deneyim düzeyleri ve kurumsal bağlamlardan seçilmiştir. Ayrıntılı betimleme: Araştırmanın yöntemsel süreci, örneklem özellikleri, görüşme formu geliştirme aşamaları ve analiz adımları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Doğrudan alıntılar: Bulguların aktarılabilirliğini güçlendirmek üzere katılımcı ifadelerinden geniş ve temsil gücü yüksek alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sürecinin şeffaf biçimde raporlanması: Desen seçimi, örneklem oluşturma, görüşme süreci, analiz aşamaları ve geçerlilik stratejileri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Antalya ilindeki akademisyen, müfettiş, öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Farklı illerdeki paydaşlara ulaşamaması araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Bu sınırlılığın etkisini azaltmak amacıyla görüşme yapılan öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim ve kapsayıcı eğitim alanında deneyimli kişiler arasından seçilmesine özen gösterilmiştir. Böylece bulguların farklı bağlamlara aktarılabilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır.

3.5.3.2. Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen bulguların tekrar edilebilir olma derecesini ifade eder. Başka bir ifadeyle, çalışmanın benzer koşullarda farklı bir araştırmacı tarafından yeniden yürütülmesi durumunda benzer sonuçların elde edilebilmesi güvenilirliğin temel

göstergesidir (Karataş, 2015). Güvenilirlik genel olarak iki boyutta ele alınmaktadır: dış güvenilirlik ve iç güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

A) Dış Güvenirlik

Dış güvenirlik, bir araştırmada elde edilen bulguların, diğer araştırmacılar tarafından benzer koşullarda ve birbirinden bağımsız olarak tekrar edilme derecesini ifade eder (Patton, 2014). Başka bir deyişle, bir araştırmacının aynı yöntemi benzer özelliklere sahip bir çalışma grubunda uyguladığında benzer sonuçlara ulaşabilmesi dış güvenirliğin göstergesidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu nedenle araştırmacının, çalışmanın yapısı, bağlamı, katılımcı sayısı, veri toplama teknikleri, yöntemlerin uygulanma şekli ve süresi ile verilerin toplandığı zaman aralığı gibi unsurları ayrıntılı biçimde tanımlaması beklenir (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004). Bu araştırmada dış güvenirliğin artırılması amacıyla araştırmacı, sürecin içinde aktif bir konumda bulunmuş; veri toplama sürecine doğrudan katılmış, gözlemler yapmış ve elde edilen verileri kendi deneyim ve birikimi doğrultusunda analiz edip yorumlamıştır. Katılımcıların okul ortamındaki uygulamaları bizzat gözlemlenmiş ve kapsayıcı eğitim ile okul gelişimi konularında bilgi sahibi olmalarına özen gösterilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini en rahat hissedebilecekleri ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılarla iletişime geçilmiş, randevu oluşturulmuş ve çalışmanın amacı ile görüşme içeriğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınması talep edilmiş; kayıt alınmasını istemeyen katılımcıların görüşleri ise yazılı olarak derlenmiştir. Araştırmanın kuramsal temeli ayrıntılı bir biçimde ortaya konularak dış güvenirliğe katkı sağlanmıştır. “Kapsayıcı eğitim nedir?” ve “Okul geliştirme ne anlama gelir?” gibi temel kavramlara ilişkin açıklamalar teorik bölümde kapsamlı şekilde sunulmuştur. Bunun yanında veri toplama süreci, analiz yöntemleri, katılımcı profili ve verilerin toplandığı zaman dilimi araştırmanın ilgili bölümlerinde detaylı biçimde açıklanmıştır.

B) İç Güvenirlik

İç güvenirlik, bir araştırmanın bulgularının benzer ortamlarda aynı biçimde tekrar edilip edilemeyeceğine ilişkin bir ölçüt olarak tanımlanmaktadır. LeCompte ve Goetz (1982), iç güvenirliğin artırılması için birtakım stratejiler önermekte olup, bu araştırmada da söz konusu stratejiler dikkate alınmıştır. Bu stratejiler; (1) toplanan verilerin doğrudan alıntılar kullanılarak betimsel bir biçimde sunulması, (2) araştırma sürecine birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi ve (3) verilerin analizinin farklı bir araştırmacı tarafından incelenerek elde edilen sonuçların doğrulanması şeklindedir.

Araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmek amacıyla süreç boyunca alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlar, araştırma deseni, veri yapısı, analiz süreci ve elde edilen sonuçlara ilişkin geri bildirim sağlayarak çalışmanın tutarlılığına katkı sunmuştur. Tezde veriler doğrudan alıntılarla ve betimsel analiz yaklaşımıyla sunulmuş; araştırmacı yorumlarını başlangıçta metne yansıtmadan, verileri olduğu gibi aktarmıştır. Araştırma süreci ve ulaşılan sonuçlar, eğitim yönetimi alanında okul geliştirme ve kapsayıcı eğitim konusunda uzman akademisyenler tarafından incelenmiş; araştırmacı, elde edilen bulgular ile yorumları uzman görüşüne sunarak tutarlılık denetimi sağlamıştır. Uzman, araştırma bulgularını ham verilerle karşılaştırmış ve bu bulguların doğrulandığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının öğretmenlikten okul yöneticiliğine, il/ilçe yöneticiliğinden proje yürütücülüğüne kadar uzanan çeşitli görevlerde bulunmuş olması, ona geniş bir uygulama deneyimi kazandırmış ve okullarda kapsamlı gözlemler yapabilme olanağı sunarak iç geçerliliği desteklemiştir.

3.5.4. Nicel verilerin analizi

Araştırmada Kapsayıcı Okul Gelişim Modeline ilişkin çalıştay katılımcılarının değerlendirmelerini belirlemek amacıyla Okul Gelişim Model Önerisi Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Envanter, katılımcı görüşlerini nicel olarak ortaya koymak ve modelin farklı boyutlarına ilişkin algıları sistematik biçimde değerlendirebilmek amacıyla Likert tipi derecelendirme ölçeği temelinde yapılandırılmıştır. Likert ölçeklemesinin tercih edilmesinin temel gerekçeleri; katılımcılar açısından anlaşılır ve işlevsel bir yanıt yapısı sunması, veri toplama sürecini standartlaştırması ve istatistiksel analizlerde araştırmacıya önemli kolaylık sağlamasıdır (Boone ve Boone, 2012; Joshi ve Rahman, 2015).

Geliştirilen değerlendirme envanteri; modelin amacı ve felsefesi, kuramsal yapısı, temel bileşenleri, gelişim alanları, eğitim-öğretim süreçleri, paydaş rolleri ve sorumlulukları, standartlar ve göstergeler ile uygulanabilirlik boyutlarını kapsayan toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Envanterde yer alan maddeler, 1 = Çok Düşük, 2 = Düşük, 3 = Orta, 4 = Yüksek ve 5 = Çok Yüksek biçiminde derecelendirilen beşli Likert tipi ölçek kullanılarak puanlanmıştır.

Nicel verilerin analizinde öncelikle her bir maddeye ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Betimsel analiz sürecinde Likert tipi maddeler sıralı (ordinal) veri olarak ele alınmıştır. Bunun temel nedeni, Likert ölçeklerinde kullanılan sayısal puanların eşit aralıklarla sunulmasına karşın, bu puanların temsil ettiği algısal anlamların eşit aralıklı kabul edilememesidir (Jamieson, 2004; Turan vd., 2015). Bu doğrultuda elde edilen ortalama değerler kategorik bir yaklaşımla yorumlanmıştır. Araştırmada ortalama

puanlar; 1,00–1,80 aralığı çok düşük, 1,81–2,60 aralığı düşük, 2,61–3,40 aralığı orta, 3,41–4,20 aralığı yüksek ve 4,21–5,00 aralığı çok yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, katılımcıların kapsayıcı okul gelişim modeline ilişkin algı ve değerlendirme düzeylerini daha anlamlı ve yorumlanabilir hâle getirmek amacıyla kullanılmıştır.

Nicel analizler, envanter maddelerinin ait oldukları alt boyutlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş; her bir alt boyuta ilişkin hesaplanan ortalama değerler aracılığıyla modelin güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlar nicel bulgular temelinde ortaya konmuştur. Ortalama puanların yüksek veya çok yüksek düzeyde olması, ilgili boyutun katılımcılar tarafından uygulanabilir, işlevsel ve kapsayıcı olarak değerlendirildiğini; düşük ya da orta düzeyde olması ise söz konusu boyutun yeniden ele alınması ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 18.0 ve AMOS 24.0 istatistik paket programları kullanılmıştır. Nicel analiz sonuçları, araştırmanın nitel bulguları ile ele alınarak kapsayıcı okul gelişim modelinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kuramsal Dayanak: Okul Gelişim Model Önerisi Değerlendirme Envanterinin maddeleri, kapsayıcı okul gelişimine ilişkin çok boyutlu bir kuramsal çerçeve doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu çerçeve; kapsayıcı liderlik, okul kültürü ve iklimi, öğretmen mesleki gelişimi, kapsayıcı öğretim uygulamaları, müfredat, çevre–topluluk ilişkileri ile izleme ve değerlendirme alanlarını kapsamaktadır.

Bu doğrultuda ilgili literatür taranmış ve envanter geliştirme sürecinde şu kuramsal yaklaşımlar temel alınmıştır: kapsayıcı liderlik, sosyal adalet liderliği ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları (Leithwood ve Jantzi, 2005; Shields, 2010) örgüt kültürü ve okul iklimi (Hoy, 2012) yetişkin öğrenmesi ve profesyonel öğrenme toplulukları (Knowles, 1984; DuFour, 2004) evrensel tasarım, çok katmanlı destek sistemleri, bilişsel psikoloji ve yapılandırmacı öğrenme kuramı (CAST, 2018; Vygotsky, 1978); yetkinlik temelli müfredat ve çok kültürlü eğitim yaklaşımları (Banks, 2016) ekolojik sistem kuramı (Bronfenbrenner, 1994) ile veri temelli karar verme ve ölçme–değerlendirme yaklaşımları (Hamilton vd., 2009).

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda başlangıçta 92 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş; kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla maddeler alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış;

maddeler elenmiş, birleştirilmiş ve yeniden yapılandırılmış; sonuçta araştırmada kullanılan 30 maddelik nihai envanter elde edilmiştir.

Envanterin Güvenirliğine İlişkin Analiz: Araştırmada kullanılan Okul Gelişim Model Önerisi Değerlendirme Envanterinin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, çok maddeli ölçme araçlarında maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını ve ölçeğin ölçtüğü yapıyı ne derece güvenilir biçimde temsil ettiğini ortaya koyan yaygın bir güvenilirlik göstergesidir (Cronbach, 1951). Bu araştırmada envanterin genel güvenirligi ile alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları da ayrı ayrı incelenmiştir. Cronbach Alpha katsayılarının yorumlanmasında $\alpha \geq .70$ değeri kabul edilebilir, $\alpha \geq .80$ değeri iyi ve $\alpha \geq .90$ değeri yüksek düzeyde güvenilirlik ölçütü olarak esas alınmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Yapılan analizler sonucunda, envanterin genel Cronbach Alpha katsayısının kabul edilebilir sınırların üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçme aracında yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve kapsayıcı okul gelişim modeline ilişkin değerlendirmeleri güvenilir biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarının da yeterli düzeyde olması, envanterin hem bütün olarak hem de boyutlar düzeyinde kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.6. Araştırmanın etik yönü

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin belgeleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 17.05.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/431

Ayrıca görüşme sürecinde kullanılan veli ve katılımcı onam formu ekler bölümünde yer almaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına yönelik ilgili makamlardan alınan araştırma izin onay yazıları ekler bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel bölümüne ilişkin bulgular, çoklu durum çalışmasından elde edilen veriler ile doküman analizinden ulaşılan sonuçlar olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Nitel veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılandırılmış ve her bir araştırma sorusuna ilişkin çoklu durum incelemesi ile doküman analizinden elde edilen bulgular ardışık biçimde açıklanmıştır. Bu doğrultuda, ilgili amaç başlıkları altında görüşme verilerinin analizi ve doküman incelemesine ilişkin sonuçlar birlikte ele alınmıştır. Son aşamada ise bu bulgulardan hareketle kapsayıcı okul gelişimine yönelik boyutlar geliştirilmiştir.

4.1.1. Ulusal ve uluslararası alan yazın ve kapsayıcı okul uygulamalarına göre; iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar

Ulusal ve uluslararası alan yazın ve doküman analizi ile elde edilen bulgular sentezlenmiş, kod, kategori, tematik ağ ve alıntı (Tablo 4.1)'de tablo halinde yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Kod–kategori–tematik ağ–alıntı tablosu

Üst Tema	Kategori / Alt Boyut	Kodlar	Tematik Ağ (Özet)	Örnek Alıntı
T1–Varlık, Katılım, Başarı	Varlık–katılım–başarı çerçevesi	VKB1, VKB2, VKB3, VKB4, VKB5	Varlık–katılım başarı ekosistemi; dezavantajı azaltıcı veri sistemi.	“Tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını teşvik etmeye yönelik stratejiler...”
T2–Okul Kültürü ve İklim	Aidiyet, güvenlik, çeşitlilik	KM1, KM2, KM3, KM4, CS1	Aidiyet → güvenli iklim → katılım döngüsü.	“Kapsayıcılık ve eşitlik kültürü...Farklılıklara değer veren...”
T3–Kapsayıcı Liderlik	Vizyon, adalet, katılımcı yönetim	LDK1, LDK2, LDK3, PRK1, DE1	Liderlik → kültür → öğretmen → öğrenci etkileşimi.	“Kapsayıcı liderlik adalet ve eşitlik uygulamalarını vurgular...”
T4 –Müfredat ve Farklılaştırma	UDL, esneklik, değerlendirme	CR1, CR2, CR3, CR4, DE3	Öğrenme engellerini azaltan müfredat tasarımı.	“Müfredat ve değerlendirme sistemleri tüm öğrencileri dikkate alır.”

T5-Öğretmen Yeterlikleri	Tutum, PD, pedagojik esneklik	PG1, PG2, PG3, PG4, PG5	Tutum ↔ uygulama döngüsü; kişisel gelişim, motor güç.	“Öğretmen tutumları kapsayıcı uygulamaların başarısı için kritik öneme sahiptir...”
T6-Öğrenme Ortamı	İşbirlikçi, çocuk merkezli yapı	ÖO1, ÖO2, ÖO3, ÖO4	Sosyal-duygusal gelişim → katılım.	“Çocuk merkezli, farklılıklara duyarlı ortam...”
T7-Aile ve Toplum İşbirliği	Aile katılımı, toplum desteği	AE1, AE2, AE3, AE4	Okul-aile-toplum üçgeni.	“Okul, aile ve öğretmenlerin iş birliği içinde olması...”
T8-Destek Hizmetleri	PDR, özel eğitim, erişilebilirlik	EST1, EST2, EST3, EST4	Önleyici, bütünleştirici destek sistemi.	“Savunmasız öğrencilere yönelik yüksek kaliteli destek...”
T9-Hak Temelli Yaklaşım	Eşitlik, ayrımcılık karşıtlığı	EM1, EM2, CS1, CS2, PRK1	Hak temelli okul → sosyal adalet pedagojisi.	“Kapsayıcılık, tüm öğrencilerin eşit katılımıyla ilgilidir...”
T10-Veri Temelli İzleme	Veri döngüsü, göstergeler	DE1, DE2, DE3, DE4	Veri → eylem → yeniden veri döngüsü.	“Sistemler varlığı, katılımı ve başarıyı izliyor...”

Tema1. Kapsayıcı okulda tüm öğrenciler için “erişim, katılım ve nitelik/başarı” sağlanır: UNESCO'nun kapsayıcı eğitim tanımları, iyi bir kapsayıcı okulun üç temel çıktısını garanti etmesi gerektiğini açıklar: Erişim/varlık, öğrencinin okulda bulunabilmesi ve devam edebilmesi, Katılım, öğrencinin öğrenme yaşantılarına aktif katılımı, Nitelik/başarı, öğrenmenin tüm alanlarında gelişim gösterilmesi. Bu yaklaşım, kapsayıcı okulun yalnızca yerleştirme değil; deneyim kalitesi ve öğrenme çıktıları üzerinde odaklanması gerektiğini vurgular.

Tema2. Kapsayıcı okul, çeşitliliğe değer veren ve ayrımcılıkla mücadele eden bir kültüre sahiptir: Kapsayıcı okul kültürü, öğrencileri dışlamayan; öğrencilerin kültürel, dilsel, sosyal ve bireysel farklılıklarını bir zenginlik olarak gören bir yapıya dayanır. Belgelerde özellikle vurgulanan unsurlar şunlardır: öğrenci çeşitliliğine yönelik olumlu tutumlar, tüm bireylerin haklarına saygı, toplumla bütünleşmiş, ortak sorumluluk anlayışına sahip okul yapısı, demokratik, eşitlikçi ortam ve bu kültürel çerçeve kapsayıcı okulun temel taşıdır.

Tema3. Liderlik kapsayıcıdır: Adalet, esneklik ve çeşitliliğe değer verme temel ilkedir. M47 ve M36'da sunulan kapsayıcı okul modeli, kapsayıcı liderliği sistemin merkezine koyar.

İyi bir kapsayıcı okulda yöneticiler: Çeşitliliğe saygı gösterir, okulda adalet duygusunu güçlendirir, ailelerle ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurar, veri temelli karar verir, ekip çalışmasını güçlendirir, bu liderlik, kapsayıcı kültürün inşasında kritiktir.

Tema4. Müfredat esnek, farklılaştırılmış ve tüm öğrencilere uygun tasarlanmıştır: Makale ve raporlarda ortak vurgu, iyi bir kapsayıcı okulun müfredatı şu yönlerden öğrenciyi desteklemelidir: öğrenci seviyelerine uygun içerik, çoklu duyuşal öğretim, gerektiğinde ders planından esneyebilme, öğrenme çıktılarının açıkça belirlenmesi, bireysel ve sosyal becerileri destekleme ki bu hem öğrenme sürecinin hem de içeriğin kapsayıcı olmasını sağlar.

Tema5. Öğretmenler kapsayıcı pedagojiyi bilir ve uygulamayı destekleyecek becerilere sahiptir: Dokümanlarda öğretmenlerden beklenen iyi kapsayıcı okul özellikleri şöyle özetlenebilir: Çeşitliliğe duyarlı sınıf yönetimi, grup öğrenmesi, akran desteği gibi kapsayıcı uygulamalar, sosyal adalete bağlı bir öğretmen profili, olumlu tutum geliştirme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim tasarımı, özellikle işbirlikçi öğrenme iyi bir kapsayıcı uygulama olarak öne çıkmaktadır.

Tema6. Öğrenme ortamı işbirlikçi, güvenli ve çocuk merkezlidir: (T10)'da sunulan kapsayıcı eğitim programı çerçevesine göre iyi kapsayıcı okul ortamı: çocuk merkezlidir, iş birliğine dayalıdır, öğrenme fırsatları çeşitlidir, farklı kültürlere açık ve hassastır, süreç odaklıdır, bu özellikler hem erken çocukluk hem de ilköğretim–ortaokul düzeyine uyarlanabilir.

Tema7. Aile katılımı ve toplumla güçlü iş birliği vardır: Kapsayıcı okulun karakteristik özelliklerinden biri, okulun toplumla bütünleşik çalışmasıdır: Aile–öğretmen iletişimi güçlüdür, okul, toplum kaynaklarına açıktır, uzmanlarla ve diğer okullarla iş birliği yapılır, bu hem uluslararası hem ulusal metinlerde ortak bir koşul olarak öne çıkmaktadır.

Tema8. Destek hizmetleri (rehberlik, psikolojik danışmanlık, özel eğitim uzmanları) kapsayıcı ilkelere göre işler: (M43)'te rehberlik ve psikolojik danışma, kapsayıcı eğitimi destekleyen profesyonel uzmanlıklar olarak tanımlanır. Tanılayıcı süreçler ayrımcı olmamalı, hizmetler bireyin çevresiyle etkileşim içinde tasarlanmalı, psikososyal destek bütün öğrencilere yönelik olmalı, bu şekilde destek hizmetleri ayrıştırıcı değil, kapsayıcı olur.

Tema9. Erişim, eşitlik ve katılım bütün öğrenciler için garanti edilir: (T02)'de kapsayıcı okulun eşitlik anlayışı şu ilkelere dayanır: Tüm üyelerin hak ve sorumluluklara sahip olduğu

demokratik bir ortam, Katılımda eşit fırsatlar, Eğitim programlarına erişimde adalet, İyi bir kapsayıcı okulda öğrencinin dezavantajı öğrenme hakkını sınırlandırmaz.

Tema10. İzleme, değerlendirme ve veri yönetimi düzenli ve sistemattir: (R05) belgesine göre iyi uygulama örneklerinde: katılım, başarı ve ilerleme sürekli izlenir, öğrencilerin risk altında olup olmadığı takip edilir, veri temelli değerlendirmeler yapılır, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarına yönelik sürekli mesleki gelişim sağlanır, bu bütünsel değerlendirme sistemi kapsayıcı okulu sürdürülebilir kılar.

Dokümanlardan elde edilen bulgulara göre iyi bir kapsayıcı okul, on boyutta güçlüdür: Aidiyet–katılım–başarıyı herkes için sağlar, farklılıklara önceleyen kapsayıcı okul kültürü oluşturma, adalet ve esneklik esasına dayalı liderlik, farklılaştırılmış esnek müfredat yapısı, kapsayıcı pedagojiyi benimsemiş ve uygulayan öğretmenler, oku aile, toplum ve çevresi ile güçlü bir işbirliği içerisindedir, okula yönelik destek sistemleri kapsayıcı yaklaşımla yürütülür, bütün öğrenciler için okul eşit erişim, adil katılım taahhüdü sunar, bütün süreçler veri temelli ölçme-değerlendirme ve izleme sistemine tabidir. Bu bulgular, kapsayıcı okulun özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. Aşağıdaki temalar, özellikle M39, M36, M43, M47, M25, M12 gibi makaleler ile UNESCO, UNICEF, NCSE (İrlanda Ulusal Özel Eğitim Konsey), Avrupa Ajansı ve Hollanda ülke raporlarının bulgularının birleştirilmiş hâlidir (M54). Dokümanların içerik analizlerinde okulun özellikleri kod ve kod açıklamaları:

1. İyi bir kapsayıcı okul “erişim–katılım–başarıyı” tüm öğrenciler için güvence altına alır; UNESCO ve NCSE çerçevelerinde kapsayıcı okul, öğrencilerin okulda bulunması ve devamı, öğrenme süreçlerine nitelikli katılımı, tüm müfredat alanlarında öğrenme ve gelişim göstermesi üzerinden tanımlanmaktadır. Bu nedenle “iyi kapsayıcı okul”, sadece öğrenciyi okula yerleştiren değil, öğrencinin okul deneyimini ve öğrenme çıktısını sistematik izleyen okuldur (M39).

2. İyi bir kapsayıcı okul, çeşitliliği değer olarak gören güçlü bir okul kültürüne sahiptir; Makale ve tezlerde kapsayıcı okul kültürü için tekrar eden özellikler: Farklılıklara (engellilik, sosyoekonomik durum, dil, kültür, göçmenlik vb.) yönelik olumlu tutumlar, tüm üyelerin haklarına ve onuruna saygı, dışlayıcı, etiketleyici, damgalayıcı dil ve uygulamalardan kaçınma, okulun topluma gömülü, aile ve yerel paydaşlarla iş birliği içinde olmasıdır (M43; T02). Bu kültür, Ainscow ve Booth'un “Kapsayıcılık indeksi” yaklaşımı ve Hollanda'daki kapsayıcı okul politikalarıyla da uyumlu bir şekilde aidiyet, güven ve karşılıklı saygıyı merkeze alır (M54).

3. Kapsayıcı liderlik: adalet, esneklik ve çeşitliliğe değer veren yönetim; Kapsayıcı okul modeli (M36–M47) ve Türkiye bağlamındaki psikoloji temelli çalışmalar, iyi bir kapsayıcı okulun: vizyon sahibi, kapsayıcı değerleri taşıyan okul liderlerine, öğretmen, öğrenci ve velilerin kararlara katılımını sağlayan demokratik yönetime, okul içi adaletsizlikleri (disiplin uygulamaları, özel eğitim yönlendirmeleri, akademik başarı farklılıkları vb.) fark edip düzelden örgütsel adalet anlayışına ihtiyaç duyduğunu vurgular (M36; M47). Bu liderlik, “profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon, kolektif sorumluluk” gibi etkili okul ilkeleriyle de örtüşmektedir (M25).

4. Müfredat ve öğretim tasarımı esnek, farklılaştırılmış ve erişilebilir olmalıdır; NCSE ve UNESCO temelli makaleler, iyi bir kapsayıcı okulda: ders içeriklerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve yetenek düzeylerine göre uyarlanması, çoklu duyuşal yöntemler, somut materyaller, farklı temsil yolları kullanılması, beklenmedik öğrenme fırsatlarında planı esnetebilme, dil ve iletişim becerilerini, sosyal becerileri ve akademik becerileri birlikte destekleyen etkinlikler tasarlanması gerektiğini belirtir (M39). Bu çerçeve hem kapsayıcı pedagojiyi hem de müfredatın evrensel tasarımı (UDL) mantığını güçlendirir (M39).

5. Öğretmenler kapsayıcı pedagojiyi bilen, yansıtıcı ve işbirlikçi profesyonellerdir; Doküman bulgularında, iyi bir kapsayıcı okulun vazgeçilmez şartı öğretmen niteliği ve tutumudur: Öğretmenler, kapsayıcı eğitime ilişkin yüksek farkındalığa sahiptir ve farklılığın sınıf içi pratiklere nasıl yansıtılacağını bilir (M60). İşbirlikçi öğrenme, akran desteği, grup çalışmaları gibi yöntemlerle farklı yeterlik düzeyindeki öğrencileri aynı sınıfta destekler (M43). Sınıf yönetiminde etik, adil ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimser; davranış sorunlarını dışlama gerekçesi değil, destek planlama fırsatı olarak görür (R05). Türkiye'deki lisansüstü tezlerin analizi de öğretmenlerin çoğunlukla merkezde olduğu; fakat aile, politika ve program geliştirme boyutlarının görece ihmal edildiği vurgusunu yapmaktadır. Bu da öğretmenin kapsayıcı okul içindeki kritik rolünü güçlendirir (M55).

6. Öğrenme ortamı çocuk merkezli, işbirlikçi, güvenli ve kültürel olarak duyarlıdır; Kapsayıcı program ve model çalışmalarında (özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde): Öğrenci–öğretmen iş birliği, araştırma–merak odaklı, süreç odaklı etkinlikler, oyun, drama, küçük ve büyük grup etkinliklerinin dengeli kullanımı, farklı kültürlerden gelen çocukların yerel oyunlarına ve kültür öğelerine yer verme gibi özellikler, kapsayıcı okul ortamının temel unsurları olarak tanımlanmıştır (T10). Bu ortam, psikolojik güvenliğin yüksek olduğu, öğrencilerin kendilerini değerli ve ait hissettikleri bir iklim üretir (M43).

7. Aile ve toplum ile güçlü, karşılıklı sorumluluğa dayalı iş birliği vardır; Hem ulusal (T02) hem uluslararası rapor ve makaleler: okulun, topluma dayalı bir hizmet olarak görülmesini, ailelerin karar süreçlerine katılımını, yerel kaynak ve kurumlarla (sağlık, sosyal hizmet, STK'lar vb.) işlevsel iş birlikleri kurulmasını iyi kapsayıcı okulun vazgeçilmezleri arasında sayar (T02; M25). Bu iş birliği sayesinde dezavantajlı grupların okula devamı, sosyal duygusal gelişimi ve akademik başarısı desteklenmektedir (R05).

8. Destek hizmetleri (rehberlik, psikolojik danışmanlık, özel eğitim) ayrıştırıcı değil, kapsayıcı mantıkla çalışır; (M43) ve benzeri metinler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kapsayıcı eğitimi güçlendirici rolüne vurgu yapar: Tanılama ve yönlendirme süreçlerinde öğrenciyi sadece “sorun taşıyıcı birey” olarak gören yaklaşımlardan kaçınmak, çevresel ve sistemsel engelleri göz önüne alan ekolojik değerlendirme, okul psikolojik danışmanlarının hak savunuculuğu, öğretmenlere danışmanlık ve hizmet içi eğitim rolleri iyi bir kapsayıcı okulun destek sisteminin parçalarıdır (M43). Aksi hâlde, özel eğitim kökenli ayrıştırıcı pratiklerin ana akım okula taşınması, “okul içi yeni ayrımcılık biçimleri” üretme riski taşır (R05).

9. Erişim, eşitlik ve katılım, hukuki ve etik düzeyde güvence altındadır; Dokümanlarda (Tez ve Makale) kapsayıcı okulun: ulusal ve uluslararası mevzuata, çocuk hakları sözleşmesi, ulusal yönetmeliklere dayalı bir hak temelli anlayışı benimsediği, tüm üyelerin hak ve sorumluluklarının tanımlı olduğu demokratik bir ortam kurduğu, eğitimden yararlanmada eşit fırsatlar sunduğu belirtilir (T02). Bu yaklaşım, kapsayıcı okulun sadece pedagojik değil, aynı zamanda hukuki ve etik bir sorumluluk alanı olduğunu gösterir (M12).

10. İzleme-değerlendirme ve veri yönetimi, kapsayıcılığı sürekli iyileştiren bir döngü hâlinedir; UNESCO'nun “Kapsayıcılık ve eşitlik” rehberi ve NCSE çerçevesi; iyi bir kapsayıcı okulda: öğrencilerin erişim, katılım ve başarı verilerinin düzenli toplandığını, risk altındaki öğrencilerin erken tanındığını, mesleki gelişim ve okul iyileştirme süreçlerinin bu verilerle beslendiğini, bireyselleştirilmiş planların, uç örnekler yerine bütün sınıfı kapsayan öğrenmenin kişiselleştirilmesi perspektifine dönüştürülmesi gerektiğini vurgular (R05; M39). Böylece değerlendirme, öğrencileri seçen-eleyen bir mekanizma değil; okulu ve öğretimi dönüştüren bir iyileştirme aracı hâline gelir.

11. Okul gelişimi, kapsayıcılık ekseninde yürütülen sürekli bir değişim süreci olarak görülür; UNICEF'in “Çocuk dostu okullar” çerçevesi ve okul etkililiği-okul geliştirme

literatürü; iş birliğine dayalı okul vizyonu, tüm çocuklar için öğrenme koşullarını iyileştirme, kolektif sorumluluk ve okul içi iş birliği yapılarının kurulmasını, kapsayıcı okul gelişiminin temel ilkeleri olarak sayar. İyi kapsayıcı okul, kendini “bitmiş model” değil, sürekli öğrenen ve gelişen organizma olarak görür (M25; M25).

12. Kapsayıcı okul, “iyi eğitim” ile eşanlamlı bir hedef olarak konumlanır; makale düzeyinde yürütülen bazı teorik tartışmalar, kapsayıcı eğitimin “özel bir alt model” değil, doğrudan “iyi eğitimin kendisi” olduğunu savunur: Tüm öğrenciler için nitelikli öğretim, çeşitliliğin desteklendiği sosyal ortamlar, ayrımcılığı ve dışlanmayı ortadan kaldırmaya dönük sistem düzeyinde iyileştirmeler, bu bakış açısıyla “iyi okul” ve “kapsayıcı okulu örtüşdürür (M12).

Tablo 4.2. Dokümanlar arası karşılaştırmalar

Belge Türü	Ana Odak / Vurgu	Desteklediği Üst Temalar (Sözel Yoğunluk)	Öne Çıkan Kod Aileleri	Katkı Türü	Bağlam / Örnek Özellikler
MAKALELER (M Kodlu)	Kapsayıcı liderlik, okul kültürü, müfredat, öğretmen yeterlikleri	T1 (Yüksek), T2 (Çok yüksek), T3 (Yüksek), T4 (Yüksek), T5 (Çok yüksek), T6 (Yüksek), T7 (Orta), T8 (Orta), T9 (Yüksek), T10 (Orta)	LDK, KM, CR, PG, VKB	Kuramsal–model kurucu katkı; uluslararası karşılaştırma	UNESCO, OECD, AB ülkeleri modelleri
TEZLER (T Kodlu)	Öğretmen deneyimi, sınıf uygulamaları, okul iklimi	T1 (Orta), T2 (Yüksek), T3 (Orta), T4 (Orta), T5 (Çok yüksek), T6 (Yüksek), T7 (Orta), T8 (Düşük), T9 (Orta), T10 (Düşük)	PG, KM, ÖO, AE	Saha gerçekliği; öğretmen ve öğrenci algıları	Türkiye bağlamı; MEB okulları, nitel ağırlıklı yorumlar
RAPORLAR (R Kodlu)	Politika, eşitlik, destek hizmetleri, erişim, veri yönetimi	T1 (Orta), T2 (Orta), T3 (Yüksek), T4 (Orta), T5 (Düşük), T6 (Düşük), T7 (Orta), T8 (Yüksek), T9 (Yüksek), T10 (Çok yüksek)	DE, EM, EST, PRK	Politika ve sistem analizi; eşitlik göstergeleri	OECD, UNICEF, UNESCO raporları; ulusal strateji belgeleri
KİTAP & MODEL BELGELERİ (K-Kodlu)	Kapsayıcı okul çerçeveleri, teorik modeller, Index for Inclusion, UDL	T1 (Yüksek), T2 (Çok yüksek), T3 (Çok yüksek), T4 (Yüksek), T5 (Orta), T6 (Orta), T7 (Orta), T8 (Orta), T9 (Yüksek), T10 (Yüksek)	KM, LDK, CR, DE	Teorik derinlik; model standardı, çerçeve dokümanları	Index for Inclusion, UDL, Avrupa kapsayıcı okul modelleri

Bu karşılaştırmalı analiz tablosu (Tablo 4.2)'de araştırma kapsamında incelenen farklı belge türlerinin kapsayıcı okulun temel boyutlarına sağladıkları katkı yoğunluğunu bütüncül bir biçimde ortaya koymaktadır. Tablo (4.2) özellikle tematik yoğunluk farklılıklarının belge türüne göre sistematik biçimde değiştiğini göstermektedir. Makaleler daha çok kapsayıcı liderlik, okul kültürü, öğretmen yeterlikleri ve müfredat esnekliği gibi kuramsal ve uygulama temelli alanları beslerken; tezler ağırlıklı olarak saha verisine dayalı olarak öğretmen tutumları, sınıf içi uygulamalar ve öğrenme ortamları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Raporlar ise politikalar, veri yönetimi, erişim ve destek hizmetleri gibi sistem düzeyindeki temaları güçlü biçimde desteklemekte; kitap ve model belgeleri ise kapsayıcı okulun teorik temelini ve model mimarisini oluşturmaktadır. Böylece her belge türü, kapsayıcı okulun farklı boyutlarına özgün katkılar sunmakta ve modelin yedi boyutlu yapısının neden bütüncül şekilde ele alınması gerektiğini ampirik olarak da doğrulamaktadır. Bu durum, araştırmanın bulgularını güçlendirmekte ve kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kültürel, yönetsel, toplumsal ve sistemsel boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesinin zorunluluğunu vurgulamaktadır.

Tablo 4.3. Karşılaştırmalı Tablo – Kısa Sentez

Belge Türü	En Güçlü Olduğu Alan	En Çok Desteklediği Tema
Makale	Teori + politika + uygulama ilişkisi	Liderlik, Kültür, Müfredat
Tez	Saha gerçekliği ve öğretmen deneyimi	Öğretmen Yeterlikleri, Öğrenme Ortamı
Rapor	Politika-veri-sistem analizi	Eşitlik, Politika, İzleme-Değerlendirme
Kitap/Model	Kuramsal model ve okul gelişimi	Okul Kültürü, Liderlik, Müfredat, Veri Yönetimi

Kısa sentez tablosu (Tablo 4.3), farklı belge türlerinin kapsayıcı okula ilişkin tematik yoğunluklarını özetleyerek, her kaynağın araştırmaya nasıl farklı katkılar sunduğunu görünür hâle getirmektedir. Makaleler; liderlik, kültür, müfredat ve öğretmen yeterlikleri gibi kuramsal–uygulamalı alanlarda yüksek yoğunluk sunarken, tezler saha deneyimine dayalı olarak özellikle öğretmen tutumları, sınıf içi uygulamalar ve öğrenme ortamlarına yönelik güçlü bulgular sağlamaktadır. Raporlar, kapsayıcı eğitim politikaları, eşitlik, destek hizmetleri ve veri temelli yönetim gibi sistem düzeyindeki boyutları derinlemesine ele almakta; kitap ve model belgeleri

ise kapsayıcı okulun teorik çerçevesi ile yapısal modelini oluşturmaktadır. Bu çoklu kaynak katkısı, kapsayıcı okulun yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmadığını; kültür, liderlik, müfredat, politika ve toplumsal etkileşim gibi birbiriyle bağlantılı çok boyutlu yapılar üzerinden bütüncül bir anlayış gerektirdiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Dokümanlardan elde edilen bulgulara göre iyi bir kapsayıcı okulun sahip olması gereken temel özellikler; *Erişim–Katılım–Başarıyı Esas Alan Öğrenme Ekosistemi*; Bulgular, iyi bir kapsayıcı okulun tüm öğrencilerin varlık, katılım ve başarı süreçlerini garanti altına alan bir yapıya sahip olması gerektiğini göstermektedir (Booth ve Ainscow, 2019; UNESCO, 2017). UNESCO'nun çerçevesine göre öğrenci okula sadece fiziksel olarak değil, öğrenme süreçlerine duygusal, sosyal ve bilişsel olarak da dahil edilmelidir. Birçok rapor (OECD, 2020; UNICEF, 2019), dezavantajın erken tespiti, devam takibi ve akademik ilerlemenin veri temelli izlenmesinin kapsayıcı okulun temel işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Bu tema, kapsayıcı okulun işleyen çekirdek mekanizmasını temsil etmektedir.

Çeşitliliği Değer Olarak Gören Okul Kültürü ve Güvenli İklim; Alanyazında kapsayıcı kültür, aidiyet, güven, psikolojik emniyet, karşılıklı saygı ve sosyal adalet üzerine kuruludur (Schein, 2017; OECD, 2020). Ainscow ve Booth'a (2019) göre kapsayıcı okul, “öğrenci çeşitliliğini tehdit değil zenginlik olarak gören kurum” dur. İlgili tezlerde (T03, T11, T22) özellikle öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş hissetmesinin öğrenme motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Dokümanlarda en güçlü bulgulardan biri, psikolojik güvenlik olmadan kapsayıcı eğitimin sürdürülelemeyeceğidir (Florian, 2015).

Kapsayıcı Liderlik ve Adalet Temelli Yönetişim; Veriler, kapsayıcı okulun başarısının büyük ölçüde liderlik niteliği ile belirlendiğini göstermektedir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Ainscow, 2020). Kapsayıcı liderler, karar alma süreçlerini paylaşımına açan, öğretmenleri güçlendiren, aile ve toplumla iş birliği yapan, okul kaynaklarını hakkaniyetle yöneten kişiler olarak tanımlanmıştır. Örgütsel adaletin öğretmen motivasyonu, öğrenci davranışları ve okul iklimi üzerindeki etkisi birçok çalışma tarafından vurgulanmıştır (Hoy ve Tarter, 2004). Ayrıca liderlerin veri temelli yönetim kapasitesi, okul gelişim sürecinin sürekliliği için kritik önemdedir (OECD, 2020).

Esnek ve Farklılaştırılmış Müfredat; Müfredat temasında, Evrensel Tasarım İlkeleri (UDL) (Rose ve Meyer, 2002), farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 2014) ve çoklu temsil yolları öne çıkmıştır. Uluslararası belgelerde (NCSE, 2017; UNESCO, 2020) müfredatın tek

tip ve katı şekilde uygulanmasının kapsayıcı eğitimi engellediği; iyi kapsayıcı okulların içerik, süreç ve ürün açısından esneklik sunduğu belirtilmiştir. Tezlerde (T06, T14, T23) öğretmenlerin en çok zorlandığı alanın “müfredatı öğrenci gereksinimlerine uyarlama” olduğu görülmüştür.

Öğretmen Yeterlikleri ve Sürekli Mesleki Gelişim; Bu tema, belgelerde en çok karşılaşılan bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmen yeterlikleri şunları içermektedir: kapsayıcı pedagojiyi bilme, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı planlama yapma, işbirlikçi öğrenme tekniklerini kullanma, olumlu tutum geliştirme, mesleki öğrenme topluluklarına aktif katılım (Darling-Hammond vd., 2017). Florian (2015) kapsayıcı pedagojiyi “tüm öğrencilerle birlikte öğretme” yaklaşımı olarak tanımlar ve öğretmenin pedagojik esnekliğini merkeze alır. Tezlerde öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin başarısını doğrudan etkilediği sıkça raporlanmıştır.

Çocuk Merkezli, İşbirlikçi ve Güvenli Öğrenme Ortamı; İncelenen tezlerde ve uygulama raporlarında (R03, R05) çocuk merkezli sınıf ortamının kapsayıcılığı doğrudan etkilediği görülmüştür. Sosyal-duygusal öğrenme, akran desteği, kültürel çeşitliliğe duyarlı etkinlikler ve drama/oyun temelli yaklaşımlar sıkça vurgulanmıştır (EASNIE, 2020). Ayrıca kapsayıcı sınıf ortamı yalnızca fiziksel düzenleme değil, öğretmen–öğrenci ilişkilerinin niteliği ile tanımlanmaktadır.

Aile ve Toplumla Çok Paydaşlı İş birliği; Aile katılımı kapsayıcı okulun sürdürülebilirliği için kritik bir bileşendir (Epstein, 2018). Raporlarda (UNICEF, 2019) dezavantajlı öğrencilerin sosyal ve akademik güçlüklerinde okul–aile–toplum iş birliğinin belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Kapsayıcı okulun “okul duvarlarını aşan” bir toplumsal örgütlenme gerektirdiği bulgusu uluslararası literatürde güçlü biçimde yer almaktadır.

Kapsayıcı Destek Hizmetleri ve Erişilebilirlik; Destek uzmanlarıyla iş birliği, PDR hizmetleri, özel eğitim destekleri ve fiziksel–teknolojik erişilebilirlik belgelerin tamamında yer almıştır (OECD, 2020; UNESCO, 2017). İncelenen tezlerde bu alan, okul yöneticileri ve öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları destek olarak belirtilmiştir (T12, T19). İyi kapsayıcı okul destek hizmetlerini: ayrıştırıcı değil, bütünleştirici, önleyici, erişilebilir, şekilde yapılandırmaktadır.

Hak Temelli Eşitlik ve Sosyal Adalet Yaklaşımı; Kapsayıcı okul, uluslararası insan hakları çerçevesinin bir gereğidir (CRPD, 2006). UNESCO (2020) kapsayıcı eğitimi “etik ve

hukuki bir yükümlülük” olarak tanımlar. Sosyal adalet, ayrımcılık karşıtlığı, eşit fırsat ilkeleri belgelerde sıkça geçmiştir (Rawls, 1971; Fraser, 2008). Bu bulgular, kapsayıcı okulun normatif bir çerçeveye dayandığını göstermektedir.

Veri Temelli İzleme, Değerlendirme ve Okul Gelişimi; Raporlar (OECD, 2020; UNICEF, 2019) kapsayıcı okulun sürdürülebilirliği için güçlü veri sistemlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu sistemler, devam takibi, başarı analizi, erken uyarı göstergeleri ve okul iklimi ölçümlerini içerir. Veri temelli okul geliştirme, liderlik boyutuyla doğrudan ilişkili görünmektedir.

Bu sonuçlara göre iyi bir kapsayıcı okul ise; “Tüm öğrencilerin varlık, katılım ve başarısını; adalet temelli liderlik, kapsayıcı bir okul kültürü, esnek ve farklılaştırılmış müfredat, güçlü öğretmen niteliği, aile–toplum iş birliği, kapsayıcı destek hizmetleri ve veri temelli sürekli okul gelişimiyle güvence altına alan okul” olarak tanımlanabilir. Tüm belgelerden çekilen 70 kodun, 15 kategori, 10 alt tema, 10 ana temada nasıl organize edildiğini gösterir (Tablo 4.4)'de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Dokümanlardan ortaya çıkan ana tema, alt tema, kategori ve kodlar

Ana Tema	Alt Tema	Kategori	Kodlar
T1 – Varlık, Katılım ve Başarı	Öğrenci varlığı	Erişim, devam, okullaşma	VKB1, VKB4, EM1
T1 – Varlık, Katılım ve Başarı	Öğrenci katılımı	Süreç, aktif öğrenme	VKB2, Ö02, EM2
T1 – Varlık, Katılım ve Başarı	Öğrenme başarısı	Akademik + sosyal gelişim	VKB3, DE3
T1 – Varlık, Katılım ve Başarı	İzleme & erken uyarı	Veri toplama, izleme	DE1, DE2
T2 – Okul Kültürü ve İklim	Aidiyet ve güvenlik	Değerler, güvenlik	KM1, KM2, KM3
T2 – Okul Kültürü ve İklim	Sosyal adalet	Eşitlik, ayrımcılık	CS1, CS2
T2 – Okul Kültürü ve İklim	Okul normları & ilişkiler	Pozitif disiplin	KM4, Ö05
T3 – Liderlik ve Yönetişim	Vizyon & strateji	Kapsayıcı vizyon	LDK1, PRK1
T3 – Liderlik ve Yönetişim	Örgütsel adalet	Adalet, kaynak yönetimi	LDK3, LDK4
T3 – Liderlik ve Yönetişim	Katılımcı yönetim	Ortak karar	LDK2, AE2
T3 – Liderlik ve Yönetişim	Veri temelli liderlik	İzleme-değerlendirme	DE1, DE4

T4 – Müfredat ve Öğretim Tasarımı	Müfredat esnekliği	İçerik, süreç, ürün	CR1, CR2
T4 – Müfredat ve Öğretim Tasarımı	UDL	Temsil, ifade, katılım	CR3, CR4
T4 – Müfredat ve Öğretim Tasarımı	Kapsayıcı değerlendirme	Alternatif değerlendirme	DE3, ÖO5
T5 – Öğretmen Yeterlikleri	Pedagojik yeterlik	Planlama, öğretim	PG1, PG2
T5 – Öğretmen Yeterlikleri	Tutum ve inançlar	Kapsayıcı tutum	PG4, CS2
T5 – Öğretmen Yeterlikleri	Profesyonel öğrenme	İşbirlikçi PD	PG3, PG5
T6 – Öğrenme Ortamı	Çocuk merkezlilik	Etkinlik, kültür	ÖO1, KM4
T6 – Öğrenme Ortamı	Akran ilişkileri	İşbirliği, destek	ÖO2, ÖO4
T6 – Öğrenme Ortamı	Fiziksel ortam	Erişilebilirlik	EST3, EST4
T7 – Aile ve Toplum	Aile katılımı	İletişim, katılım	AE1, AE2
T7 – Aile ve Toplum	Toplum kaynakları	Yerel işbirliği	AE3, AE4
T8 – Destek Hizmetleri	PDR & psikososyal destek	Rehberlik	EST1
T8 – Destek Hizmetleri	Özel eğitim desteği	Uzman işbirliği	EST2, EST5
T8 – Destek Hizmetleri	Erişilebilirlik	Fiziksel & dijital	EST3, EST4
T9 – Hak Temelli Yaklaşım	Hak temelli politika	CRPD, ÇHS	EM3, PRK1
T9 – Hak Temelli Yaklaşım	Ayrımcılıkla mücadele	Eşitlik	CS1, CS2
T10 – Veri Temelli İzleme	İzleme sistemleri	Katılım, başarı	DE2
T10 – Veri Temelli İzleme	Değerlendirme–geri bildirim	Okul gelişimi	DE4, DE5

Bulgular, kapsayıcılığın öğrenci varlığı, katılımı ve başarısı gibi çekirdek alanlardan, okul kültürü ve psikolojik güvenlik gibi örgütsel faktörlere; liderlik, yönetim ve müfredat esnekliği gibi yapısal bileşenlerden, öğretmen yeterlikleri, öğrenme ortamları ve aile–toplum iş birliği gibi etkileşimsel süreçlere kadar uzanan geniş bir yelpazede konumlandığını göstermektedir. Bu yönüyle Tablo (4.4)'de, kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik bir yaklaşım olarak değil, çok düzeyli bir dönüşüm ekosistemi olarak değerlendirilmesi gerektiğini bulgusal düzeyde doğrulamaktadır. Diğer yandan temaların birbirleriyle kurduğu ilişkiler, kapsayıcı okul ekosisteminin dinamik ve döngüsel niteliğini görünür kılmaktadır. Örneğin liderlik ve okul kültürü temalarının öğretmen yeterlikleri ve öğrenme ortamlarıyla doğrudan ilişkili olması,

kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğinin örgütsel yapı ile sınıf içi uygulamalar arasındaki karşılıklı bağımlılığa dayandığını göstermektedir. Benzer şekilde, destek hizmetleri, erişilebilirlik ve veri temelli izleme temalarının politikadan uygulamaya doğru bir akış yaratarak okulun bütünsel kapasitesini şekillendirdiği görülmektedir. Bu bütünleşik yapı, kapsayıcı okulun işleyişinde eş zamanlı olarak hem mikro (öğrenci-öğretmen etkileşimi) hem mezo (okul kültürü, liderlik) hem de makro düzeylerin (politika, mevzuat, sistem destekleri) birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla (Tablo 4.4), araştırmanın sonraki bölümlerinde geliştirilecek olan Kapsayıcı Okul Gelişim Modelinin kavramsal bütünlüğüne ve yapısal geçerliliğine güçlü bir kanıt temeli oluşturmaktadır. Bulgular, modelin normatif temelini oluşturmuş; kapsayıcı okulun “nasıl olması gerektiği” açık biçimde tanımlanmıştır.

4.1.2. Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından ne tür çalışmalar yürütüldüğüne dair bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının ne tür biçimlerde yürütüldüğüne ilişkin bulgular, araştırmanın çoklu durum çalışması kapsamında farklı paydaş gruplarından (akademisyen, müfettiş, okul müdürü, öğretmen, veli ve öğrenci) elde edilen görüşlere dayalı olarak sunulmuştur. Çoklu durum deseni, her paydaş grubunun kapsayıcı okul yönetimine ilişkin deneyim, algı ve değerlendirmelerini kendi bağlamı içinde ortaya koymayı mümkün kılmış; böylece yönetim süreçlerinde kapsayıcılığın nasıl şekillendiğine dair bütüncül, bağlamsal ve çok katmanlı bir analiz yapılmıştır. Analiz sürecinde transkriptler anlamlı birimlere ayrılmış, açık kodlama yoluyla veri seti sistematik biçimde çözümlenmiş, kodlar kategorilere dönüştürülmüş ve nihayetinde tematik bir çerçevede birleştirilmiştir. Paydaşlar arası karşılaştırma, yönetim süreçlerine ilişkin algı ve deneyimlerin hangi noktalarda örtüştüğünü, hangi boyutlarda farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu kapsamda yürütülen analiz, kapsayıcı liderlik anlayışı, yönetsel karar alma süreçleri, iletişim ve iş birliği mekanizmaları, okulun kaynak yönetimi, kapsayıcı politikaların uygulanması ve izleme-değerlendirme süreçleri gibi yönetsel uygulamalara ilişkin güçlü örüntüler sunmuştur. Aşağıda bu temalara ilişkin bulgular ayrıntılı biçimde verilmiş, paydaş görüşlerinden elde edilen kanıtlayıcı alıntılarla desteklenmiştir.

Çoklu durum çalışması ile elde edilen bulgular; Okul Yönetim Süreçlerinde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları – Kod–Kategori–Tema Matrisi Tablo (4.5)'de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Kapsayıcı eğitim uygulamaları kod, kategori ve tema matrisi

Tema (7 Tema)	Alt Tema Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Görüş Bildiren Paydaşlar
1. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamaları	Kapsayıcı vizyon	KL1	Yönetimin kapsayıcı okul vizyonu benimsemesi	Akademisyen, Müdür
		KL2	Stratejik plan/OGYE'de kapsayıcı hedefler	Akademisyen, Müfettiş
		KL3	Kaynak ve iş yükünün adil dağıtılması	Müdür, Öğretmen
		KL4	Dezavantajlı öğrencilere pozitif destek	Veli, Müdür
	Katılımcı yönetişim	KL5	Öğretmen-veli-öğrenci karar süreçlerine katılım	Öğretmen, Veli
		KL6	Şeffaflık ve hesap verebilirlik	Akademisyen, Müdür
		KL7	Yönetimle erişilebilir ve açık iletişim	Öğretmen, Veli
		KL8	Toplantı, duyuru ve geri bildirim mekanizmalarının işletilmesi	Müdür, Veli
	Psikolojik güvenlik	KK1	Güvenli ve destekleyici okul ortamı yaratılması	Öğrenci, Öğretmen
		KK2	Zorbalığın yönetim tarafından takip edilmesi	Müdür, Öğretmen
2. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi	Çeşitlilik duyarlılığı	KK4	Kültürel çeşitliliğe olumlu yönetim yaklaşımı	Akademisyen, Öğretmen
		KK5	Göçmen öğrenciler için dil/destek düzenlemeleri	Öğretmen, Öğrenci
	Ayrımcılık karşıtlığı	KK6	Ayrımcılık ve ötekileştirmeye karşı yönetim politikası	Müdür, Öğretmen
		KK7	Etiketleyici davranışların önlenmesi	Akademisyen, Veli
3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim (Yönetim Desteği)	Hizmet içi eğitim	OG1	Kapsayıcı eğitim hizmet içi eğitimlerinin planlanması	Müdür, Öğretmen
		OG2	Yönetimden sınıf içi uygulama rehberliği	Öğretmen
	Öğretmen tutumları	OG3	Olumlu kapsayıcı tutumların desteklenmesi	Müdür, Veli
		OG4	Önyargılı tutumlara yönetim müdahalesi	Müfettiş, Akademisyen

Tema (7 Tema)	Alt Tema Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Görüş Bildiren Paydaşlar	
4. Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi (Yönetim Rolü)	İş birliği ortamı	OG5	Mesleki öğrenme topluluklarının yönetimce teşvik edilmesi	Öğretmen	
		OG6	Materyal ve yöntem paylaşımının yönetim tarafından desteklenmesi	Müdür, Öğretmen	
	Yönetimsel destek	OS2	Uyarlanmış materyal ve araç desteği sağlanması	Müdür	
		OS5	Göçmen ve risk düzeyi yüksek öğrenciler için bireysel destek planlarının yönetimce onaylanması	Müdür, Veli	
	Öğrenme ortamı	OS6	Sınıf ortamının kapsayıcı öğrenmeye uygun düzenlenmesi	Öğretmen	
	5. Kapsayıcı Müfredat ve Nitelik (Yönetim Boyutu)	Müfredat esnekliği	KM1	İçerik uyarlamasına izin verilmesi	Öğretmen
KM2			Süreç uyarlamalarına yönetim desteği	Müdür	
Ölçme-değerlendirme		KM6	Alternatif değerlendirme türlerinin kabul edilmesi	Müdür, Öğretmen	
		Aile iş birliği	CP1	Velilerle düzenli iletişim kurulması	Öğretmen, Müdür
CP2	Yönetimce yürütülen aile eğitimleri		Akademisyen		
6. Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği	Kurumsal birlikleri	iş CP3	RAM, PDR, sosyal hizmetler ile koordinasyon	Müdür	
		CP4	STK, belediye, proje iş birlikleri	Akademisyen, Müdür	
	Çok paydaşlı koordinasyon	CP5	Öğretmen-rehberlik-yönetim eşgüdümü	Öğretmen, Müdür	
		CP6	Uzman desteği sağlama süreçleri	Müfettiş, Müdür	
	7. İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi	Veri toplama	ID1	Devamsızlık verilerinin düzenli takibi	Müdür, Öğretmen
			ID2	Başarı ve davranış verilerinin toplanması	Müfettiş
Veri kullanımı		ID3	Veriye dayalı öğretimsel kararların desteklenmesi	Öğretmen	
		ID4	Riskli öğrencilerin veri ile belirlenmesi	Müdür, Öğretmen	
İzleme-değerlendirme		ID5	Okul gelişim planında veriye dayalı kararlar	Akademisyen, Müfettiş	

Tema (7 Tema)	Alt Tema Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Görüş Bildiren Paydaşlar
		ID6	Veli-öğretmen-öğrenci sisteminin işletilmesi	geri bildirim Öğretmen, Veli

Frekans ve Yoğunluk Analizi: Frekans ve yoğunluk analizi, her paydaş grubunun yönetim süreçlerindeki kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi temalarda daha yoğun olarak vurguladığını göstermektedir. Analiz, temalar arasında belirgin farklılıklar olduğunu, bazı temaların tüm paydaşlar tarafından güçlü biçimde desteklenirken bazı temaların yalnızca belirli paydaş gruplarının ilgi alanına girdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, kapsayıcı eğitim yönetim süreçlerinin okul ekosisteminde nasıl algılandığına ilişkin çok katmanlı bir yapı sunmaktadır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6. Frekans / Yoğunluk Analizi (7 Tema – 6 Paydaş Grubu)

Tema	Akademisyen (n=5)	Müfettiş (n=5)	Müdür (n=10)	Öğretmen (n=10)	Veli (n=10)	Öğrenci (n=10)
1. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar	Yüksek	Yüksek	Çok Yüksek	Orta	Orta	Düşük
2. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek
3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	Orta	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	Düşük	Çok Düşük
4. Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi (Yönetimsel Rol)	Düşük	Orta	Orta	Yüksek	Orta	Orta
5. Kapsayıcı Müfredat ve Nitelik	Orta	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Düşük	Düşük
6. Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği	Orta	Orta	Yüksek	Orta	Yüksek	Düşük
7. İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta	Çok Düşük	Çok Düşük

Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar; Bu tema özellikle müdürler, akademisyenler ve müfettişler tarafından güçlü biçimde dile getirilmiştir. Müdürler, kapsayıcı liderliği doğrudan kendi sorumluluk alanları olarak gördükleri için bu temaya ilişkin görüşleri "çok yüksek yoğunluk" seviyesindedir. Müfettişler ise kapsayıcı liderliği büyük ölçüde uygulama

standartları, denetim ölçütleri ve mevzuata uyum bağlamında değerlendirmiştir. Kaynak dağılımı, paydaş katılımı, şeffaflık, dezavantajlı gruplara pozitif destek gibi alanlar sıkça vurgulanmıştır. Akademisyenler kapsayıcı liderliği daha çok politik, stratejik ve mevzuat temelli bir yapı olarak değerlendirmiştir. Okulun kapsayıcı vizyon geliştirmemesi veya bu vizyonun uygulama düzeyine yansımaması, bu grubun en sık dile getirdiği eleştiridir. Öğretmen ve veliler bu temayı orta düzeyde fark etmiş; öğrenciler ise yönetim süreçlerinin doğası gereği bu temayı çok düşük düzeyde dile getirmiştir.

Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi; Bu tema tüm paydaşlar arasında en ortak ve en yaygın biçimde ifade edilen temalardan biridir. Özellikle öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından yüksek yoğunlukla dile getirilmiştir. Öğretmenler, kapsayıcı okul kültürünü doğrudan sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirerek okul ikliminin öğrencilerin katılımını ve sosyal uyumunu belirlediğini söylemiştir. Veliler, çocuklarının okulda kendisini güvende hissedip hissetmediğini, öğretmenlerin tutumunu ve yöneticilerin yaklaşımını kapsayıcı okul kültürünün bir ölçütü olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler, kapsayıcı kültürü akran ilişkileri, zorbalık yaşantıları, öğretmen desteği ve sınıfta kabul görme üzerinden değerlendirmiştir. Bu nedenle öğrenciler tarafından ifade edilen yoğunluk çok yüksek seviyededir. Müdürler okul kültürünü yönetsel sorumluluğun bir parçası olarak benimsemiştir. En dikkat çekici bulgu: Bu temanın tüm paydaşlar tarafından ortaklaşa güçlü biçimde dile getirilen tek tema olmasıdır.

Öğretmenler ve Mesleki Gelişim; Bu tema özellikle öğretmenler ve müdürler tarafından çok yüksek yoğunlukla dile getirilmiştir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim eksikliğini, sınıf içi uygulamalarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ve mesleki iş birliğinin önemini vurgulamıştır. Mesleki öğrenme toplulukları, paylaşılan materyaller, sınıf içi uygulama desteği öğretmen görüşlerinde sıkça tekrar etmiştir, müdürler, öğretmen mesleki gelişimini kapsayıcı eğitimin temel bir bileşeni olarak görmüş, bu nedenle yönetsel bir görev olarak değerlendirmiştir. Akademisyenler ise öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin kritik belirleyicilerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Veliler ve öğrenciler bu temayı doğrudan gözlemleyemedikleri için düşük yoğunlukla dile getirmiştir. Genel olarak bu tema, okulun kapsayıcı kapasitesinin en zayıf halkalarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi (Yönetimin Rolü); Tema, öğretmenlerde yüksek yoğunlukla ifade edilirken; müdürlerde orta, müfettiş ve akademisyenlerde düşük–orta yoğunlukla dile getirilmiştir. Öğretmenler, yönetimin öğretim süreçlerine etkisini materyal desteği, esnek uygulama izni ve öğrenciye yönelik bireysel destek planları üzerinden

değerlendirmiştir. Müdürler bu alanda daha sınırlı bir rol üstlendiklerini belirtmiş; genellikle öğretmenin uygulama alanına saygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Veliler, çocuklarının derslere katılımı ve özel gereksinimlerinin karşılanması üzerinden sınıf uygulamalarına dolaylı olarak değinmiştir. Bu tema, yönetim süreçlerinden ziyade sınıf içi uygulamalara dayandığı için yönetim odaklı paydaşlarda daha sınırlı bir yoğunluk göstermiştir.

Kapsayıcı Müfredat ve Nitelik; Bu tema en çok öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler müfredatı uyarlama, basitleştirme, öğrenme sürecini adım adım yapılandırma ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kapsayıcılık açısından önemli görmektedir. Müdürler, bu uyarlamaları yönetimce onaylanan düzenlemeler olarak orta düzeyde dile getirmiştir. Akademisyenler bu temayı teorik düzeyde değerlendirmiş; öğrenciler ve veliler ise fark edilmesi daha güç olduğu için çok düşük yoğunluk göstermiştir. Bu durum müfredat farklılaştırmanın en çok öğretmen tarafından fark edilen, ancak diğer paydaşların sınırlı olarak gördüğü bir yönetim süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği; Tema özellikle müdürler ve veliler tarafından yüksek yoğunlukla ifade edilmiştir. Müdürler, RAM, rehberlik, sosyal hizmetler ve STK'larla iş birliğini kapsayıcılığın temel parçası olarak görmüştür. Veliler, okul–aile iletişimini kapsayıcı uygulamaların en görünür yönü olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, özellikle rehberlik servisiyle yürütülen koordinasyon süreçlerine odaklanmıştır. Akademisyenler, toplumsal ve kurumsal iş birliğinin kapsayıcı eğitimin sistemsel boyutu olduğunu vurgulamıştır. Özellikle göçmen ve özel gereksinimli öğrencilere sahip veliler bu temayı yoğun bir şekilde gündeme getirmiştir.

İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi; Bu tema en çok akademisyenler ve müfettişler tarafından vurgulanmıştır. Akademisyenler, veriye dayalı okul gelişiminin eksikliğine, izleme mekanizmalarının yeterince sistematik olmadığına dikkat çekmiştir. Müfettişler, başarı–devam davranış verilerinin tutulsa da kapsayıcılık odağıyla analiz edilmediğini belirtmiştir. Müdürler, veri toplamaya ilişkin süreçleri dile getirse de verinin karar süreçlerine entegrasyonunu daha az vurgulamıştır. Veliler ve öğrenciler bu temayı neredeyse hiç dile getirmemiştir çünkü bu süreçler daha çok yönetsel-teknik alanlara ilişkindir. Bu tema yönetimin en teknik ve sistem odaklı işleyişini temsil ettiğinden en güçlü vurgu uzman paydaşlardan gelmektedir (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Paydaşlar arası karşılaştırmalı matris

Tema	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
1. Kapsayıcı Liderlik	Politika ve vizyon odaklı, yüksek vurgu	Mevzuat ve standart odaklı, yüksek	Çok yüksek; uygulama merkezli	Orta; iletişim ve destek beklentisi	Orta; şeffaflık ve yaklaşım odaklı	Çok düşük
2. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi	Orta; akademik çerçeve	Orta; güvenlik ve disiplin	Yüksek; iklim oluşturma görevi	Yüksek; sınıf yönetimi bağlantılı	Yüksek; güven ve iletişim beklentisi	Çok yüksek; akran ilişkileri
3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	Orta; öğretmen tutumları önemli	Orta; sınıf içi gözlemsel eksiklik	Yüksek; öğretmen desteği görevi	Çok yüksek; doğrudan ihtiyaca dayalı	Düşük	Çok düşük
4. Öğretim Süreçleri Yönetim Rolü	Düşük; çerçeve düzeyinde	Orta	Orta; uygulama desteği	Yüksek; sınıf uygulamaları belirleyici	Orta; çocuğun deneyimi	Orta
5. Kapsayıcı Müfredat	Orta; yapılandırma önemli	Düşük; teknik ayrıntı	Orta	Yüksek; uyarılma ihtiyacı belirgin	Çok düşük	Çok düşük
6. Çevre ve Paydaşlı İş Birliği	Çok Orta; kuramsal iş birliği	Orta	Yüksek; yönetsel koordinasyon	Orta; rehberlik iş birliği	Yüksek; iletişim	Düşük
7. İzleme Değerlendirme ve Veri Yönetimi	Yüksek; veri temelli gelişim	Yüksek; izleme ve raporlama	Orta; teknik düzey	Orta; sadece sınıf verisi	Çok düşük	Çok düşük

Kapsayıcı Liderlik; Bu tema en çok müdürler, ardından akademisyen ve müfettişler tarafından desteklenmektedir. Öğretmen ve veliler orta düzeyde, öğrenciler ise neredeyse hiç fark etmemektedir. Bu durum, liderlik temalarının daha çok yönetsel ve uzman paydaşlar tarafından görünür olduğunu göstermektedir. Okul Kültürü ve İklimi; Bu tema, müdür–öğretmen–veli–öğrenci ekseninde oldukça yüksek yoğunlukla dile getirilmiştir. Özellikle öğrencilerin akran ilişkileri ve öğretmen tutumları üzerinden iklim algısı belirgindir. Tüm paydaşların ortak noktada bulunduğu ender temalardan biridir. Öğretmen Mesleki Gelişimi; Öğretmenler ve müdürler tarafından çok yüksek vurgulanmış, akademisyen ve müfettişler orta düzeyde ele almıştır. Veliler ve öğrenciler bu temayı sınırlı fark etmektedir. Bu tema, kapsayıcı eğitimin okul içindeki “uygulama merkezli zayıf halkası” olarak öne çıkmaktadır. Öğretim Süreçleri; Öğretmenler için kritik bir tema iken yöneticiler için orta, öğrenciler ve veliler için

sınırlı düzeyde önem taşımaktadır. Yönetim boyutunun sınıf içi uygulamalarla bütünleşmediği noktalarda algı farkı oluşmaktadır. Kapsayıcı Müfredat; Bu tema en çok öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Diğer tüm paydaşlarda düşük–orta yoğunluktadır. Müfredatın kapsayıcı uyarlanması çoğunlukla öğretmenin doğrudan uygulama alanına giren bir süreçtir. Çok Paydaşlı İş birliği; Özellikle müdür ve veliler bu temayı güçlü biçimde vurgulamıştır. Öğretmenler ve akademisyenler orta düzeyde; öğrenciler düşük düzeyde dile getirmiştir. Bu alan yönetimin görünür sorumluluklarından biri olarak öne çıkmaktadır. İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi; En yüksek farkın görüldüğü temalardan biridir. Akademisyen ve müfettişlerde çok yüksek yoğunluk ortaya çıkarken öğretmen ve müdürlerde orta seviyeye gerilemiş; veliler ve öğrencilerde neredeyse yoktur. Bu durum, veri temelli yönetimin okul düzeyinde yeterince içselleştirilmediğini göstermektedir.

Tematik Ağlar; Tematik ağlar alt temaları, alt temalara bağlı kodlar ve kodlara ait alıntılardan oluşturulmuştur.

Tema 1: Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar; Tematik Ağın Genişletilmiş Yapısı (Tablo 4.8). 1.1 Alt Tema: Kapsayıcı Vizyon ve Stratejik Yönelim: Kategori 1: Vizyonun Kapsayıcılık Temelli Oluşturulması, Kod: KL1 – Kapsayıcı Vizyon Geliştirme Kavram Açıklaması: Kapsayıcı okulların temelinde, yöneticinin kapsayıcı bakışı benimseyerek tüm yönetimsel politikaları bu doğrultuda şekillendirmesi yer alır. Bu vizyon, okulun tüm paydaşlara açık olduğunu, çeşitliliği desteklediğini ve hiçbir öğrencinin dışlanmadığını garanti eden bir anlayışı temsil eder. Örnek Alıntı: “Okul yöneticileri kapsayıcı bir vizyondan yoksunsa süreç ilerlemiyor; vizyonun güçlü olması uygulamayı doğrudan etkiliyor.” (Akademisyen). Kategori 2: Stratejik Planlamada Kapsayıcılık, Kod: KL2 – OGYE ve Stratejik Plan Entegrasyonu Kavram Açıklaması: Kapsayıcı eğitim hedeflerinin OGYE, yıl sonu planları, okul gelişim planları ve stratejik planlara dahil edilmesi; kapsayıcılığın kurumsal bir politika hâline geldiğinin göstergesidir. Örnek Alıntı: “OGYE planında bu yıl kapsayıcı eğitim hedeflerine ilk kez yer verildi, bu önemli bir gelişme.” (Müfettiş). 1.2 Alt Tema: Örgütsel Adalet ve Adil Yönetim: Kategori 1: Kaynak Adaleti, Kod: KL3 – Adil Kaynak Dağılımı Açıklama: Öğretmen ihtiyacı, sınıf mevcudu, materyal dağıtımı gibi unsurlar adalet temelinde yönetildiğinde kapsayıcı okul iklimi güçlenir. Örnek Alıntı: “Kaynakları öğretmenler arasında ihtiyaca göre paylaştırmaya çalışıyoruz.” (Müdür). Kategori 2: Dezavantajlı Gruplara Destek, Kod: KL4 – Pozitif Ayrımcılık, Açıklama: Özel gereksinimli, göçmen, yabancı uyruklu, dezavantajlı öğrenciler için yönetim tarafından özel destek mekanizmaları kurulması. Alıntı: “Yabancı uyruklu öğrenciler için materyal desteği alıyoruz.” (Veli). 1.3 Alt Tema: Katılımcı

Yönetişim ve Demokratik Okul Yapısı: Kategori 1: Paydaş Katılımı Kod: KL5 – Kararlara Katılım Açıklama: Öğretmen, veli ve öğrencilerin yönetsel kararlara dahil edilmesi okulun kapsayıcılığını artırır. Alıntı: “*Öğretmenlerin görüşleri alınmadan karar verilmemeli.*” (Öğretmen). Kategori 2: Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik, Kod: KL6 – Şeffaf Yönetim Açıklama: Süreçlerin açık yürütülmesi, bilgilendirme mekanizmalarının işletilmesi, yönetim güvenini artırır. Alıntı: “*Şeffaf yönetim öğretmen motivasyonunu artırıyor.*” (Akademisyen). 1.4 Alt Tema: Kapsayıcı İletişim ve Ulaşılabilir Yönetim: Kategori 1: Erişilebilirlik Kod: KL7 – Yönetimle Kolay Ulaşılabilir İletişim Açıklama: Velilerin ve öğretmenlerin yönetime kolayca ulaşabilmesi kapsayıcı yönetim anlayışının göstergeleridir. Alıntı: “*Müdüre ulaşmak kolay; bu bizim için çok önemli.*” (Veli). Kategori 2: Geri Bildirim Mekanizmaları, Kod: KL8 – Düzenli Bilgilendirme Süreçleri Açıklama: Toplantılar, duyurular, veli bilgilendirme süreci sistematik olduğunda kapsayıcı iletişim güçlenir. Alıntı: “*Velilere düzenli bilgilendirme yapıyoruz.*” (Müdür)

Tablo 4.8: Kapsayıcı liderlik ve yönetsel uygulamalar

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
I	Kapsayıcı Vizyon	Vizyon oluşturma	KL1	Okulun tüm süreçlerini kapsayıcılık odağıyla	AKA, MÜD, ÖĞRT
		Stratejik plan entegrasyonu	KL2	OGYE ve Stratejik Plan'da kapsayıcı eğitim hedefleri	MÜF, MÜD
	Adil Yönetim	Kaynak adaleti	KL3	Öğretmen, sınıf ve materyal dağılımında adalet	MÜD, ÖĞRT
		Dezavantajlı gruplara destek	KL4	Göçmen, yabancı uyruklu ve ÖG öğrencilere pozitif destek	VEL, ÖĞRT
	Katılımcı Yönetişim	Karara katılım	KL5	Öğretmen, veli, öğrenci görüşlerinin kararlara dâhil edilmesi	ÖĞRT, VEL, ÖĞR
		Şeffaflık	KL6	Yönetim süreçlerinde açık iletişim ve hesap verebilirlik	AKA, MÜF, ÖĞRT
	İletişim	Erişilebilir yönetim	KL7	Yöneticiye ulaşılabilirlik, hızlı geri dönüş	VEL, ÖĞRT
		Bilgilendirme mekanizmaları	KL8	Duyuru, toplantı, geri bildirim döngülerinin düzenliliği	MÜD, ÖĞRT

Bu tematik ağ, liderlik ve yönetim süreçlerinin kapsayıcı okulun temel taşı olduğunu göstermektedir. Paydaşlardan elde edilen veriler, kapsayıcı liderliğin yalnızca iyi niyet değil, politik, stratejik, işlevsel ve iletişimsel boyutları olan çoklu bir yapı olduğunu kanıtlamaktadır.

Tema 2: Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi (Tablo 4.9). Kapsayıcı okul kültürü; güven, aidiyet, çeşitlilik duyarlılığı, ayrımcılığın önlenmesi ve olumlu okul iklimi unsurlarını içeren bütünsel bir yapıdır. Yönetim süreçlerinde kültür ve iklim, kapsayıcılığın “*uygulamada görünür hâle geldiği*” en kritik temalardan biridir. 2.1 Alt Tema: Psikolojik Güvenlik ve Aidiyet: Kategori 1: Güvenli ve Destekleyici Ortam, Kod: KK1 – Güvenli Okul Atmosferi Kavramsal Açıklama: Psikolojik güvenlik, öğrencilerin okul ortamında kendilerini tehdit altında hissetmeden öğrenme sürecine aktif katılabilmesini sağlar. Yönetimin zorbalığa, dışlanmaya, ayrımcılığa karşı koruyucu politikalar geliştirmesi bu güvenliği güçlendirir. Örnek Alıntılar: “*Okulda kendimi güvende hissediyorum çünkü öğretmenler ve müdür destek oluyor.*” (Öğrenci), “*Yönetim zorbalık durumlarına çok hızlı müdahale ediyor.*” (Öğretmen). Kategori 2: Aidiyet ve Kabul, Kod: KK1-a – Öğrencinin Okula Ait Hissetmesi Açıklama: Öğrencinin okula ait hissetmesi, kapsayıcı kültürün duygusal temelidir. Çeşitli öğrencilerin kendilerini “kabul edilmiş” hissetmesi yönetim politikalarıyla doğrudan bağlantılıdır. Örnek Alıntılar: “*Her öğrenci bizim için değerli, ayırım yapmıyoruz.*” (Müdür) “*Öğrenciler arasında ayırım yapılmadığını hissetmek önemli.*” (Veli). 2.2 Alt Tema: Çeşitlilik ve Kültürel Duyarlılık: Kategori 1: Kültürel Çeşitliliğe Yönetim Duyarlılığı, Kod: KK4 – Kültürel Dahil Edicilik Kavramsal Açıklama: Göçmen, yabancı uyruklu, farklı etnik veya kültürel kimliklere sahip öğrencilerin okul topluluğuna dahil edilme biçimleri kapsayıcı kültürün önemli göstergesidir. Alıntılar: “*Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ilgili yönetimin yaklaşımı çok olumlu.*” (Öğretmen), “*Okulda kültürel farklılıklar zenginlik olarak görülüyor.*” (Akademisyen). Kategori 2: Dil Desteği ve Uyum Süreci, Kod: KK5 – Dilsel Kapsayıcılık Açıklama: Göçmen öğrenciler için dil desteği, çeviri ihtiyacı, uyum sınıfları, Türkçe destek programları kapsayıcı kültürün uygulamadaki en somut yansımalarıdır. Alıntılar: “*Türkçesi yetersiz olan çocuklara arkadaşları yardımcı oluyor.*” (Öğrenci). “*Göçmen öğrenciler için rehberlik birimi özel uyum etkinlikleri düzenledi.*” (Öğretmen). 2.3 Alt Tema: Ayrımcılık Karşıtı Politikalar: Kategori 1: Ayrımcılıkla Mücadele Stratejileri, Kod: KK6 – Ayrımcılığı Önleyen Kurumsal Uygulamalar Kavramsal Açıklama: Okulun resmi politika ve yönergelerinde ayrımcılığa karşı açık maddelerin yer alması, öğrencilere yönelik etiketlemeye ve dışlanmaya karşı sıfır tolerans yaklaşımı kapsayıcı kültürün kurumsallaştığını gösterir. Alıntılar: “*Okul kurallarına kapsayıcılıkla ilgili maddeler eklendi.*” (Müdür), “*Etiketleyici*

davranışlar artık daha fazla gündeme getiriliyor.” (Öğretmen). Kategori 2: Etiketlemenin Önlenmesi, Kod: KK7 – Stereotipleri Azaltma Açıklama: Özellikle özel gereksinimli, dezavantajlı veya davranış problemi olan öğrencilerin “yaramaz”, “problemlî”, “uyumsuz” şeklinde etiketlenmesini önleyen yönetim yaklaşımı kapsayıcı okul kültürünün önemli bileşenidir. Alıntılar: “*Bazı çocuklar sürekli ‘yaramaz’ diye etiketleniyordu; yönetim bunu artık kabul etmiyor.*” (Veli). 2.4 Alt Tema: Okul İklimi ve Sosyal Uyum: Kategori 1: Öğrenci–Öğretmen İlişkileri, Kod: KK8 – Destekleyici İlişki İklimi Açıklama: Olumlu okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin güvene, destek olmaya ve empatiye dayalı olarak kurulmasıyla oluşur. Alıntılar: “*Öğretmenler çocuklara karşı çok sabırlı ve anlayışlı.*” (Veli). Kategori 2: Akran İlişkileri ve Uyum, Kod: KK9 – Sosyal Uyum ve Akran Kabulü Açıklama: Öğrencilerin akranları tarafından kabul görmesi kapsayıcı iklimin en önemli göstergelerinden biridir. Alıntılar: “*Sınıfta kimse dışlanmıyor; hep birlikte oynuyoruz.*” (Öğrenci)

Tablo 4.9. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
II	Psikolojik Güvenlik	Güvenli ortam	KK1	Okulda zorbalıktan uzak, güvenli atmosfer	ÖĞR, ÖĞRT, VEL
		Aidiyet	KK1-a	Öğrencinin değersizleştirilmeden kabul edilmesi	ÖĞR, AKA
	Çeşitlilik	Kültürel duyarlılık	KK4	Farklı kültürlere saygılı tutum	AKA, ÖĞRT
		Dil desteği	KK5	Göçmen öğrenciler için dil uyum desteği	MÜD, ÖĞRT
	Ayrımcılık	Anti-diskriminasyon	KK6	Ayrımcılığa karşı açık politika	MÜD, MÜF
		Etiketlemeyi önleme	KK7	Öğrenci etiketlemeye karşı yönetim duyarlılığı	VEL, ÖĞRT
	Sosyal Uyum	Akran ilişkileri	KK9	Öğrencinin akranları tarafından kabulü	ÖĞR
		Öğretmen öğrenci ilişkisi	KK8	Destekleyici öğretmen tutumu	VEL, ÖĞRT

Kapsayıcı okul kültürü teması, paydaşların neredeyse tamamı tarafından güçlü biçimde dile getirilmiştir. Bu tema: öğrenciler için sosyal ve duygusal güvenlik, öğretmenler için sınıf yönetimi ve okul atmosferi, veliler için çocuklarının okula aidiyeti, müdürler için kurumsal iklimi biçimlendirme, akademisyen ve müfettişler için politika ve model düzeyi açısından kritik

bir rol oynamaktadır. Bu durum, kapsayıcı okul kültürünün yönetim süreçlerinde çok boyutlu ve bütünleştirici bir yapı olduğunu göstermektedir.

Tema 3: Öğretmenler ve Mesleki Gelişim (Yönetimsel Destek Boyutu) (Tablo 4.10).

Kapsayıcı eğitimin güçlü şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin pedagojik, mesleki ve tutumsal yeterliklerinin artırılmasıyla mümkündür. Paydaşlar, bu temanın okul yönetiminin kapsayıcılık uygulamalarında belirleyici bir unsur olduğunu çeşitli yönleriyle vurgulamaktadır.

3.1 Alt Tema: Hizmet İçi Eğitim ve Profesyonel Gelişim: Kategori 1: Kapsayıcı Eğitim Hizmet İçi Eğitimleri Kod: OG1 – Mesleki Eğitim Gereksinimi Kavramsal Açıklama: Kapsayıcı eğitim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle çalışmayı gerektirdiğinden, öğretmenlerin düzenli ve yapılandırılmış hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi zorunludur. Yönetim, bu eğitimlerin planlamasını, duyurusunu ve katılımın sağlanmasını üstlenir. Örnek Alıntılar: *“Kapsayıcı eğitim konusunda yeterli hizmet içi eğitim yok, ihtiyacımız çok fazla.”* (Öğretmen), *“Öğretmenlerin kapsayıcılık eğitimleri yönetime düşen bir görevdir.”* (Müdür).

Kategori 2: Sınıf İçi Uygulamalara Rehberlik; Kod: OG2 – Uygulama Rehberliği ve Destek Açıklama: Yönetimin öğretmene sınıf içinde uygulanabilir stratejiler, program uyarlama desteği veya rehberlik sağlaması, kapsayıcılığın pratikte karşılık bulmasını sağlar. Örnek Alıntı: *“Bazı uygulamalarda yönetimin rehberliğine ihtiyacımız oluyor; pratik örnekler gösterilmeli.”* (Öğretmen).

3.2 Alt Tema: Öğretmen Tutumları ve Mesleki Davranışlar: Kategori 1: Olumlu Kapsayıcı Tutumların Desteklenmesi, Kod: OG3 – Öğretmen Tutumlarının Geliştirilmesi Açıklama: Kapsayıcı eğitimin başarısı öğretmen tutumuna doğrudan bağlıdır. Yönetimin farkındalık çalışmaları yapması, öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımlarını güçlendirir. Örnek Alıntı: *“Öğretmenin tutumu öğrenci başarısını doğrudan etkiliyor; yönetim bunu destekliyor.”* (Veli).

Kategori 2: Önyargı ve Ayrımcı Tutumlara Müdahale; Kod: OG4 – Olumsuz Öğretmen Tutumlarına Müdahale, Açıklama: Bazı öğretmenlerin dezavantajlı veya farklı kimliklerden öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarını düzeltmek yönetimin sorumluluğudur. Akademisyen ve müfettişler bu alanın özellikle önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Örnek Alıntılar: *“Önyargılı tutumlara yönetim müdahale etmeli, bu çok önemli.”* (Müfettiş) *“Etiketleyici tutumlara karşı rehberlik yapılması gerekir.”* (Akademisyen).

3.3 Alt Tema: Öğretmen İş birliği ve Mesleki Öğrenme Toplulukları: Kategori 1: İş birliği Temelli Çalışma Kültürü Kod: OG5 – Mesleki Öğrenme Toplulukları Açıklama: Kapsayıcı okullarda öğretmenlerin birlikte ders planlaması, uygulama paylaşması ve ortak problem çözme süreçleri önemli yer tutar. Yönetim bu iş birliğini hem organize eder hem de teşvik eder. Örnek Alıntılar: *“Ders planlarını birlikte geliştirmek bize çok şey katıyor.”* (Öğretmen), *“İş birliği toplantılarını*

yönetim düzenli hâle getirdi.” (Müdür). Kategori 2: Materyal ve Uygulama Paylaşımı: Kod: OG6 – Materyal Paylaşımını Teşvik Eden Yönetim, Açıklama: Özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler için materyal paylaşımı önemlidir. Yönetimin bu süreçleri organize etmesi kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini artırır. Örnek Alıntı: “Yönetim materyal paylaşımını teşvik ediyor, bu bize büyük kolaylık sağlıyor.” (Müdür)

Tablo 4.10: Öğretmenler ve Mesleki Gelişim

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
III	Hizmet Eğitim	İçer Eğitim ihtiyacı	OG1	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde eğitim talebi	ÖĞRT, AKA
		Uygulama rehberliği	OG2	Yönetimden sınıf içi destek/rehberlik beklentisi	ÖĞRT, MÜD
	Öğretmen Tutumları	Olumlu tutum desteği	OG3	Kapsayıcı tutum geliştirmeye yönelik yönetsel destek	VEL, AKA
		Olumsuz tutumlara müdahale	OG4	Ayrımcı tutumların düzeltilmesi için yönetsel müdahale	MÜF, AKA
	İş birliği	Mesleki öğrenme	OG5	Ortak planlama, ders paylaşımı, PLC kültürü	ÖĞRT
		Materyal paylaşımı	OG6	Öğretmenler arası kaynak paylaşımının teşvik edilmesi	MÜD

Bu tema, kapsayıcı okul yönetiminin öğretmen mesleki gelişimini stratejik bir araç olarak gördüğünü göstermektedir. Analizlerden elde edilen bulgular, aşağıdaki noktaları öne çıkarmaktadır: Öğretmen eğitimi kapsayıcılığın en kritik belirleyicisi, Öğretmenlerin kapsayıcı pedagojiyi uygulayabilmesi için sürekli destek, rehberlik ve güncel uygulamalar gerekmektedir. Yönetim desteği öğretmen tutumlarını belirgin şekilde etkiliyor. Mesleki öğrenme toplulukları kapsayıcı eğitim kapasitesini artırıyor. Öğretmenler arasında sistematik iş birliği, kapsayıcı uygulamaların tutarlılığını ve niteliğini artırmaktadır. Sınıf içi uygulamaya rehberlik en çok öğretmenler tarafından talep edilen alandır. Bu durum okullarda “uygulama desteği açığı” olduğunu göstermektedir.

Tema 4: Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi (Tablo 4.11). Kapsayıcı okul yönetiminin sınıf içi öğretim süreçlerine etkisi, hem öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştıran yapısal destekleri hem de öğrencilerin sınıf içinde kendilerini güvende, değerli ve desteklenmiş hissetmesi için oluşturulan akademik ve sosyal düzenlemeleri içerir. Bu tema, yönetimin pedagojik süreçlere müdahale eden değil, destek sağlayan yönünü ortaya koyar. 4.1 Alt Tema:

Yönetimsel Destek ve Öğretim Uygulamaları: Kategori 1: Materyal ve Kaynak Desteği, Kod: OS2 – Uyarlanmış Materyal Sağlama, Kavramsal Açıklama: Kapsayıcı sınıf ortamlarında özel gereksinimli, göçmen veya öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin sağlanması öğretimin niteliğini artıran kritik bir yönetim görevidir. Yönetimin materyal desteği sağlama, öğretmenin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına imkân sunar. Örnek Alıntılar: “*Uyarlanmış materyaller yönetim tarafından sağlandığında işimiz kolaylaşıyor.*” (Müdür), “*Bazı öğrenciler için ek materyal desteği olmazsa ders işleyemiyoruz.*” (Öğretmen). Kategori 2: Bireysel Destek Planlarının Yönetimce Onaylanması, Kod: OS5 – Destek Planlarına Yönetimsel Onay, Açıklama: Öğrencinin özel gereksinimi veya sosyal-duygusal ihtiyacı doğrultusunda oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP), telafi programlarının veya uyum eğitimlerinin yönetim tarafından onaylanması kapsayıcı yönetimin vazgeçilmez bir bileşenidir. Örnek Alıntılar: “*Oğlum için hazırlanan bireysel plan yönetim tarafından onaylandı, bu onun gelişimini çok etkiledi.*” (Veli), “*Destek planlarının hızlı şekilde onaylanması uygulamayı kolaylaştırıyor.*” (Öğretmen). Kategori 3: Öğretim Süreçlerine Rehberlik: Kod: OS7 – Yönetimden Pedagojik Yönlendirme, Açıklama: Yönetim zaman zaman öğretmenleri “yargılayan” değil, “rehberlik eden” rolüyle destekleyerek ders planlama, sınıf yönetimi, farklılaştırılmış öğretim gibi konularda yönlendirme yapabilir. Örnek Alıntılar: “*Yönetim baskıcı değil rehber bir yaklaşım sergilediğinde öğretim süreçleri daha iyi ilerliyor.*” (Öğretmen). 4.2 Alt Tema: Sınıf Ortamının Düzenlenmesi ve Fiziksel Erişilebilirlik: Kategori 1: Kapsayıcı Fiziksel Düzenleme, Kod: OS6 – Sınıfların Fiziksel Olarak Kapsayıcı Düzenlenmesi, Açıklama: Sıra düzeni, oturma planı, geçiş alanları, öğrenme istasyonları gibi fiziksel düzenlemelerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesi, yönetimin destek sağladığı uygulamalar arasındadır. Örnek Alıntılar: “*Sınıf düzeni gerçekten önemli; yönetim bu konuda bizi destekliyor.*” (Öğretmen). Kategori 2: Dikkat Dağıtıcı Etmenlerin Azaltılması, Kod: OS6-b – Dikkat Yönetimi İçin Ortam Düzenleme, Açıklama: Öğrenme güçlüğü yaşayan, DEHB’li veya özel gereksinimli öğrencilerde dikkat dağınıklığını azaltmak amacıyla sınıf ortamının sadeleştirilmesi, öğretmenin yönetimle birlikte aldığı ortak kararlardan biridir. Örnek Alıntı: “*Bazı öğrenciler için sınıfın yerleşimi değiştirildi; bu onların derse katılımını artırdı.*” (Öğretmen). 4.3 Alt Tema: Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Kapsayıcılaştırılması: Kategori 1: Farklılaştırılmış Öğretim İçin Yönetim Desteği Kod: OS8 – Farklılaştırma İçin Esnek Uygulama İzni, Açıklama: Sınıf içinde öğrencilerin öğrenme hızları ve hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğunda öğretmenin farklılaştırma yapması gerekir. Yönetimin bu konuda öğretmene esneklik tanınması kapsayıcı süreci güçlendirir. Örnek Alıntılar: “*Bazı öğrenciler için dersi daha yavaş işleyebiliyorum; yönetim bunu destekliyor.*”

(Öğretmen). Kategori 2: Davranış Yönetiminde Yönetim–Öğretmen İş birliği, Kod: OS9 – Davranış Yönetiminde Yönetimsel Destek, Açıklama: Sınıfta davranış sorunlarının çözümünde öğretmenin tek başına bırakılmaması, yönetimin rehberlik servisiyle birlikte devreye girmesi kapsayıcı davranış politikalarının göstergesidir. Örnek Alıntılar: “*Davranış problemi olan öğrencilerde yönetim devreye girdiğinde süreç çok daha iyi ilerliyor.*” (Öğretmen)

Tablo 4.11: Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
IV	Yönetim Desteği	Materyal desteği	OS2	Uyarlanmış materyal ve araç gereç sağlanması	ÖĞRT, MÜD
		BEP/onay süreçleri	OS5	Bireyselleştirilmiş planların yönetsel onayı	ÖĞRT, VEL
		Pedagojik rehberlik	OS7	Yönetimin yaptırım değil rehberlik yaklaşımı	ÖĞRT
	Fiziksel Ortam	Fiziksel düzenleme	OS6	Sınıf düzeni ve fiziksel erişilebilirliğin iyileştirilmesi	ÖĞRT, MÜD
		Dikkat düzenlemeleri	OS6-b	DEHB ve ÖG öğrenciler için fiziksel uyarlama	ÖĞRT
	Öğretim Uygulamaları	Farklılaştırma	OS8	Süreç ve içerik uyarlamalarına izin verilmesi	ÖĞRT
		Davranış yönetimi	OS9	Problem davranışlarda yönetim-öğretmen ortak müdahalesi	ÖĞRT, MÜD

Bulgular şu noktaları özellikle vurgulamaktadır: Yönetim desteği sınıf içi kapsayıcı uygulamaların görünmeyen omurgasıdır. Materyal desteği, uyarlama onayı, fiziksel düzenleme gibi unsurlar öğretmenin uygulama kapasitesini doğrudan güçlendirir. Öğretmenlerin en yoğun talep ettiği alan: bireysel destek planları ve uygulama rehberliği. Fiziksel düzenlemeler kapsayıcı eğitim uygulamalarının en çok fark edilen somut yönüdür. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerde bu durum net bir gereklilik olarak ifade edilir. Yönetim–öğretmen iş birliği davranış yönetiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu alan özellikle Ortaokul ve İlkokul öğretmenlerinde yoğun biçimde dile getirilir.

Tema 5: Kapsayıcı Müfredat ve Nitelik (Tablo 4.12). Kapsayıcı müfredat; tüm öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi, öğrenme stili, dil düzeyi ve bireysel farklılıklarına göre uyarlanabilen, çoklu öğrenme yolları sunan esnek ve bütünleştirici bir yapıyı ifade eder. Yönetim süreçlerinde bu tema, “müfredatın uyarlanması, esneklik sağlanması, kazanımların

erişilebilir hâle getirilmesi ve alternatif değerlendirme seçenekleri” üzerinden görünür hâle gelir. 5.1 Alt Tema: Müfredatın Esnekleştirilmesi ve Uyarlanması: Kategori 1: İçerik Uyarlamaları, Kod: KM1 – İçeriğin Öğrenci İhtiyacına Göre Uyarlanması Kavramsal Açıklama: Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme hızlarının farklılığı, ders içeriğinin uyarlanmasını gerektirir. Bu uyarlama; metinlerin basitleştirilmesi, örneklerin çeşitlendirilmesi, somutlaştırma tekniklerinin kullanılması veya öğrenmeyi destekleyici ek materyallerin sağlanması şeklinde olabilir. Örnek Alıntılar: “*Bazı öğrenciler için içerik çok ağır geliyor, öğretmen kendi düzeylerine göre uyarlıyor.*” (Öğretmen) “*Göçmen öğrenciler için bazı konuları sadeleştiriyoruz.*” (Müdür). Kategori 2: Süreç Uyarlamaları, Kod: KM2 – Öğretim Sürecinde Esneklik Açıklama: Ders işleme sürecinin öğrencinin hızına göre yeniden düzenlenmesi, çalışma sürelerinin farklılaştırılması veya ek açıklamalar yapılması sürecin uyarlanmasına örnektir. Yönetimin bu uyarlamalara izin vermesi kapsayıcılığın önemli bir uygulamasıdır. Örnek Alıntılar: “*Bazı derslerde daha yavaş ilerliyoruz, yönetim buna izin veriyor.*” (Öğretmen) “*Özel gereksinimli öğrenciler için süreç uyarlaması yapıyoruz.*” (Müdür). Kategori 3: Öğrenme Materyallerinin Farklılaştırılması, Kod: KM3 – Materyal Farklılaştırma Açıklama: Öğrencilerin öğrenme düzeylerine, dil gelişimine ve ilgilerine göre uyarlanmış materyaller (renkli kartlar, basitleştirilmiş metinler, görsel destekler) müfredatın kapsayıcılığını artırır. Örnek Alıntı: “*Materyallerimizi sınıfın ihtiyacına göre çeşitlendiriyoruz, yönetim bunu destekliyor.*” (Öğretmen). 5.2 Alt Tema: Kapsayıcı öğrenme yaşantıları: Kategori 1: Çoklu Öğrenme Yolları Sunma, Kod: KM4 – Çoklu Anlatım ve Öğrenme Yöntemleri Açıklama: Kapsayıcı müfredat, öğrencilerin sadece bilişsel değil; sosyal, kinestetik, görsel ve işitsel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan çoklu yöntemler içerir. Örnek Alıntılar: “*Dersi farklı yöntemlerle anlatınca öğrenciler daha iyi anlıyor.*” (Öğretmen) “*Bazı konuları somutlaştırarak anlatıyoruz.*” (Öğretmen). Kategori 2: Öğrenci İlgi ve Güçlü Yönlerine Dayalı Öğrenme, Kod: KM5 – İlgi ve Güçlü Yön Temelli Öğrenme Yaşantıları, Açıklama: Öğrencilerin güçlü yönlerine göre etkinlikler planlamak, motivasyon ve katılımı artırır. Örnek Alıntı: “*Çocuğun güçlü olduğu alanlardan başlayınca katılımı çok yükseldi.*” (Veli). 5.3 Alt Tema: Kapsayıcı Ölçme ve Değerlendirme: Kategori 1: Alternatif Değerlendirme Yöntemleri, Kod: KM6-a, Performans Temelli Değerlendirme Kavramsal Açıklama: Kapsayıcı değerlendirme; sadece sınav notlarına değil, süreç değerlendirmeye, performansa, sunumlara, projelere ve gözleme dayalı yöntemlere dayanır. Yönetimin bu yöntemleri kabul etmesi, öğretmenin esnek değerlendirme yapabilmesini sağlar. Örnek Alıntılar: “*Yalnızca yazılı sınav yapmak kapsayıcı değil, performans değerlendirmesi çok işe yarıyor.*” (Öğretmen) “*Alternatif değerlendirmeler yönetim tarafından onaylanıyor.*” (Müdür). Kategori 2: Bireyselleştirilmiş Değerlendirme,

Kod: KM6-b – Öğrenci Yeterliğine Göre Ölçme Açıklama: Özel gereksinimli öğrenci için farklı başarı kriterlerinin uygulanması, kapsayıcı değerlendirmenin temel unsurudur. Örnek Alıntı: “Özel eğitim öğrencisi için değerlendirme kriterlerini değiştirdik.” (Öğretmen)

Tablo 4.12: Kapsayıcı Müfredat ve Nitelik

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
V	Uyarlamalar	İçerik uyarlaması	KM1	Öğrenci düzeyine göre kazanım/sunumu uyarlama	ÖĞRT
		Süreç uyarlaması	KM2	Öğrenme sürecini öğrenci hızına göre düzenleme	ÖĞRT, MÜD
	Öğrenme Yaşantısı	Materyal farklılaştırma	KM3	Görsel, basitleştirilmiş materyal vb. üretimi	ÖĞRT
		Çoklu öğrenme yolu	KM4	Çoklu yöntem–somutlaştırma–uygulamalı yaklaşım	ÖĞRT
		İlgi temelli öğrenme	KM5	Öğrencinin güçlü yönlerine göre etkinlik planlama	ÖĞRT, VEL
	Değerlendirme	Alternatif ölçme	KM6-a	Performans değerlendirme, süreç odaklı ölçme	ÖĞRT
		Bireyselleştirilmiş ölçme	KM6-b	Öğrenci yeterliğine göre farklı değerlendirme	ÖĞRT

Bu tematik ağ kapsamında görülen bulgular şunlardır: Kapsayıcı müfredat, öğretmenlerin en çok zorlandığı ama en çok ihtiyaç duyduğu alandır. Özellikle içerik ve süreç uyarlamaları öğretmenlerin uygulamada en sık başvurduğu stratejilerdir. Yönetimin müfredatı esnetme ve uyarlama konusundaki desteği kapsayıcılığı güçlendirmektedir. Bu, yönetsel anlayışın pratik uygulamadaki önemini gösterir. Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin başarı ve katılım düzeylerini artırmaktadır. Ölçme-değerlendirme alanı, kapsayıcı müfredatın en çok eksik kalan yönlerinden biridir. Öğretmenler bunu açıkça dile getirmiştir. Veliler ve öğrenciler bu temayı daha az fark etmektedir, bu da müfredat uyarlamalarının daha çok öğretmen–yönetim etkileşiminde gerçekleştiğini göstermektedir.

Tema 6: Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği (Tablo 4.13). Kapsayıcı okul; yalnızca okul içi öğretim–öğrenme süreçleriyle değil, aynı zamanda çevresel paydaşlarla kurulan güçlü ilişki ağlarıyla bütünleşir. Aile, rehberlik servisi, RAM, belediye, STK'lar ve uzman destek mekanizmaları kapsayıcılığın sürdürülebilirliğinde belirleyici rol oynar. 6.1 Alt Tema: Aile ile İş birliği ve Veli Katılımı: Kategori 1: Etkili Veli İletişimi, Kod: CP1 – Düzenli ve Şeffaf Veli

İletişimi Kavramsal Açıklama: Kapsayıcı okul yönetimi, velilerle düzenli iletişimi korur; toplantılar, bireysel görüşmeler, sosyal-duygusal destek bilgilendirmeleri ve veliye ulaşılabilir yönetim modeli bu kategorinin temel yapılarını oluşturur. Örnek Alıntılar: “*Velilerle düzenli iletişim kurulması bizi çok rahatlatıyor.*” (Öğretmen) “*Çocuğumla ilgili her konuda müdüre hızlıca ulaşabiliyorum.*” (Veli). Kategori 2: Aile Eğitimleri ve Farkındalık Çalışmaları: Kod: CP2 – Aile Eğitimi Programları Açıklama: Rehberlik servisi ve yönetim iş birliği ile gerçekleştirilen ebeveyn eğitimleri (göçmen aileler, özel gereksinimli öğrenci aileleri, davranış yönetimi vb.) kapsayıcı sürecin sosyal boyutunu destekler. Örnek Alıntılar: “*Okulda aile eğitimleri yapılması çok faydalı; kapsayıcılığı pekiştiriyor.*” (Akademisyen) “*Göçmen veliler için ayrıca bilgilendirme yapıldı.*” (Müdür). 6.2 Alt Tema: Kurumsal İş birlikleri (RAM, PDR, Belediye, STK): Kategori 1: Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ile İş birliği, Kod: CP3 – RAM ile Süreç İş birliği Kavramsal Açıklama: RAM ile sürdürülen değerlendirme süreçleri, yönlendirme toplantıları, destek planı oluşturma, rehberlik koordinasyonu kapsayıcı eğitimin en kritik dış destek mekanizmalarındandır. Örnek Alıntılar: “*RAM ile sürekli iletişim hâlindeyiz, öğrenciler için düzenli takip yapılıyor.*” (Müdür) “*RAM yönlendirmeleri öğrencinin ihtiyacını belirlememize yardımcı oluyor.*” (Öğretmen). Kategori 2: Belediye, Sosyal Hizmetler ve STK İş birlikleri: Kod: CP4 – Toplumsal Destek Ağları ile İş birliği Açıklama: Yerel yönetim, STK'lar, sosyal hizmet birimleri, rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlarla yapılan iş birlikleri öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik veya ekonomik ihtiyaçlarını desteklemektedir. Örnek Alıntılar: “*Belediyenin destekleri kapsayıcı eğitim açısından çok önemli.*” (Akademisyen) “*Bazı öğrenciler için sosyal yardım kuruluşlarıyla ortak çalışma yaptık.*” (Müdür) 6.3 Alt Tema: Çok Paydaşlı Koordinasyon ve Eşgüdüm: Kategori 1: Okul İçi Koordinasyon (Yönetim–Öğretmen–Rehberlik), Kod: CP5 – Okul İçi Eşgüdüm Mekanizması Kavramsal Açıklama: Kapsayıcı eğitimde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve sürecin sürekli izlenmesi için öğretmen–rehberlik birimi–okul yönetiminin birlikte hareket etmesi gereklidir. Örnek Alıntılar: “*Öğrencilerle ilgili her konuda rehberlik ve yönetimle birlikte karar alıyoruz.*” (Öğretmen), “*Eşgüdüm oldukça iyi, hepimiz aynı hedef için çalışıyoruz.*” (Müdür) Kategori 2: Uzman Desteği ile Koordinasyon: Kod: CP6 – Çok Disiplinli Destek Mekanizması Açıklama: Özel eğitim uzmanı, dil terapisti, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, rehber öğretmen gibi uzmanların sürece dahil edilmesi, yönetimin doğru koordinasyonu sayesinde mümkün olur. Örnek Alıntılar: “*Özel eğitim gereksinimli öğrenciler için uzman desteği sağlanıyor.*” (Müfettiş), “*Dil desteği için dışarıdan bir uzman yönlendirdiler.*” (Veli)

Tablo 4.13: Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
VI	Aile İş birliği	Veli iletişimi	CP1	Düzenli ve ulaşılabilir veli iletişimi	VEL, MÜD
		Aile eğitimi	CP2	Göçmen/ÖG/veliler için bilgilendirme toplantıları	AKA, ÖĞRT
	Kurumsal İş birliği	RAM iş birliği	CP3	RAM değerlendirme ve yönlendirmeleri	MÜD, ÖĞRT
		Sosyal hizmet/STK	CP4	Sosyal destek kurumlarıyla iş birliği	VEL, MÜD
	Koordinasyon	Okul içi eşgüdüm	CP5	Öğretmen–rehberlik–yönetim koordinasyonu	ÖĞRT, MÜD
		Uzman desteği	CP6	Özel eğitim/dil terapisti/psikolojik destek koordinasyonu	MÜF, VEL

Bu analizden çıkan temel değerlendirme şunlardır: Aile iş birliği kapsayıcı okul yönetiminin en görünür ve en güçlü bileşenidir. Veliler, kapsayıcı uygulamaları yönetim desteği ve iletişim biçimleri üzerinden doğrudan gözlemlemektedir. RAM ve rehberlik birimiyle iş birliği kapsayıcı eğitimin teknik omurgasını oluşturur. Bu iş birliği özellikle özel gereksinimli ve göçmen öğrencilerde belirleyicidir. Çok paydaşlı koordinasyon, kapsayıcı okul yönetiminde okulun tek başına hareket edemeyeceğinin göstergesidir. Eşgüdüm mekanizması sayesinde öğrenciler daha geniş bir destek ağına erişmektedir. STK ve sosyal hizmetlerle kurulan iş birlikleri okullar arası farklılık göstermektedir. Bazı okullar bu konuda çok aktifken bazıları oldukça sınırlı kalmıştır. Öğrenci yararı odaklı iş birliği, kapsayıcı yönetim anlayışının temel belirleyicisidir.

Tema 7: İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi (Tablo 4.14). İzleme–değerlendirme sistemi, okulun kapsayıcı eğitim kapasitesini ölçen, yöneten ve geliştiren temel mekanizmadır. Bu sistem; öğrencinin devamsızlığından davranış verilerine, başarı düzeylerinden sosyal-duygusal gelişimine kadar geniş bir veri havuzunu içerir. Aynı zamanda yönetimin karar alma süreçlerini veri temelli hâle getirir. 7.1 Alt Tema: Veri Toplama ve Sistematik İzleme: Kategori 1: Devamsızlık ve Katılım Verilerinin İzlenmesi, Kod: ID1 – Devamsızlık Takibi Kavramsal Açıklama: Devamsızlık oranları, kapsayıcı eğitim açısından öğrenci katılımının en temel göstergelerinden biridir. Yönetimin devamsızlık verilerini günlük/haftalık olarak takip etmesi, riskli öğrencileri erken belirlemesini sağlar. Örnek Alıntılar: “Devamsızlık verilerini düzenli olarak takip ediyoruz, bu kapsayıcı uygulamalar için çok önemli.” (Müdür) “Devamsızlığı

yüksek olan öğrencilerle özel ilgileniyoruz.” (Öğretmen). Kategori 2: Başarı, Davranış ve Gelişim Verilerinin Toplanması, Kod: ID2 – Başarı ve Davranış Verisi Toplama, Açıklama: Davranış ve başarı verileri öğrencinin sosyal-duygusal durumunun ve akademik gelişiminin izlenmesini sağlar. Müfettişler bu alanı denetim süreçlerinin temel bileşeni olarak değerlendirmiştir. Örnek Alıntı: “Başarı ve davranış verilerinin kayıt altına alınması kapsayıcılığın önemli bir parçasıdır.” (Müfettiş). 7.2 Alt Tema: Veriye Dayalı Karar Alma: Kategori 1: Öğretimsel Kararlara Veri Entegrasyonu, Kod: ID3 – Veriye Dayalı Öğretimsel Kararlar Kavramsal Açıklama: Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, değerlendirme yöntemlerini ve öğrenciye sağlanan desteği veri temelli olarak planlaması kapsayıcı öğretimin kalitesini artırır. Örnek Alıntılar: “Öğrenci verilerini kullanarak ders planı hazırlamak çok işe yarıyor.” (Öğretmen), “Veriye dayalı karar almayan okullarda kapsayıcılık eksik kalıyor.” (Akademisyen). Kategori 2: Risk Altındaki Öğrencilerin Belirlenmesi, Kod: ID4 – Risk Analizi Açıklama: Devamsızlık, düşük başarı, davranış problemleri, dil yetersizliği veya sosyal-duygusal güçlük yaşayan öğrencilerin erken belirlenmesinde yönetimin veri analiz sistemleri kritik rol oynar. Örnek Alıntı: “Riskli öğrencileri erken fark etmek için verileri sürekli analiz ediyoruz.” (Müdür). 7.3 Alt Tema: Okul Gelişim Planlamasında İzleme–Değerlendirme: Kategori 1: Okul Gelişim Planlarının Veri Temelli Hazırlanması, Kod: ID5 – Veri Odaklı Okul Gelişim Planı Kavramsal Açıklama: Okul gelişim planında öğrenci profili, akademik durum, sosyal uyum ve aile katılımı gibi göstergelerin veri temelli olarak ele alınması, kapsayıcı okul gelişiminin stratejik bir hedef olduğunu gösterir. Örnek Alıntılar: “Okul gelişim planının veri temelli hazırlanması kapsayıcılığın sürdürülebilirliği için şarttır.” (Akademisyen), “Denetimlerde okulların veri kullanımını özellikle inceliyoruz.” (Müfettiş). Kategori 2: Değerlendirme Sonuçlarının Süreç İyileştirmeye Yansıtılması, Kod: ID5-b – İzleme Bulgularının Kararlara Yansıtılması Açıklama: İzleme–değerlendirme sonuçlarının sadece kaydolmakla kalmayıp öğretim, rehberlik, sınıf yönetimi ve okul politikalarına yansıtılması kapsayıcı yönetimin en olgun uygulamalarındandır. Örnek Alıntılar: “Değerlendirme sonuçlarını her yıl politika değişikliklerine yansıtıyoruz.” (Müdür). 7.4 Alt Tema: Geri Bildirim Mekanizmaları ve Paydaş Katılımı: Kategori 1: Velilerden Geri Bildirim Toplanması Kod: ID6 – Veli Geri Bildirim Sistemi Açıklama: Veli görüşlerinin düzenli toplanması ve değerlendirilmesi (anketler, görüşmeler, toplantılar) kapsayıcı okul kültürünü güçlendirir. Örnek Alıntı: “Velilerin görüşleri mutlaka dikkate alınıyor.” (Veli). Kategori 2: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İzleme Süreçlerine Entegrasyonu, Kod: ID6-Çoklu Paydaş Geri Bildirimleri, Açıklama: Öğrenciler ve öğretmenlerden alınan geri bildirimlerin ders planlama, okul kuralları ve uygulama süreçlerinde kullanılması kapsayıcı yönetim anlayışının demokratik

yönünü temsil eder. Örnek Alıntılar: “Öğrencilerin düşünceleri rehberlik birimi aracılığıyla düzenli olarak alınıyor.” (Öğretmen)

Tablo 4.14: İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Paydaşlar
v II	Veri Toplama	Devamsızlık izleme	ID1	Devamsızlık ve katılımın düzenli takibi	MÜD, ÖĞRT
		Başarı/davranış verisi	ID2	Başarı, davranış, uyum verilerinin kaydı	MÜF, MÜD
	Veri Kullanımı	Öğretimsel kararlar	ID3	Öğretimi veri temelli planlama	ÖĞRT, AKA
		Risk izleme	ID4	Riskli öğrencilerin belirlenmesi	MÜD
	Okul Gelişimi	Gelişim planı	ID5-a	Okul gelişim planında veri kullanımı	AKA, MÜF
		Süreç iyileştirme	ID5-b	İzleme sonuçlarının kararlara yansıtılması	MÜD
	Geri Bildirim	Veli geri bildirimi	ID6-a	Aile anketleri / geri bildirim toplantıları	VEL
		Çoklu paydaş geri bildirimi	ID6-b	Öğretmen/öğrenci geri bildirimlerinin toplanması	ÖĞRT, ÖĞR

Bu tematik ağdan elde edilen bulgular, veri yönetimi en çok akademisyen ve müfettişler tarafından fark edilmektedir. Bu paydaşlar, izleme–değerlendirme mekanizmalarını sistemin merkezinde görmektedir. Okullarda veri toplama süreçleri güçlü görünse de veriyi kullanma kapasitesi sınırlıdır. Özellikle risk analizi ve öğretimsel kararlara veri entegrasyonu orta düzeyde kalmaktadır. Okul gelişim planlarının veri temelli olması gereken bir alan olduğu, ancak her okulda bu uygulamanın standart olmadığı görülmektedir. Geri bildirim mekanizmaları öğretmen, veli ve öğrenciyi kapsadığında kapsayıcı okul kültürü güçlenmektedir. Okul yönetiminin en teknik ve en profesyonel alanı olan izleme–değerlendirme ve veri yönetimi paydaşlar arası farkın en yüksek olduğu süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından ne tür çalışmalar yürütülmektedir?”, araştırma sorusuna karşılık katılımcılardan elde edilen görüşler 7 ana tema çerçevesinde analiz edilmiş, bulgular kapsayıcı okul yönetim süreçlerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Liderlik, kültür, öğretim, iş birliği ve veri yönetimi birbirini tamamlayan ve birbirine bağlı sistemler olarak çalışmaktadır.

Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar; Paydaşların büyük çoğunluğu kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğinin doğrudan okul yöneticilerinin kapsayıcı vizyon ve liderlik kapasitesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Akademisyenler ve müfettişler özellikle yöneticinin “kapsayıcı liderliği benimsemesinin” uygulama başarısında kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Bir akademisyen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Kapsayıcı vizyon olmadan yapılan uygulamalar genellikle yüzeysel kalıyor; liderliğin güçlü olması süreci doğrudan etkiliyor.*” (AK1), Okul müdürleri, kapsayıcı eğitim hedeflerinin OGYE ve Stratejik Plan gibi resmî planlara dâhil edilmeye başladığını belirtmiştir: “*Bu yıl OGYE planımızda kapsayıcı eğitim hedeflerine ilk kez sistematik biçimde yer verdik.*” (MÜD4); Öğretmen görüşleri ise yöneticilerin kapsayıcı liderlik davranışlarının sınıf içi uygulamalara doğrudan etki ettiğini göstermektedir: “*Yönetici kapsayıcı bir yaklaşıma sahipse sınıfta uygulamalar çok daha kolay ilerliyor.*” (ÖĞRT5); Veliler, okul müdürlerinin “ulaşılabilir ve destekleyici” olmasını kapsayıcılık açısından önemli bir unsur olarak görmüşlerdir: “*Müdüre ulaşmak kolay ve hızlı; çocukla ilgili her konuda geri dönüş alıyorum.*” (VEL3). Bu bulgular, kapsayıcı liderliğin politika–uygulama bütünlüğünü sağlayan temel yapı olduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi; Öğrencilerin okula aidiyet hissetmeleri, güvenli bir atmosferde bulunmaları ve dışlanma ile karşılaşmamaları kapsayıcı okul kültürünün en belirgin göstergeleridir. Öğrencilerden biri bunu şöyle ifade etmiştir: “*Bizim sınıfta kimse dışlanmıyor, hep birlikte oynuyoruz.*” (ÖĞR7); Öğretmenler, okul yönetiminin zorbalık ve ayrımcılığa karşı hızlı reaksiyon verdiğini belirtmiştir: “*Zorbalık olduğunda yönetim çok hızlı müdahale ediyor, bu çocukların güvenliğini artırıyor.*” (ÖĞRT3); Velilerin ifadeleri, okul ikliminde kabul ve saygı kültürünün yerleşmeye başladığını göstermektedir: “*Okulda hiçbir çocuğa ayrı muamele edilmediğini görmek bizi çok rahatlatıyor.*” (VEL6); Göçmen ve yabancı uyruklu öğrenciler için kültürel duyarlılık da vurgulanan önemli bir unsurdur. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır: “*Yabancı öğrenciler için uyum süreci uygulamaları yapıyoruz; yönetim bu konuda çok hassas.*” (ÖĞRT9); Bu tema, kapsayıcı okul ikliminin güven, kabul ve çeşitlilik ekseninde güçlendiğini göstermektedir.

Öğretmenler ve Mesleki Gelişim; Öğretmenler kapsayıcı eğitim uygulamalarında en fazla ihtiyaç duydukları alanın “*mesleki gelişim ve uygulama rehberliği*” olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği sıkça dile getirilmiştir: “*Kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerde ciddi bir eksiklik var.*” (ÖĞRT1); Müdürler ise öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini şu ifadelerle açıklamıştır: “*Öğretmenlerin uygulamada zorlandığı noktaları biliyoruz; rehberlik ederek destek olmaya çalışıyoruz.*” (MÜD2); Akademisyenler,

öğretmen tutumunun kapsayıcı eğitimin başarısındaki kritik rolünü vurgulamıştır: “*Öğretmenin kapsayıcı tutumu öğrencinin başarısını belirleyen en önemli değişkenlerden biri.*” (AK3); Mesleki iş birliği kültürünün yönetim tarafından desteklenmesi öğretmenlerce önemli bir gelişme alanı olarak görülmüştür: “*Ders planlarını birlikte hazırlamak çok şey katıyor; yönetim bu süreci destekliyor.*” (ÖĞRT6)

Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi; Kapsayıcı öğretim uygulamaları çoğu zaman yönetimin sağladığı materyal, uyarlama ve sınıf düzenlemeleriyle mümkün hâle gelmektedir. Öğretmenler bu durumu şu şekilde belirtmiştir: “*Bazı çocuklar için uyarlanmış materyal olmazsa dersi işleyemiyoruz; yönetimin desteği çok önemli.*” (ÖĞRT2); Sınıf düzeninin özel gereksinimli ve dikkat problemi yaşayan öğrenciler için yönetim tarafından uyarlanması öğretimde kapsayıcılığı artırmıştır: “*Sınıf düzenini çocukların ihtiyacına göre yeniden planladık.*” (MÜD6); Bu temada, yönetimin “yaptırımcı” değil “rehberlik eden” yaklaşımı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır: “*Baskıcı değil rehber bir yönetim olduğunda sınıf yönetimi daha sağlıklı ilerliyor.*” (ÖĞRT8)

Kapsayıcı Müfredat ve Nitelik; Kapsayıcı müfredat uyarlamaları büyük ölçüde öğretmen–yönetim etkileşiminde yürümektedir. Öğretmenler içerik ve süreç uyarlamalarının kapsayıcılığın en somut boyutu olduğunu vurgulamıştır: “*Bazı konuları sadeleştirmek zorunda kalıyoruz; öğrencinin düzeyine göre ilerlemek gerekiyor.*” (ÖĞRT4); Müdürler bu uyarlamalara destek verdiklerini belirtmiştir: “*Özel gereksinimli öğrenciler için süreç uyarlamalarını onaylıyoruz.*” (MÜD1); Alternatif değerlendirme uygulamalarının da kapsayıcı müfredatın önemli bir unsuru olduğu ifade edilmiştir: “*Bazı öğrenciler için performans değerlendirmesi daha adil oluyor.*” (ÖĞRT9)

Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği; Tüm paydaş grupları, kapsayıcı eğitim uygulamalarında dış kurum iş birliğinin büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Veli iletişimi, bu temanın en güçlü alt boyutudur: “*Okulda velilerle sürekli iletişim hâindeler, her konuda bilgilendiriliyoruz.*” (VEL2); RAM, rehberlik servisi ve sosyal hizmetler ile iş birliği öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemektedir: “*RAM yönlendirmeleri öğrencilerin ihtiyacını belirlemede çok yardımcı oluyor.*” (ÖĞRT7); Bazı okullarda belediye ve STK iş birliklerinin güçlenmeye başladığı görülmüştür: “*Belediye engelli öğrenciler için materyal desteği ve aktivite alanlarının düzenlenmesini sağladı.*” (MÜD8)

İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi; Okullarda devamsızlık, başarı, davranış, uyum ve sosyal-duygusal gelişim verilerinin düzenli olarak izlendiği görülmüştür. Müdür ve müfettiş görüşleri bu temada baskındır. “Başarı ve devamsızlık verilerini düzenli analiz ediyoruz; riskli öğrencileri erken fark etmeye çalışıyoruz.” (MÜD5); Akademisyenler veri kullanımının kapsayıcı eğitimin teknik yönü olduğunu vurgulamıştır: “Veriye dayalı karar almayan okulda kapsayıcılığın ilerlemesi mümkün değildir.” (AK2); Öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan geri bildirimlerin politika ve uygulama düzeyine yansıtılması da dikkat çeken bir bulgudur: “Öğrencilerin görüşleri rehberlik servisi üzerinden düzenli olarak alınıyor.” (ÖĞRT10)



Şekil 4.1. Kapsayıcı okul yönetim süreçleri

Bulgular bütün olarak ele alındığında, okul yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının: liderlik, kültür, öğretim, müfredat, paydaş iş birliği ve veri temelli karar alma eksenini etrafında çok boyutlu bir yapı olarak yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen temalar, kapsayıcı okul yönetiminin yalnızca pedagojik bir süreç değil; aynı zamanda yönetsel, kültürel, kurumsal ve toplumsal bir dönüşüm süreci olduğunu göstermektedir. Bulgular kapsayıcı okul yönetimine ait temel süreçlerin belirginlik kazanmasını sağlamıştır (Şekil 4.1). Bulgular, modelin neden süreç odaklı ve standartlara dayalı tasarlandığını açıklamaktadır.

4.1.3. Okul paydaş görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olabilmenin önündeki temel sorun alanları neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar

Araştırmada kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin sorun alanlarını bütüncül biçimde ortaya koyabilmek amacıyla, çoklu durum desenine dayalı nitel yaklaşımın gerektirdiği şekilde tema–alt tema/kategori–kod–alt kod–paydaş biçiminde çoklu bir analiz yapısı kullanılmıştır (Tablo 4.15). Çoklu durum çalışmaları, farklı paydaş gruplarından elde edilen verilerin hem iç durum tutarlılığını hem de durumlar arası karşılaştırılabilirliğini gerektirdiği için, verilerin sistematik biçimde aşamalı kodlama teknikleriyle çözümlenmesi önem taşımaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016; Yin, 2018). Bu doğrultuda, içerik ve tematik analiz süreçlerinde her bir anlam biriminin kod düzeyinde yakalanması, benzer kodların kategori/alt tema altında bütünleştirilmesi ve daha üst düzey soyutlamalara ulaşarak tema düzeyinde kavramsal çatıların oluşturulması sağlanmıştır. Kodlara eklenen açıklamalar ve alt kodlar, nitel verilerin bağlamını koruyarak araştırma sürecinde şeffaflık ve izlenebilirlik sağlamaktadır. Bunun yanında, her bir kodun hangi paydaş grubu tarafından ifade edildiğinin belirtilmesi; çoklu durum çalışmasının “farklı katılımcı perspektiflerini karşılaştırma” ilkesine uygun olarak, temaların yalnızca içerik değil aynı zamanda yoğunluk, dağılım ve örüntü bakımından da analiz edilebilmesine olanak tanımaktadır. Böylece oluşturulan çok katmanlı tematik çerçeve, nitel veri analizinin gerektirdiği derinlemesine anlamlandırma, örüntü tanımlama, karşılaştırmalı analiz ve teorik bütünlük kriterlerini karşılamakta; aynı zamanda araştırmanın güvenilirliğini, aktarılabilirliğini ve doğrulanabilirliğini artıran metodolojik bir temel sunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

Tablo 4.15: Temel sorun alanlarına ilişkin kod – kategori – tema matrisi

Tema	Alt Tema / Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Görüş Bildiren Paydaşlar
1. Akademik Baskı ve Sınav Odaklılık	Sınav merkezli okul kültürü	AB1	Okulun genel başarısının yalnızca sınav ve not üzerinden tanımlanması	Akademisyen, Müdür, Öğretmen, Veli
	Zaman baskısı ve yoğun müfredat	AB2	Kapsayıcı etkinliklere zaman ayıramayacak kadar yoğun ders ve sınav programı	Müdür, Öğretmen
	Dar başarı tanımı	AB3	Sosyo-duygusal gelişim ve kapsayıcılığın “ikincil” görülmesi	Akademisyen, Müfettiş, Öğretmen
2. Akran Zorbalığı ve	Akran zorbalığı	AZ1	Özellikle ortaokul düzeyinde öğrenciler arası dışlanma ve zorbalık	Öğrenci, Öğretmen, Müdür, Veli

Tema	Alt Tema / Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Görüş Bildiren Paydaşlar
Güvenlik Sorunları	Zorbalıkla mücadelede yetersizlik	AZ2	Zorbalık olaylarının sistematik izlenmemesi, önleyici program eksikliği	Öğretmen, Müdür, Müfettiş
	Güvenli ortam algısının zayıflığı	AZ3	Bazı öğrencilerin okulda kendini güvende hissetmemesi	Öğrenci, Veli
	Kapsayıcı pedagoji bilgi eksikliği	ÖY1	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı konusunda kuramsal bilgi eksikliği	Öğretmen, Akademisyen, Müfettiş
3. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Destek Eksikliği	Farklılaştırma becerisinde güçlük	ÖY2	İçerik, süreç ve değerlendirmeyi uyarlamada zorlanma	Öğretmen, Müdür
	Sınıf yönetimi güçlükleri	ÖY3	Heterojen sınıflarda davranış ve süreç yönetiminde zorlanma	Öğretmen, Müdür
	Hizmet içi eğitim yetersizliği	ÖY4	Kapsayıcı eğitime yönelik düzenli ve nitelikli hizmet içi eğitimlerin olmayışı	Öğretmen, Müdür, Akademisyen
4. Fiziksel Ortam ve Erişilebilirlik Sorunları	Bina ve erişilebilirlik	FE1	Engelli erişimine uygun merdiven, asansör, rampa vb. eksiklikler	Müdür, Öğretmen, Veli
	Donanım ve materyal yetersizliği	FE2	Destek eğitim odası, özel materyal, teknoloji vb. eksiklikler	Müdür, Öğretmen
	Kalabalık sınıflar	FE3	Yüksek sınıf mevcutlarının bireysel ilgi ve farklılaştırmayı zorlaştırması	Öğretmen, Müdür
	Sessiz/destek alanlarının eksikliği	FE4	Bireysel/sessiz çalışma ve destek alanlarının olmaması	Öğretmen, Rehberlik (dolaylı), Müdür
	Kapsayıcı eğitime yönelik önyargı	VT1	Velilerin kapsayıcı eğitimi başarıyı düşürecek bir uygulama olarak görmesi	Müdür, Öğretmen, Akademisyen
5. Veli Tutumları, Bilgi Eksikliği ve Sosyo-Ekonomik Engeller	Düşük veli katılımı	VT2	Okul-veli iletişimi ve toplantılara katılımın düşük olması	Öğretmen, Müdür
	Sosyo-ekonomik yetersizlikler	VT3	Ailenin ekonomik yetersizliğinin çocuğun eğitim sürecini sınırlaması	Veli, Öğretmen, Müdür
	Sınav ve not odaklı veli beklentisi	VT4	Velinin yalnızca sınav başarısını merkeze alması, kapsayıcı etkinlikleri önemsiz görmesi	Müdür, Öğretmen
6. Kültürel ve Dil Farklılıkları Uyum Sorunları	Dil engeli	KD1	Göçmen/yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin yetersizliği	Öğretmen, Müdür, Akademisyen

Tema	Alt Tema / Kategori	Kod	Kod Açıklaması	Görüş Bildiren Paydaşlar
7. Paydaşlar Arası İş birliği ve Koordinasyon Eksikliği	Kültürel farklılıkların yönetimi	KD2	Farklı kültürel norm ve değerlerin sınıf ve okul düzeyinde çatışmaya yol açması	Öğretmen, Akademisyen, Veli
	Uyum sürecine destek eksikliği	KD3	Göçmen öğrenciler için sistematik oryantasyon ve rehberlik programlarının yetersizliği	Müdür, Öğretmen, Müfettiş
	Okul-aile iş birliğinin zayıflığı	İK1	Kapsayıcı süreçlerde veliyle ortak planlama ve iletişim eksikliği	Öğretmen, Müdür
	Okul-RAM/sosyal hizmet iş birliği eksikliği	İK2	RAM, sosyal hizmetler ve diğer kurumlarla yeterince koordinasyon kurulamaması	Müdür, Müfettiş, Akademisyen
	Okul içi eşgüdüm sorunları	İK3	Yönetim-öğretmen-rehberlik birimi arasında kopukluklar	Öğretmen, Rehberlik, Müdür
8. Psikososyal Destek ve Rehberlik Kapasitesinin Yetersizliği	Rehberlik insan kaynağı eksikliği	PS1	Okulda rehberlik personeli sayısının az olması veya hiç olmaması	Müdür, Öğretmen
	Önleyici program yetersizliği	PS2	Zorbalık, travma, riskli davranışlar için sistematik önleyici programların yokluğu	Müfettiş, Akademisyen, Öğretmen
	Riskli öğrencilerin takibinde yetersizlik	PS3	Devamsızlık, davranış ve duygusal sorunlar yaşayan öğrencilerin düzenli izlenememesi	Müdür, Öğretmen
	Travma/göç deneyimlerine destek eksikliği	PS4	Göç, kayıp, yoksulluk gibi ağır deneyimleri olan öğrencilere psikolojik destek sunulamaması	Öğretmen, Veli, Akademisyen

Tablo 4.15'te sunulan kod-kategori-tema matrisi, okul paydaşlarının kapsayıcı bir okul olmanın önündeki sorun alanlarına ilişkin görüşlerinin sekiz temada oldukça çok boyutlu ve birbirine bağlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bulgular, özellikle okulun yönetsel, pedagojik, fiziksel ve sosyo-kültürel boyutlarında eş zamanlı sorunların bulunduğunu göstermekte ve kapsayıcı eğitimin ancak bu çok katmanlı engellerin bütüncül biçimde ele alınmasıyla geliştirilebileceğine işaret etmektedir. Akademik baskı, sınav odaklı okul kültürü, öğretim süreçlerini tek boyuta indirgeyerek hem öğretmenlerin farklılaştırma çabalarını hem de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilme kapasitesini sınırlandırmakta; bu durum, kapsayıcı pedagojinin uygulanabilirliğini doğrudan zayıflatmaktadır. Akran zorbalığı ve güvenlik sorunları ise özellikle öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve okula aidiyetini olumsuz etkileyen temel engellerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, kapsayıcı okul kültürünün

yalnızca akademik uygulamalarla değil, sosyal-duygusal güvenlik ortamının güçlendirilmesiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yeterlikleri ve mesleki destek eksiklikleri, matrisin en geniş kod alanlarından birini oluşturarak kapsayıcılığın saha düzeyindeki en kritik engellerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin hem bilgi hem de uygulama eksikliğinden kaynaklandığını ve sistematik hizmet içi eğitim ihtiyacının karşılanamadığını ortaya koymaktadır. Fiziksel ortam ve erişilebilirlik yetersizlikleri ise özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimini sınırlandıran yapısal bir sorun olarak ifade edilmekte, bazı okullarda temel erişilebilirlik koşullarının dahi sağlanamadığı görülmektedir. Bununla birlikte veli tutumları, bilgi eksikliği ve sosyo-ekonomik engeller, kapsayıcı eğitimin aile ayağında da önemli sınırlılıkların bulunduğunu göstermekte; ailelerin yanlış bilgi, kaygı veya düşük katılım düzeyi nedeniyle uygulamaları desteklemekte zorlandıkları bulgulanmıştır.

Göçmen ve farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin yaşadığı dil ve uyum sorunları, tabloya göre özellikle öğretmen ve okul yönetimleri tarafından yoğun bir biçimde dile getirilen bir diğer önemli engeldir. Bu bulgu, kültürel çeşitliliğin yönetilmesinde okullarda yeterli kurumsal sistemlerin oluşturulamadığını, uyum programlarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bununla ilişkili olarak paydaşlar arası iş birliği ve koordinasyon eksiklikleri, özellikle RAM, sosyal hizmet, yerel yönetimler ve okul arasındaki iş birliğinin sistematik olmamasından kaynaklanan bir kurumsal boşluğa işaret etmektedir. Son olarak psikososyal destek ve rehberlik kapasitesinin sınırlılığı, risk altındaki öğrencilerin izlenmesi, kriz ve travma temelli ihtiyaçların karşılanması gibi kapsayıcı eğitimin en hassas alanlarında anlamlı bir boşluk oluşturmakta ve tablo genelinde en kritik yapısal sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Genel olarak tablo, kapsayıcı bir okulun önündeki engellerin tek bir paydaş grubuna değil, tüm paydaşların ortak deneyimlerine dayalı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Kod dağılımı, kapsayıcılık sorunlarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yapısal, kültürel, sistemsel ve sosyal boyutları bulunduğunu ve bu sorunların birbirini besleyen bir bütün oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Okul paydaş görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olmanın önündeki sorun alanlarının yoğunluğu (Tablo 4.16).

Tablo 4.16. Ana Tema Düzeyinde Genel Yoğunluk

Tema	Yoğunluk	Açıklama
1. Akademik baskı ve sınav odaklılık	Yüksek	Müdür, öğretmen ve velilerde çok güçlü tekrarlar
2. Akran zorbalığı ve güvenlik sorunları	Yüksek	Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde yoğun
3. Öğretmen yeterlikleri ve mesleki destek eksikliği	Çok Yüksek	En fazla tekrar eden tema
4. Fiziksel ortam ve erişilebilirlik sorunları	Orta–Yüksek	Müdür–öğretmen görüşlerinde orta, yüksek,
5. Veli tutumları ve sosyo-ekonomik engeller	Orta	Bazı paydaşlarda belirgin, bazılarında sınırlı
6. Kültürel/dil farklılıkları (göçmen öğrenciler)	Orta	Göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda yüksek
7. Paydaş iş birliği ve koordinasyon eksikliği	Orta–Yüksek	Özellikle müdür ve öğretmen görüşlerinde
8. Psikososyal destek eksikliği	Yüksek	Rehberlik kapasitesi yetersizliği yaygın

Frekans ve yoğunluk analizinin bu araştırmada kullanılması, kapsayıcı eğitim bağlamında paydaş görüşlerini sadece içerik yönüyle değil, aynı zamanda örüntü, dağılım ve güç ilişkileri düzeyinde değerlendirmeye olanak tanıyarak çalışmaya önemli kuramsal ve kavramsal katkılar sunmaktadır. Çoklu durum desenine dayalı nitel araştırmalarda, farklı paydaş gruplarının aynı temalara ilişkin görüş sıklığı ve yoğunluğunun karşılaştırılması hem temaların görece önemini hem de kapsayıcı eğitim uygulamalarında hangi engellerin “sistemsel”, hangilerinin “bağlamsal” nitelik taşıdığını ortaya koymayı mümkün kılmaktadır (Stake, 1995; Yin, 2018). Bu kapsamda frekans verileri, temaların yalnızca varlığını doğrulamakla kalmamakta, aynı zamanda kapsayıcılığı sınırlayan süreçlerin *hangi paydaşlar için ne düzeyde sorun oluşturduğunu* nicel bir duyarlılıkla göstermektedir. Bu durum, özellikle öğretmen yeterlikleri, akran zorbalığı, sınav odaklılık, erişilebilirlik ve psikososyal destek gibi alanlarda sorunların paydaşlar arası yoğunluk farklarını belirginleştirerek, kapsayıcı okul modellerinde ihtiyaç temelli ve önceliklendirilmiş müdahale alanlarının belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Böylece frekans/yoğunluk tablosu, nitel veri analizinin doğal bir bileşeni olan tematik yorumlamayı destekleyen yarı-nicel bir güçlendirme aracı niteliği kazanmakta; araştırmanın hem iç geçerliğini hem de kuramsal aktarılabilirliğini artıran açıklayıcı bir boyut sunmaktadır. Temaların frekans yoğunlukları paydaş gruplar bakımından incelendiğinde;

Tema 1: Akademik Baskı ve Sınav Odaklılık

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
AB1 – Sınav merkezli kültür	Yüksek	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Düşük
AB2 – Yoğun müfredat	Orta	Düşük	Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük
AB3 – Dar başarı tanımı	Yüksek	Yüksek	Orta	Yüksek	Orta	Düşük

Tema 2: Akran Zorbalığı ve Güvenlik

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
AZ1 – Akran zorbalığı	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Çok Yüksek
AZ2 – Zorbalığa müdahale eksikliği	Orta	Yüksek	Orta	Yüksek	Orta	Orta
AZ3 – Güvenli ortam eksikliği	Düşük	Düşük	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek

Tema 3: Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Destek Eksikliği

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
ÖY1 – Bilgi eksikliği	Çok Yüksek	Yüksek	Orta	Çok Yüksek	Orta	Düşük
ÖY2 – Farklılaştırma güçlüğü	Orta	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	Düşük	Düşük
ÖY3 – Sınıf yönetimi sorunları	Orta	Orta	Yüksek	Çok Yüksek	Düşük	Orta
ÖY4 – Hizmet içi eğitim eksikliği	Çok Yüksek	Yüksek	Orta	Yüksek	Düşük	Düşük

Tema 4: Fiziksel ortam ve erişilebilirlik

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
FE1 – Erişilebilirlik eksiklikleri	Orta	Düşük	Yüksek	Orta	Yüksek	Düşük
FE2 – Materyal/donanım yetersizliği	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük
FE3 – Kalabalık sınıflar	Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Orta	Düşük
FE4 – Destek alanı eksikliği	Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Düşük

Tema 5: Veli Tutumları, Bilgi Eksikliği, Sosyo-ekonomik Engeller

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
VT1 – Önyargı	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Orta	Düşük
VT2 – Düşük katılım	Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük
VT3 – Ekonomik zorluklar	Düşük	Düşük	Orta	Orta	Yüksek	Düşük
VT4 – Sınav odaklı veli baskısı	Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük

Tema 6: Kültürel/Dil Farklılıkları (Göçmen Öğrenciler)

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
KD1 – Dil engeli	Yüksek	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta
KD2 – Kültürel farklılık	Orta	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Düşük
KD3 – Uyum desteği eksikliği	Orta	Yüksek	Orta	Yüksek	Düşük	Düşük

Tema 7: İş birliği ve Koordinasyon Eksikliği

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
İK1 – Okul–veli iş birliği	Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük
İK2 – Kurumlar arası iş birliği	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta	Düşük	Düşük
İK3 – Okul içi koordinasyon	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Düşük	Düşük

Tema 8: Psikososyal Destek Eksikliği

Alt Tema / Kategori	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci
PS1 – PDR personeli eksikliği	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Orta	Düşük
PS2 – Önleyici program eksikliği	Yüksek	Yüksek	Orta	Yüksek	Düşük	Düşük
PS3 – Riskli öğrenci takibi yetersizliği	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
PS4 – Travma/göç desteği eksikliği	Orta	Düşük	Düşük	Yüksek	Orta	Düşük

En yüksek yoğunluk: öğretmen yeterlikleri ve mesleki destek eksikliği, öğrencilerin en çok ifade ettiği sorun: akran zorbalığı, velilerin en çok vurguladığı sorun: sosyo-ekonomik engeller ve iletişim eksikliği, müdürlerin en çok vurguladığı sorun: fiziksel ortam ve

erişilebilirlik, akademisyen ve müfettişlerin en çok vurguladığı sorun: sistemsels eksiklikler (sınav baskısı, hizmet içi eğitim, veri kullanımı).

Araştırmada tematik ağların kullanılması, çoklu durum desenine sahip nitel çalışmaların gerektirdiği şekilde verilerin hem mikro düzeyde ayrıntılı kodlarla hem de makro düzeyde bütüncül temalarla açıklanabilmesine imkân tanıdığı için tercih edilmiştir. Tematik ağ yaklaşımı, yalnızca kod kümelerini göstermenin ötesine geçerek, temalar arasındaki hiyerarşik yapıyı, anlamsal ilişkileri ve örüntüsel bağlantıları sistematik bir biçimde görünür hâle getirmektedir (Braun ve Clarke, 2019; Nowell, Norris, White ve Moules, 2017). Özellikle çoklu durum desenlerinde, farklı paydaş gruplarından elde edilen karmaşık veri yapılarının karşılaştırılabilirliğini artırmak ve durumlar arası ortak temaları ortaya çıkarmak için tematik ağların sağladığı çok katmanlı analiz yapısı güçlü bir avantaj oluşturmaktadır (Clarke ve Braun, 2021; Creswell ve Poth, 2018). Bu yöntem, kod–kategori–tema ilişkilerinin şeffaf biçimde izlenmesine olanak sağladığı için nitel araştırmada güvenilirlik, izlenebilirlik ve kuramsal aktarılabilirlik kriterlerine önemli katkılar sunmaktadır (Fusch, Fusch ve Ness, 2018; Nowell vd., 2017;). Ayrıca tematik ağların kullanılması, bulguların yalnızca betimsel düzeyde kalmasını engelleyerek, verilerin altında yatan yapısal ilişkileri açıklayan yorumlayıcı derinlik kazandırmakta ve kapsayıcı eğitimi etkileyen çok boyutlu sorun alanlarının bütüncül bir çerçevede sunulmasını mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle tematik ağlar, nitel veri analizinin hem kuramsal açıklama gücünü hem de yöntembilimsel bütünlüğünü güçlendiren çağdaş bir analiz aracıdır.

Tablo 4.17: Kapsayıcı Okulun Önündeki Sorun Alanlarına İlişkin Özet Tematik Ağ Tablosu

Ana Tema	Alt Temalar / Kategoriler	Temel Kodlar	Kısa Tema Açıklaması	Paydaş Yoğunluğu
1. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Destek Eksikliği	Kapsayıcı pedagoji bilgi eksikliği; farklılaştırma güçlüğü, sınıf yönetimi sorunları; hizmet içi eğitim yetersizliği	ÖY1– ÖY4	Pedagojik yeterlik eksiklikleri kapsayıcı uygulamaların en büyük engeli olarak görülmektedir.	Müdür / Öğretmen / Akademisyen
2. Akran Zorbalığı ve Güvenlik	Zorbalık; dışlanma, güvensizlik algısı; önleyici program eksikliği	AZ1– AZ3	Öğrencilerin psikolojik güvenliği ve sosyal katılımı risk altındadır.	Öğrenci / Veli / Öğretmen
3. Akademik Baskı ve Sınav Odaklılık	Sınav merkezli kültür; yoğun müfredat, dar başarı tanımı	AB1– AB3	Akademik başarı baskısı kapsayıcı uygulamalara ayrılan zamanı ve önceliği azaltmaktadır.	Müdür / Öğretmen / Veli

Ana Tema	Alt Temalar / Kategoriler	Temel Kodlar	Kısa Tema Açıklaması	Paydaş Yoğunluğu
4. Fiziksel Ortam ve Erişilebilirlik	Erişilebilirlik eksikliği; kalabalık sınıflar, materyal/donanım yetersizliği; destek odası eksikliği	FE1–FE4	Yapısal koşullar ve fiziki eksiklikler özellikle ÖG öğrenciler için engel oluşturmaktadır.	Müdür / Öğretmen / Veli
5. Veli Tutumları ve Sosyo-ekonomik Engeller	Düşük veli katılımı; önyargılar, sınav odaklı veli baskısı; yoksulluk	VT1–VT4	Velilerin bilgi eksikliği ve ekonomik sınırlılıklar kapsayıcılığı olumsuz etkilemektedir.	Veli / Öğretmen / Öğrenci
6. Kültürel ve Dil Farklılıkları	Dil engeli; kültürel çatışmalar, uyum desteği yetersizliği	KD1–KD3	Göçmen öğrenciler için dil ve kültür temelli uyum sorunları belirgindir.	Öğretmen / Müdür / Akademisyen
7. Paydaş İş birliği ve Koordinasyon Eksikliği	Okul–veli iş birliği eksikliği; RAM/sosyal hizmet koordinasyonu; okul içi eşgüdüm	İK1–İK3	Kurum içi ve kurumlar arası koordinasyon eksiklikleri destek mekanizmalarını zayıflatmaktadır.	Öğretmen / Müdür / Müfettiş
8. Psikososyal Destek Eksikliği	Yetersiz rehberlik kapasitesi; önleyici program eksikliği, riskli öğrenci takibi; travma desteği yetersizliği	PS1–PS4	Okullarda psikolojik destek kapasitesi sınırlı olduğundan riskli öğrenciler izlenememektedir.	Müdür / Öğretmen / Veli

Araştırma bulgularında kapsayıcı bir okul olmanın önündeki engeller Tablo 4.17’de görüldüğü gibi paydaş gruplarının görüşlerinden hareketle bütüncül bir tematik analiz süreciyle belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, kapsayıcı okul olmanın yalnızca pedagojik bir uygulama değil; fiziksel, sosyal, kültürel ve yönetsel boyutları olan çok yönlü bir dönüşüm gerektirdiğini göstermektedir.

Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Destek Eksikliği; Çözümlemenin en baskın teması, hemen hemen tüm paydaşlarda yüksek yoğunlukla vurgulanan öğretmen yeterliklerine ilişkin eksiklikler olmuştur. Öğretmenler ve yöneticiler özellikle kapsayıcı pedagojiye ilişkin uygulama temelli bilgi eksikliği, BEP hazırlama sürecindeki belirsizlik, farklılaştırılmış öğretim yapma güçlüğü ve sınıf yönetimi sorunlarını sıkça dile getirmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim süreçlerinde yalnız bırakıldığını ve çoğu durumda “nasıl yapacağını bilmediği” uygulamalarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Hizmet içi eğitimlerin yüzeysel, kısa süreli ve uygulamaya dönük olmaması, bu yetersizliği pekiştiren önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle paydaşlar, kapsayıcı uygulamalarda başarısızlığın öğretmen isteksizliğinden değil, sistematik destek eksikliğinden kaynaklandığını güçlü biçimde ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin şu ifadesi çarpıcıdır: “*Kapsayıcı eğitimin ne olduğunu biliyoruz ama sınıfta nasıl uygulanacağını kimse göstermedi.*” (Öğrt-04),

Öğretmen (T06): “Kapsayıcı eğitimin ne olduğunu biliyoruz ama nasıl uygulayacağımızı hiç kimse göstermedi bu yönde hizmet içi eğitimler çok yüzeysel.” Akademisyen (AE1): “Öğretmenler iyi niyetli ama donanımsal olarak yalnız bırakılıyor. Sahada uygulamayı gösterecek rehberlik mekanizması yok.” Öğretmen (T03): “Dil bilmeyen öğrenciyi derse katmak istiyorum ama yöntem bilgim yok. Materyal uyarlamak çok zaman alıyor.” Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğinin öğretmen yeterliğine bağlı olduğunu, ancak mevcut sistemde öğretmenin bu rolü destekleyecek yapıların yetersiz kaldığını göstermektedir. Paydaşların büyük kısmı, sınıf içi heterojenliğin arttığı günümüz eğitim ortamında öğretmenin kapsayıcı eğitimin en kritik aktörü olduğunu; ancak mevcut koşullarda bu role hazırlıklı olmadığını belirtmiştir. *Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi Sorunları*; Artan sınıf heterojenliği, farklı öğrenme gereksinimleri, dil bariyerleri ve kalabalık sınıflar öğretim süreçlerinin kapsayıcı şekilde yürütülmesini güçleştirmektedir. Öğretmen (T09): “Bir yanda dikkat eksikliği olan öğrenci var, öbür yanda çok ileri seviyede olan. Aynı anda hepsini yönetmek çok zor.” Müdür (M2): “40 kişilik sınıfta farklılaştırılmış öğretim beklentisi gerçekçi değil.” Öğretmen (T04): “Dil bariyeri olan öğrenciler için dersin akışını sürekli bölüyoruz; zaman yönetimi çok zorlaşıyor.” Bu bulgu, sınıf yönetimi ile öğretim süreçlerinin kapsayıcılığın merkezinde yer aldığını ve öğretmenlerin bu konuda yapısal ve pedagojik desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. *Müfredat, Materyal ve Kaynak Yetersizlikleri*; Uyarlanmış materyal eksikliği, yoğun müfredat ve kapsayıcı etkinliklere zaman ayıramama öğretmenlerin sıkça vurguladığı sorunlardandır. Akademisyen (AE3): “Uyarlanmış materyaller, örnek ders planları, değerlendirme araçları okullara erişebilir biçimde sunulmuyor. Bu nedenle öğretmenler bireysel çabayla süreci yürütüyor.” Öğretmen (T04): “Müfredat o kadar yoğun ki kapsayıcı etkinliklere zaman ayırmak çok zor.” Müfredat ve materyal uyumsuzluğu kapsayıcı uygulamaların önündeki yapısal engellerden biri olarak belirginleşmektedir.

Aile–Okul İş birliği Sorunları ve Toplumsal Engeller; Kapsayıcı eğitime ilişkin velilerin farkındalık düzeyi, ekonomik durumları ve kültürel tutumları, paydaş görüşlerinde önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Veli (VL7): “Bazı veliler farklı kültürden çocukların sınıfta olmasını bile istemiyor. Bu da çocuklara yansıyor.” Öğretmen (T05): “Velilerin bir kısmı iletişime kapalı. Bilgi veriyoruz ama geri dönüş olmuyor.” Aile katılımı kapsayıcı eğitimin en kırılgan halkalarından biridir. Velilerin tutumları okulun kapsayıcı kültürünü doğrudan etkilemektedir. *Psikososyal Destek, İzleme ve Değerlendirme Eksiklikleri*; Rehberlik servislerinin kapasite sorunları, önleyici programların yetersizliği ve öğrencilerin gelişiminin sistematik olarak izlenememesi ortak bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

Akademisyen (AE3): “Veri temelli bir izleme-değerlendirme mekanizması kurulmadan kapsayıcılığın sürdürülebilir olması mümkün değil.” Öğretmen (T08): “Desteklenen öğrencilerin gelişimini takip edecek bir sistem yok; herkes kendi yöntemini kullanıyor.” Psikososyal destek yetersizliği, özellikle risk altındaki öğrencilerin okula uyumunu etkileyen kritik bir sistemsel engel olarak öne çıkmaktadır.

Paydaş görüşleri, kapsayıcı okul olmanın önündeki engellerin yalnızca sınıf içi pedagojiden ibaret olmadığını, kültürel, yönetsel, ailevi ve yapısal bileşenlerin bir arada etki ettiğini göstermektedir. Bulgular, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilmesi için bütüncül bir dönüşümün gerekli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmanın 3. sorusunda elde edilen bulgular, kapsayıcı bir okulun karşılaştığı engellerin yalnızca pedagojik değil; yönetsel, kültürel, psikososyal, fiziksel ve aile-toplum ilişkileri gibi çok boyutlu alanlarda ortaya çıktığını göstermiştir. Paydaşlar tarafından dile getirilen bu sorun alanları, bir kapsayıcı okul gelişim modelinin hangi “yapısal bileşenler bağlamında” zorunlu olarak içermesi gerektiğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle model tasarımı, 3. araştırma sorusunda ortaya çıkan sorun alanları doğrudan modelin yapısal unsurlarına dönüştürülmüştür. Model, sorun alanlarını yalnızca tanımlayan değil, her bir soruna karşı sistematik çözüm üreten bir yapıdadır (Şekil 4.2).



Şekil 4.2. Kapsayıcı okul gelişim modeli yapısal bileşenler ve sistematik çözümler

1. Sorun Alanı: Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Destek Eksikliği: Model Bileşeni: Kapsayıcı Mesleki Gelişim ve Sürekli Destek Sistemi: Araştırma sorusunda öğretmenler en sık dile getirilen sorun olarak: Uygulamalı hizmet içi eğitim eksikliği, BEP ve uyarlama bilgi yetersizliği, Kalabalık sınıfların yönetimi, Çok kültürlü ve çok dilli sınıf deneyimsizliği, gibi engelleri belirtmiştir. Bu nedenle model, öğretmenler için çok katmanlı mesleki gelişim çerçevesi içerir: Uygulamalı, sınıf içi mentorluk programları, Kapsayıcı pedagojide akran koçluğu, UDL, farklılaştırma ve BEP uzman havuzu, Öğretmen destek ekipleri (ODE), Okul temelli sürekli mesleki gelişim modeli (S-MDG). Modelde bu bileşen, sorun alanını doğrudan dönüştüren temel ayağı oluşturur.
2. Sorun Alanı: Akran Zorbalığı, Dışlanma ve Olumsuz Okul Kültürü, Model Bileşeni: Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklim Dönüşüm Programı, araştırma sorusunda öğrenciler ve öğretmenler: Dışlanma, zorbalık, kültürel önyargılar, sosyal kabul eksikliği, temalarını çok güçlü şekilde vurgulamıştır. Model bu sorun alanına yanıt olarak: Pozitif davranış müdahale ve destek sistemi (PBIS), akran arabuluculuk programı, zorbalıkla mücadele okul politikası, kültürel farkındalık etkinlikleri, aidiyet ve öğrenci sesi mekanizmaları içeren okul kültürü dönüşüm çerçevesini geliştirmektedir.
3. Sorun Alanı: Yönetimsel ve Liderlik Eksiklikleri, Model Bileşeni: Kapsayıcı Liderlik ve Yönetişim Çerçevesi, Müdürler, öğretmenler ve akademisyenler 3. soruda: liderliğin süreci sahiplenmemesi, veri temelli kararların yetersizliği, kapsayıcı vizyonun okul politikalarına yansımaması, konularını kritik engeller olarak tanımlamıştır. Model bu nedenle: Kapsayıcı liderlik standartları, okul gelişim planında kapsayıcılık hedefleri, veri temelli karar döngüleri, çok paydaşlı yönetim kurulu, liderlik yeterliği için modüler eğitim gibi uygulamaları içeren bir yönetim bileşeni oluşturur.
4. Sorun Alanı: Müfredat, Materyal ve Öğretim Uyarlaması Eksiklikleri: Model Bileşeni: Evrensel Tasarım (UDL) Tabanlı Müfredat ve Erişim Sistemi, Öğretmenler ve akademisyenler, müfredat ve materyalin uyarlanamamasını birincil engel olarak ifade etmiştir. Modelde bu sorun: UDL ilkelerine dayalı erişilebilir müfredat planlaması, uyarlanmış materyal üretim merkezi, alternatif değerlendirme araçları, çok dilli materyal havuzu ile çözülmektedir.
5. Sorun Alanı: Aile–Okul İş birliği Zayıflığı ve Toplumsal Engeller, Model Bileşeni: Aile Katılımı ve Toplumsal Kapsayıcılık Sistemi, Paydaşlar 3. soruda aile: ilgisizliği, bilinç eksikliği, önyargıları, iletişim kopukluğunu, belirgin engeller olarak göstermiştir. Bu nedenle model: Aile farkındalık çalışmaları, kültürel arabuluculuk mekanizmaları,

düzenli aile-okul iletişim döngüleri, veliler için kapsayıcı eğitim rehberleri içeren toplum temelli bileşeni kapsar.

6. Sorun alanı: Kültürel ve dil bakımından karşılaşılan uyum ve etkileşim engellerini kapsamaktadır. Farklı etnik, dilsel ve kültürel farklılıklar temel sorunlardan biridir.
7. Sorun Alanı: Psikososyal Destek Eksikliği ve İzleme Zayıflığı, Model Bileşeni: Çok Katmanlı Öğrenci Destek ve Rehberlik Sistemi, Paydaş ifadeleri, psikososyal destek yetersizliğinin kapsayıcı eğitimi en çok sınırlayan alan olduğunu göstermiştir. Model buna yanıt olarak: Rehberlik kapasitesinin güçlendirilmesi, risk grubu öğrenci izleme sistemi, çok disiplinli destek ekipleri, sosyal-duygusal öğrenme programları, kriz müdahale ve travma destek protokolleri içeren bileşenini oluşturur.
8. Sorun Alanı: Fiziksel Erişim ve Mekânsal Yetersizlikler, Model Bileşeni: Kapsayıcı Fiziksel Ortam ve Erişilebilirlik Standardı, Paydaşlar özellikle: rampalar, erişilebilir tuvaletler, destek odaları, materyal odaları, akustik ve sınıf düzeni gibi eksiklikleri belirtmiştir. Modelde bu sorun alanı: kapsayıcı okul altyapı standardı, fiziksel erişilebilirlik denetimi, mekânsal düzenleme protokolleri ile çözülmektedir.

Sorun alanları, modelde her biri için ayrı standart ve göstergeler tanımlanmasını zorunlu kılmıştır.

4.1.4. Okul paydaş görüşlerine göre okul paydaşlarının okuldan kapsayıcılık yönünden beklentilerinin neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar

Okuldan kapsayıcılık yönünden beklentilere ilişkin temalar, akademisyen, müfettiş, müdür, öğretmen, veli ve öğrenci görüşmelerinden edilen verilerle 7 temada toplandığı görülmektedir (Tablo 4.18); Temalar,

1. Güvenli, destekleyici ve ayrımcılıktan uzak bir okul ortamı beklentisi: (Akran zorbalığı olmayan, psikolojik güvenliğin sağlandığı, destekleyici iklim),
2. Kapsayıcı liderlik ve kararlı okul yönetimi beklentisi: (Yöneticiden rehberlik, adil yaklaşım, kapsayıcılığı sahiplenilen liderlik),
3. Öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi: (Farklılaştırma, uyarlama, BEP, çokkültürlü pedagoji, sınıf yönetimi),
4. Nitelikli kapsayıcı öğretim ve destekleyici sınıf uygulamaları beklentisi: (Akademik destek, dil desteği, davranışsal destek, bireysel ilgi),
5. Erişilebilir ve uyarlanmış müfredat-materyal beklentisi: (Müfredat esnekliği, uyarlanmış materyaller, alternatif değerlendirme),

6. Aile–okul iş birliği ve toplumsal kapsayıcılık beklentisi: (Velilerin kapsayıcı eğitime destek olması, iletişim güçlenmesi, önyargıların azalması),
7. Psikososyal destek, izleme ve çok yönlü öğrenci destek sistemleri beklentisi: (RAM–rehberlik birimleri desteği, izleme-değerlendirme, riskli öğrenci takibi)

Tablo 4.18: Beklentilere İlişkin Kod – Kategori – Tema Matrisi

Tema	Alt Tema / Kategori	Kodlar	Açıklama	Görüş Bildiren Paydaşlar
1. Güvenli ve destekleyici okul ortamı beklentisi	Psikolojik güvenlik	G1-A	Öğrencilerin güvenli, saygılı ve destekleyici ortamda bulunma beklentisi	Öğrenci, Veli, Öğretmen
	Akran ilişkilerinin iyileştirilmesi	G1-B	Zorbalığın önlenmesi, dahil edilme talebi	Öğrenci, Öğretmen
2. Kapsayıcı liderlik beklentisi	Adil ve kapsayıcı yönetim	L2-A	Yöneticilerin kapsayıcı politikaları aktif uygulaması	Öğretmen, Müdür
	Veri temelli yönetim	L2-B	Kararların kapsayıcılık ilkelerine uygun verilmesi	Akademisyen, Müfettiş
3. Öğretmen yeterliklerinin artırılması	Kapsayıcı pedagoji	Ö3-A	Farklılaştırma, uyarlama ve BEP becerilerinin geliştirilmesi	Öğretmen, Müdür
	Hizmet içi destek	Ö3-B	Uygulamalı, nitelikli eğitim beklentisi	Öğretmen
4. Kapsayıcı öğretim ve öğrenme desteği	Akademik destek	O4-A	Öğrencilere bireysel öğrenme desteği	Öğretmen, Veli
	Dil ve uyum desteği	O4-B	Göçmen öğrenciler için ek destek	Öğretmen
5. Müfredat ve materyal beklentisi	Uyarlanmış materyaller	M5-A	Farklı düzeylere uygun materyal talebi	Öğretmen
	Esnek müfredat	M5-B	Kapsayıcı müfredat düzenlemeleri	Akademisyen
6. Aile–okul iş birliği beklentisi	Veli farkındalığı	A6-A	Velilerin kapsayıcılık konusunda bilinçlendirilmesi	Öğretmen, Veli
	İletişim	A6-B	Aile–okul iletişiminin güçlendirilmesi	Müdür
7. Psikososyal destek ve izleme beklentisi	Rehberlik kapasitesi	P7-A	Okulların psikolojik danışma kapasitesinin artırılması	Öğretmen, Müdür, Veli
	İzleme–değerlendirme	P7-B	Öğrenci gelişiminin sistematik izlenmesi	Akademisyen, Müfettiş

Okul paydaşlarının kapsayıcı bir okuldan beklentilerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Matristeki temalar ve alt kategoriler, paydaş ifadelerinin ortaklaştığı noktaları sistematik biçimde ortaya koymakta; kapsayıcılık yönünden beklentilerin yalnızca öğretim süreçleriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda okulun yönetim tarzı, liderlik anlayışı, aile–okul iş birliği, fiziki ve psikososyal destek mekanizmaları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Kod yoğunlukları incelendiğinde, özellikle psikolojik güvenlik, öğretmen

yeterliklerinin güçlendirilmesi, kapsayıcı öğretim uygulamalarına yönelik destek, psikososyal izleme-değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi ve kapsayıcı liderlik temalarının paydaşlar arasında yüksek düzeyde beklenti oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı okulun yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla değil; yönetsel kararlılık, bütüncül politikalar ve iyi yapılandırılmış destek sistemleri ile sürdürülebileceğine işaret etmektedir. Diğer taraftan aile–okul iş birliği ve müfredat–materyal uyarlaması kategorilerinin yoğunluk düzeyleri, paydaşların bu alanlarda daha fazla sistematik geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Matrisin genel yapısı, kapsayıcı okul gelişim sürecinin çok katmanlı ve ekosistem temelli bir dönüşüm gerektirdiğini ortaya koymakta, aynı zamanda model önerisi ve sonuç bölümüne geçiş için güçlü bir analitik temel sunmaktadır.

Tablo 4.19: Temaların Paydaşlar Arası Yoğunluğu

Tema	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci	Genel Yoğunluk
1. Güvenli ve destekleyici okul ortamı beklentisi	4	4	5	5	5	5	5 (Çok Yüksek)
2. Kapsayıcı liderlik ve yönetsel kararlılık	5	4	5	4	2	1	4 (Yüksek)
3. Öğretmen yeterliklerinin artırılması	5	4	5	5	1	1	4 (Yüksek)
4. Kapsayıcı öğretim ve öğrenme desteği beklentisi	4	4	4	5	5	4	5 (Çok Yüksek)
5. Müfredat ve materyal uyarlaması beklentisi	5	4	4	4	2	1	4 (Yüksek)
6. Aile–okul iş birliği ve toplumsal kapsayıcılık beklentisi	4	3	4	4	5	2	4 (Yüksek)
7. Psikososyal destek ve izleme–değerlendirme beklentisi	5	5	5	5	5	2	5 (Çok Yüksek)

Tablo 4.19 paydaşların kapsayıcılık yönünden okuldaki beklentilerinin yoğunluk düzeylerini göstermekte olup, özellikle psikolojik güvenlik, öğrencilere yönelik çok yönlü destek, rehberlik ve izleme-değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi gibi temaların tüm paydaşlarda çok yüksek beklenti düzeyi ile öne çıktığı görülmektedir. Kapsayıcı liderlik, öğretmen yeterliği ve müfredat uyarlamasına ilişkin beklentiler de yüksek olmakla birlikte, velilerin ve öğrencilerin bu temaları daha düşük yoğunlukta ifade ettiği dikkat çekmektedir. Bu durum, okulun kapsayıcı dönüşümünün yalnızca pedagojik değil, ekosistem düzeyinde bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir. Araştırmada paydaş görüşleri, kapsayıcı bir okuldaki

beklentilerin çok boyutlu, kültürel, pedagojik ve yönetsel unsurları içeren kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Paydaşların tamamı kapsayıcı eğitimin yalnızca belli öğrenci grupları için değil, tüm öğrenciler için daha adil, destekleyici ve erişilebilir bir okul ortamı oluşturması gerektiğini ifade etmiştir (Tablo 4.20).

Tablo 4.20: Kapsayıcı bir okuldan paydaş beklentilerine ait tematik ağ

Organize Edici Temalar	Alt Temalar / Kodlar	Temayı Destekleyen Güçlü Paydaş Alıntıları
1. Psikolojik Güvenlik ve Destekleyici Okul Ortamı Beklentisi	G1-a: Güvenli ortam talebi G1-b: Zorbalığın önlenmesi G1-c: Akran kabulü G1-d: Ayrımcılığın engellenmesi	“Kimseyle alay edilmemesi istiyoruz, öğretmen yokken daha çok oluyor.” (Öğr-07) “Çocuğumun okulda daha destekleyici bir ortam olduğunu bilmek istiyorum.” (Veli-04) “Zorbalığı önleyecek yapı yok, her şey öğretmene kalıyor.” (Öğrt-06)
2. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Kararlılık Beklentisi	L2-a: Kapsayıcı vizyonun görünür olması L2-b: Adil yönetim L2-c: Veri temelli karar alma	“Kapsayıcı vizyon okul düzeyinde görünür hâle getirilmeli.” (Akad-03) “İdare süreci sahiplenirse uygulama daha etkili oluyor.” (Öğrt-05)
3. Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagojik Yeterliklerinin Artırılması	Ö3-a: Uygulamalı hizmet içi eğitim Ö3-b: BEP ve uyarlama becerileri Ö3-c: Çok kültürlü pedagojik beceriler	“Uygulamalı eğitim olsaydı kapsayıcı öğretimi daha etkili yapardık.” (Öğrt-03) “Öğretmenler daha çok örnek ve materyal bekliyor.” (Müd-02)
4. Kapsayıcı Öğretim ve Öğrenme Desteği Beklentisi	O4-a: Akademik destek O4-b: Dil desteği O4-c: Davranışsal ve sosyal destek	“Dil desteği alamayan öğrenciler derse katılamıyor.” (Öğrt-09) “Çocuğumun zorlandığında birebir destek almasını isterim.” (Veli-02)
5. Erişilebilir Müfredat ve Uyarlanmış Materyal Beklentisi	M5-a: Uyarlanmış materyal ihtiyacı M5-b: Esnek müfredat talebi	“Uyarlanmış materyal eksikliği uygulamayı zorlaştırıyor.” (Akad-02)
6. Aile–Okul İş birliği ve Toplumsal Kapsayıcılık Beklentisi	A6-a: Veli farkındalığının artırılması A6-b: İletişimin güçlendirilmesi A6-c: Toplumsal önyargıların azaltılması	“Okulla daha düzenli iletişim kurmak isteriz.” (Veli-03) “Veliler kapsayıcılık konusunda bilinçlendirilmeli.” (Öğrt-06)
7. Psikososyal Destek, İzleme ve Çok Yönlü Öğrenci Destek Sistemleri	P7-a: Rehberlik kapasitesinin artırılması P7-b: Risk grubundaki öğrenciler için izleme–değerlendirme P7-c: Profesyonel destek mekanizmaları	“Rehberlik servisi çok yetersiz, öğrencilerin desteğe ihtiyacı büyük.” (Öğrt-08) “İzleme-değerlendirme olmadan kapsayıcılık sürdürülemez.” (Akad-01)

Temalar incelendiğinde, beklentilerin yalnızca pedagojik süreçlere değil; aynı zamanda okulun liderlik anlayışına, psikososyal destek kapasitesine, kültürel iklimine, aile–okul ilişkilerine ve müfredatın erişilebilirliğine yönelik bütüncül bir dönüşümü işaret ettiği görülmektedir. Tabloda yer alan paydaş alıntıları, temaların yalnızca soyut kavramsal

yapılardan ibaret olmadığını, sahadaki somut ihtiyaç ve beklentilerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kapsayıcı okul gelişiminin ekosistem temelli bir süreç olduğunu ve her bir paydaş grubunun kapsayıcılığın farklı ancak tamamlayıcı boyutlarına odaklandığını ortaya koymaktadır.

Güvenli, Destekleyici ve Ayrımcılıktan Uzak Okul Ortamı Beklentisi; Paydaşların en yüksek düzeyde ortaklaştığı beklenti, okul ortamının fiziksel ve psikolojik açıdan güvenli, zorbalıktan arındırılmış ve tüm öğrencilerin kabul gördüğü bir atmosfer sunmasıdır. Özellikle öğrenciler ve veliler, kapsayıcı okulun temel koşulunun “ayrımcılık yapılmayan bir sosyal iklim” olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci (Ö7): “Kimseyle alay edilmesin istiyoruz, öğretmen yokken daha çok oluyor.” Veli (V4): “Çocuğumun kendini güvende hissettiği bir okul ortamı bekliyoruz.” Öğretmen (T06): “Zorbalığı önleyecek bir okul politikası yok; çoğu zaman müdahale bireysel çabamıza kalıyor.” Bulgular, kapsayıcı okul iklimi ile ilgili araştırmaların psikolojik güvenlik ve sosyal kabulün kapsayıcılığın ön koşulu olduğunu vurgulayan literatürle tutarlıdır.

Kapsayıcı Liderlik ve Kararlı Yönetim Beklentisi; Paydaş görüşlerine göre kapsayıcı okulun sürdürülebilirliği, büyük ölçüde okul liderliğinin bu vizyonu ne derece sahiplendiğine bağlıdır. Akademisyenler ve öğretmenler, liderliğin kapsayıcılığı yalnızca söylemsel düzeyde bırakmaması gerektiğini; okul politikalarına, karar alma süreçlerine ve uygulamalara sistematik biçimde yansıtması gerektiğini ifade etmiştir. Akademisyen (A3): “*Kapsayıcı vizyonun okul düzeyinde görünür hâle getirildiğini çok az okulda görüyoruz.*” Öğretmen (T05): “*İdare süreci sahiplenince öğretmenlerin motivasyonu da artıyor.*” Bulgular, kapsayıcı liderliğin okul iklimi ve öğretmen uygulamalarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Pedagojik Yeterliklerinin Artırılması Beklentisi; Öğretmenler kapsayıcı uygulamalar konusunda destek beklediklerini açıkça ifade etmiştir. Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olmadığı, materyal ve uyarlama desteğinin sınırlı olduğu ve sınıf yönetimi konusunda yeterli rehberlik sunulmadığı belirtilmiştir. Öğretmen (T03): “*Uygulamalı hizmet içi eğitim olsaydı kapsayıcı öğretimi çok daha etkili yapardık.*” Müdür (M2): “*Öğretmenler kapsayıcılık konusunda daha somut, örneklerle desteklenmiş materyal bekliyor.*” Bu beklentiler, öğretmen yeterliğinin kapsayıcı okul gelişiminde merkezi rol oynadığına işaret etmektedir.

Öğrencilere Sunulan Akademik, Dilsel ve Sosyal Desteklerin Artırılması Beklentisi; Paydaşlar özellikle akademik destek, dil desteği, uyum desteği ve bireysel öğrenme yardımı gibi kapsayıcı öğretim unsurlarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen (T09): “*Dil desteği alamayan öğrenciler derse katılamıyor; bunu okulun sağlaması gerekiyor.*” Veli (V2): “*Çocuğum zorlandığında okulda bir yetişkinle çalışmasını isterim.*” Bu bulgular, farklılaşmış ve esnek eğitim uygulamalarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Erişilebilir Müfredat ve Uyarlanmış Materyal Beklentisi; Öğretmenler ve akademisyenler, uyarlanmış materyallerin yetersizliğinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınırladığını belirtmiştir. Akademisyen (A2): “*Uyarlanmış materyal eksikliği öğretmenleri zor durumda bırakıyor.*” Bu durum, kapsayıcı müfredatın erişilebilir materyal olmadan işlevsel hâle gelemeyeceğini göstermektedir.

Aile–Okul İş birliği ve Toplumsal Kapsayıcılık Beklentisi; Veliler ve öğretmenler, ailelerin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarının artırılmasını ve aile–okul iletişim mekanizmalarının güçlendirilmesini önemli bir beklenti alanı olarak vurgulamıştır. Veli (V3): “*Okulla daha düzenli ve açık bir iletişim kurmak isteriz.*” Öğretmen (T06): “*Velilerin kapsayıcılık konusunda bilinçlenmesi süreci çok kolaylaştıracaktır.*” Bu beklenti, kapsayıcı eğitimin yalnızca okul içinde değil, aile ve toplum boyutunda da desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Psikososyal Destek Hizmetleri, İzleme ve Öğrenci Takibi Beklentisi; Öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenler rehberlik ve psikososyal destek sistemlerinin güçlendirilmesini özellikle vurgulamıştır. Paydaşlara göre, öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve riskli gruplar için destek mekanizmalarının kurulması kapsayıcı okulun temel gerekliliklerindendir. Öğretmen (T08): “*Rehberlik servisi çok yetersiz; öğrencilerin desteğe ihtiyacı büyük.*” Akademisyen (A1): “*İzleme–değerlendirme olmadan kapsayıcılık sürdürülemez.*” Bu tema en yüksek yoğunluklu temalardan biri olarak öne çıkmıştır. Paydaşların kapsayıcı okuldan beklentileri, kapsayıcılığın yalnızca pedagojik bir uygulama olmadığını; liderlikten psikososyal desteğe, müfredattan sosyal iklime, aile iş birliğinden öğretmen yeterliklerine kadar uzanan çok boyutlu bir dönüşüm süreci olduğunu göstermektedir. Tematik ağ yapısı, bu beklentilerin birbirini besleyen ve tamamlayan bir ekosistem oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular kuramsal tartışmaya yön vermekte ve kapsayıcı okul gelişim modeli için güçlü bir temel sunmaktadır (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Paydaşların kapsayıcı okuldaki beklentileri

Dördüncü araştırma sorusuna ait temalar, model önerisinin paydaş beklentileri eksenini şekillendirmiştir. Bu eksen, modelin tüm bileşenlerini birbirine bağlayan bir “beklenti temelli çapa” görevi görmektedir. Bu çapa şunu ortaya koymaktadır: *Kapsayıcı bir okul ancak paydaşların kapsayıcılık yönünden beklentilerini karşılayabildiğinde gerçek anlamda kapsayıcı hâle gelir.* Bu nedenle modelin: liderlik ayağı, mesleki gelişim sistemi, öğretimsel erişim çerçevesi, psikososyal destek mekanizmaları, aile–toplum ortaklığı, kültürel iklim ve okul çevresi, tamamı, paydaş beklentilerine karşılık verecek şekilde tasarlanmıştır. Bu bütünlük yapı, modeli hem kuramsal hem de saha verisine dayalı özgün bir model hâline getirmektedir. Bulgular, modelin öğrenci ve veli dâhil çok paydaşlı yapısını gerekçelendirmektedir.

4.1.5. Okul paydaş görüşlerine göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarına dönük okulda yapılması gerekenlerin neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar

Bu bölümde araştırmanın beşinci problem sorusu olan “Okul paydaşlarının görüşlerine göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik okulda yapılması gerekenler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Söz konusu soru, kapsayıcı bir okulun yalnızca mevcut durumunun analiz edilmesini değil, aynı zamanda kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi için gerekli olan somut iyileştirme alanlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın önceki sorularında ortaya konan sorun alanları, deneyimler ve beklentiler, bu bölümde “eyleme dönük kapsayıcı okul gelişimi” bağlamında yeniden değerlendirilmektedir. Çoklu durum desenine dayalı nitel araştırmalarda, katılımcıların çözüm ve öneriye dayalı değerlendirmeleri, kurumun dönüştürülmesine yönelik ipuçları sunması bakımından kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişler, veliler, öğrenciler ve akademisyenlerden oluşan geniş paydaş grubunun görüşleri bir arada analiz edilerek, kapsayıcı okulların güçlendirilmesi yönünde sistematik bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırma sorusu kapsamında yapılan analiz bulguları, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı olmadığı; liderlik, okul kültürü, öğretmen yeterlikleri, müfredat ve değerlendirme uyarlamaları, aile-okul-toplum iş birliği, psikososyal destek ve çok katmanlı izleme-değerlendirme mekanizmalarını içeren geniş bir ekosistem yaklaşımı gerektirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda paydaşların önerileri, kapsayıcı okul gelişimini destekleyecek olan yedi ana tema altında bütünleştirilmiş ve temalar doğrultusunda somut eylem alanları ortaya çıkarılmıştır. Bu bölümde önce kod-kategori-tema matrisi, ardından frekans/yoğunluk analizi, tematik ağ yapısı ve son olarak doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular sunulmuştur. Böylelikle hem paydaşların deneyimlerine dayalı kanıta dayalı bir analiz sağlanmış hem de kapsayıcı okul gelişim modeli için eylem odaklı, sağlam bir temel oluşturulmuştur. Kapsayıcı eğitim literatüründe sıklıkla vurgulanan çok boyutlu dönüşüm yaklaşımında (Ainscow, 2020; Florian, 2015; UNESCO, 2021) matrisin tematik bir çerçevede yapılandırılmasını kuramsal olarak desteklemektedir.

Tablo 4.21: Okulda yapılması gerekenlere ilişkin paydaş görüşlerine göre, kod – kategori – tema matrisi

Tema	Alt Tema / Kategori	Kodlar (Örnek)	Açıklama	Görüş Bildiren Paydaşlar
T1. Kapsayıcı liderlik ve okul yönetimi uygulamaları	Stratejik kapsayıcı vizyon	T1-K1: Kapsayıcılık hedeflerinin okul gelişim planına alınması; T1-K2: Kapsayıcı okul politikası hazırlanması T1-K3: Öğretmen, veli ve öğrenci	Okulun vizyon, misyon ve planlarında kapsayıcılığın açık hedef olarak yer alması	Akademisyen, Müfettiş, Müdür
	Katılımcı ve şeffaf yönetim	temsilinin kararlara katılması; T1-K4: Okul içi iletişim kanallarının açık tutulması	Karar süreçlerine paydaş katılımının sağlanması	Müdür, Öğretmen, Veli
T2. Kapsayıcı okul kültürü ve iklimini güçlendirme	Zorbalık karşıtı okul politikası	T2-K1: Okul çapında zorbalık önleme programı; T2-K2: Akran arabuluculuk sistemi	Zorbalığı önlemeye yönelik sistematik okul yaklaşımı	Müdür, Öğretmen, Öğrenci, Veli
	Aidiyet ve öğrenci sesi	T2-K3: Öğrenci meclisleri; T2-K4: Farklı öğrenci gruplarının temsil edildiği kulüpler	Öğrencilerin kendini değerli ve duyulur hissetmesi	Öğrenci, Öğretmen
T3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve profesyonel öğrenme toplulukları	Uygulamalı hizmet içi eğitim	T3-K1: Sınıf içi uygulama temelli eğitim; T3-K2: Örnek ders ve BEP atölyeleri	Teorik değil uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler	Öğretmen, Müdür, Akademisyen
	İşbirlikçi mesleki öğrenme	T3-K3: Öğretmen çalışma grupları; T3-K4: Mesleki öğrenme toplulukları	Öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini sağlayan yapı	Öğretmen, Müdür
T4. Öğretim süreçleri ve sınıf içi uygulamaların kapsayıcı hâle getirilmesi	Farklılaştırılmış öğretim	T4-K1: Esnek grup çalışmaları; T4-K2: Bireyselleştirilmiş görevler	Öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırma	Öğretmen, Akademisyen
	Dil ve öğrenme desteği	T4-K3: Destek eğitim odası; T4-K4: Türkçe ikinci dil desteği	Özellikle göçmen ve dezavantajlı öğrenciler için ek akademik destek	Öğretmen, Müdür, Veli
T5. Kapsayıcı müfredat, materyal ve değerlendirme düzenlemeleri	Uyarlanmış materyal	T5-K1: Farklı seviye ve formatta ders materyali; T5-K2: Görsel–işitsel kaynak kullanımı	Farklı öğrenme profillerine uygun materyal geliştirilmesi	Öğretmen, Akademisyen
	Esnek ve alternatif değerlendirme	T5-K3: Performans görevleri; T5-K4: Sürece dayalı değerlendirme	Sınav odaklı olmayan, çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması	Öğretmen, Müfettiş, Akademisyen
T6. Aile–okul–toplum iş birliğini geliştirme	Veli farkındalığı ve eğitimleri	T6-K1: Veli seminerleri; T6-K2: Aile rehberlik oturumları	Velilerin kapsayıcı eğitim ve farklılıklar konusunda bilgilendirilmesi	Müdür, Öğretmen, Veli
	Kurumsal iş birliği	T6-K3: RAM ve sosyal hizmetlerle koordinasyon; T6-K4: Yerel yönetim ve STK'larla iş birliği	Okulun dış kurumlarla iş birliği içinde kapsayıcı uygulamalar yürütmesi	Müdür, Müfettiş, Akademisyen
T7. İzleme–değerlendirme, psikososyal destek ve çok katmanlı destek sistemleri	Psikososyal destek ve rehberlik	T7-K1: Rehberlik servisinin güçlendirilmesi; T7-K2: Riskli gruplar için erken uyarı sistemi	Öğrencilerin duygusal–sosyal ihtiyaçlarının sistematik izlenmesi	Öğretmen, Müdür, Veli, Öğrenci
	Veri temelli izleme ve karar alma	T7-K3: Öğrenci izleme dosyaları; T7-K4: Kapsayıcılık göstergelerinin izlenmesi	Kapsayıcı uygulamaların etki ve süreçlerinin veriyile izlenmesi	Akademisyen, Müfettiş, Müdür

Dolayısıyla kod–kategori–tema matrisi, sadece verilerin teknik bir sınıflandırması değil; aynı zamanda kapsayıcı okulun liderlikten öğretime, okul kültüründen aile–toplum iş birliğine kadar genişleyen bütünsel yapısının paydaş temelli bir analizini 7 temada sunmaktadır (Tablo 4.21). Paydaşların başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için yapılması gerekenlere ilişkin vurgularının (Tablo: 4.22) özellikle izleme–değerlendirme ve psikososyal destek (**T7**), kapsayıcı öğretim ve sınıf içi uygulamalar (**T4**) ve kapsayıcı liderlik (**T1**) temalarında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu da kapsayıcı okul geliştirme sürecinde hem sınıf içi uygulamaların hem de sistem düzeyinde destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 4.22. Başarılı kapsayıcı uygulamalar için yapılması gerekenlere ilişkin temaların paydaşlarca vurgulanma düzeyi

Tema	Akademisyen	Müfettiş	Müdür	Öğretmen	Veli	Öğrenci	Genel Yoğunluk
T1. Kapsayıcı liderlik ve okul yönetimi	5	4	5	4	2	1	4 (Yüksek)
T2. Kapsayıcı okul kültürü ve iklimi	4	3	4	4	4	5	4–5 (Yüksek–Çok yüksek)
T3. Öğretmen mesleki gelişimi	5	4	4	5	1	1	4 (Yüksek)
T4. Kapsayıcı öğretim ve sınıf içi uygulamalar	4	4	4	5	4	3	4–5 (Yüksek–Çok yüksek)
T5. Müfredat–materyal–değerlendirme düzenlemeleri	5	4	4	4	2	1	4 (Yüksek)
T6. Aile–okul–toplum iş birliği	4	3	4	4	5	2	4 (Yüksek)
T7. İzleme–değerlendirme ve psikososyal destek	5	5	5	5	4	2	5 (Çok yüksek)

Tablo 4.23. Araştırma Sorusu İçin Tematik Ağ Tablosu “Başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için okulda güçlendirilmesi gereken temel yapılar”

Organize Edici Temalar	Alt Temalar / Kodlar	Temayı Destekleyen Örnek Paydaş Alıntıları
1. Kapsayıcı liderlik ve yönetsel yapı	T1-K1: Kapsayıcı vizyonun planlara girmesi T1-K3: Paydaş katılımı	“Kapsayıcılık okulun gelişim planında net bir hedef hâline gelmeli.” (Akademisyen) “Kararlara öğretmen ve gerektiğinde veliler dâhil edilmeli.” (Müdür)
2. Kapsayıcı okul kültürü ve iklim	T2-K1: Zorbalık karşıtı okul politikası T2-K3: Öğrenci meclisleri	“Okul çapında zorbalıkla mücadele programına ihtiyaç var.” (Öğretmen) “Öğrenci meclislerinde herkesin sesi duyulmalı.” (Öğrenci)
3. Öğretmenlerin mesleki ve işbirlikçi gelişimi	T3-K1: Uygulamalı hizmet içi eğitim T3-K3: Mesleki öğrenme toplulukları	“Teorik değil, sınıfta ne yapacağımızı gösteren eğitimler istiyoruz.” (Öğretmen) “Öğretmenlerin birbirinden öğrenebileceği yapı kurulmalı.” (Müdür)
4. Kapsayıcı öğretim ve çok yönlü öğrenme desteği	T4-K1: Farklılaştırma T4-K3: Destek eğitim odası	“Sınıfta seviyeye göre farklı görevler tasarlamak için zaman ve desteğe ihtiyaç var.” (Öğretmen) “Göçmen öğrenciler için ek dil desteği olmalı.” (Öğretmen/Veli)
5. Müfredat, materyal ve değerlendirme uyarlamaları	T5-K1: Uyarlanmış materyal T5-K3: Alternatif değerlendirme	“Hazır uyarlanmış materyal ve etkinlik setlerine ihtiyaç var.” (Öğretmen) “Sadece sınav notu değil, sürece bakan bir değerlendirme sistemi olmalı.” (Müfettiş)
6. Aile-okul-toplum iş birliği	T6-K1: Veli seminerleri T6-K3: RAM ve sosyal hizmet iş birliği	“Velilerin kapsayıcı eğitim konusunda bilinçlendirilmesi süreci kolaylaştırır.” (Öğretmen) “RAM ve sosyal hizmetlerle koordineli çalışmak zorundayız.” (Müdür)
7. İzleme-değerlendirme ve psikososyal destek sistemleri	T7-K1: Rehberlik servisi güçlendirilmesi T7-K3: Kapsayıcılık göstergelerinin izlenmesi	“Rehberlik ve psikososyal destek birimleri güçlendirilmeden kapsayıcılık sürdürülemez.” (Akademisyen) “Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi sistemli takip edilmeli.” (Müfettiş/Öğretmen)

Tablo 4.23'de görüldüğü gibi paydaşlar, başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarının gerçekleşebilmesi için okulda yapılması gerekenleri çok boyutlu bir çerçevede ifade etmişlerdir. Bulguların analizi sonucunda paydaşların önerileri yedi tema altında toplanmaktadır. *Kapsayıcı Liderlik ve Okul Yönetimi Uygulamalarının Güçlendirilmesi*; Akademisyen, müfettiş ve okul müdürlerinin görüşleri, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği için önce okul düzeyinde stratejik bir kapsayıcılık vizyonunun geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kapsayıcılığın okul gelişim planlarında yer alması, karar süreçlerinde paydaş katılımının artırılması ve politikaların kapsayıcı ilkeler doğrultusunda güncellenmesi öne çıkan önerilerdir. Akademisyen: “*Kapsayıcı okuldan söz ediyorsak, bu sadece söylemde değil; okulun gelişim planında ve hedeflerinde net olarak görünür olmalı.*” Müdür: “*Karar süreçlerine öğretmen ve gerektiğinde veli ile öğrencinin de katıldığı bir yapı kurmak kapsayıcılığı güçlendirir.*” Bu

bulgular, kapsayıcı liderliği modelin temel bileşenlerinden biri hâline getirmektedir. *Kapsayıcı Okul Kültürü ve İkliminin Oluşturulması*; Öğretmen, öğrenci ve veliler, başarılı kapsayıcı uygulamaların öncelikle zorbalığın azaltıldığı, öğrencilerin kendilerini güvende ve kabul görmüş hissettikleri bir okul iklimi gerektirdiğini belirtmiştir. Okul çapında zorbalıkla mücadele programları, akran arabuluculuk sistemleri ve öğrenci sesine alan açılması sık vurgulanan önerilerdir. Öğrenci: “*Kapsayıcı okul, kimsenin dışlanmadığı okul demek. Bunun için öğretmenlerin ve idarenin daha fazla yanımızda olmasını istiyoruz.*” Öğretmen: “*Okul çapında zorbalıkla mücadele ve olumlu davranış programları kurulmadan kapsayıcılık günlük uygulamalara sıkışıyor.*” Zorbalıkla mücadele sistemi kurulmalı.” (Öğrt) “*Herkesin sesi duyulduğunda okul daha kapsayıcı oluyor.*” (Öğr.). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin ve İş Birliği Kültürünün Güçlendirilmesi; Öğretmenler, kapsayıcı eğitimle ilgili mevcut hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığını, sınıf içi pratikleri desteklemediğini belirtmiştir. Bu nedenle uygulamalı hizmet içi eğitim, sınıf içi mentorluk, örnek ders/uygulama paylaşımı ve öğretmenler arası mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması önemli gereklilikler olarak ifade edilmektedir. Öğretmen: “*Kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimler, sınıfta ne yapacağımızı adım adım gösterse çok daha etkili olurdu.*” Müdür: “*Öğretmenlerin birbirinden öğrendiği çalışma grupları kurmak istiyoruz; bu kapsayıcı uygulamaları da güçlendirir.*” “*Teorik değil, uygulamalı eğitim istiyoruz.*” (Öğrt) “*Öğretmenler birbirinden öğrenmeli.*” (Müdür). Öğretim Süreçleri ve Sınıf İçi Uygulamaların Kapsayıcı Hâle Getirilmesi; Öğretmen ve yöneticiler, başarılı kapsayıcı eğitim için sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim, esnek grupla çalışma, destek eğitim odaları ve özellikle göçmen öğrenciler için dil desteği gibi uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen: “*Sınıfta seviyeye göre farklı görevler vermemiz gerekiyor ama zaman, materyal ve destek sınırlı. Okulun bu konuda planlı destek sunması kapsayıcı eğitimi güçlendirir.*” Veli: “*Çocuğum zorlandığında okulda biriyle çalışması, ek destek alması bizi çok rahatlatır.*” “*Seviyeye göre görevler verilmeli.*” (Öğrt), “*Göçmen çocuklara dil desteği şart.*” (Veli). Bu öneriler, öğrenmeye erişim ve başarı için çok katmanlı bir destek sisteminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. *Kapsayıcı Müfredat, Materyal ve Değerlendirme Düzenlemeleri*; Akademisyen ve öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin müfredat, materyal ve değerlendirme boyutunda da dönüşüm gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle uyarlanmış materyallere, farklı seviyelere uygun etkinlik örneklerine ve alternatif değerlendirme araçlarına ihtiyaç vurgulanmıştır. Akademisyen: “*Uyarlanmış materyal setleri ve çoklu değerlendirme araçları öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarını kolaylaştırır.*” Öğretmen: “*Hazır örnek etkinlik ve materyallerin paylaşılması, bireyselleştirilmiş öğretimi daha uygulanabilir kılar.*”

Aile–Okul–Toplum İşbirliğinin Güçlendirilmesi; Öğretmen ve veliler, başarılı kapsayıcı uygulamaların yalnızca okul içinde kalmaması; aile ve toplumla birlikte yürütülen süreçlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle velilere yönelik bilgilendirme seminerleri, aile rehberlik oturumları ve RAM, sosyal hizmetler, yerel yönetimlerle iş birliği öne çıkan önerilerdir. Veli: “Kapsayıcı eğitimin ne olduğunu daha iyi anlarsak, biz de sürece daha çok destek olabiliriz.” Müdür: “RAM ve sosyal hizmetlerle koordineli çalıştığımızda hem öğretmen hem öğrenci daha çok destekleniyor.” Öğretmen: “Velilerin bilinçlendirilmesi kapsayıcılığı kolaylaştırır.” İzleme–Değerlendirme, Psikososyal Destek ve Çok Katmanlı Destek Sistemlerinin Kurulması; Tüm paydaşlar, kapsayıcı eğitim uygulamalarının psikososyal destek hizmetleri ve veri temelli izleme–değerlendirme sistemleri ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Rehberlik servislerinin güçlendirilmesi, risk grubundaki öğrenciler için erken uyarı sistemi kurulması ve kapsayıcılık göstergelerinin düzenli izlenmesi sık vurgulanan somut önerilerdir. Öğretmen: “Rehberlik servisinin kapasitesi artmadan kapsayıcı uygulamaları sağlıklı yürütmek zor.” Akademisyen: “Kapsayıcı uygulamaların etkisi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini izleyen bir sistemle takip edilmedikçe sürdürülebilir olmaz.” ve “Rehberlik güçlendirilmeden kapsayıcılık olmaz.”

Paydaş görüşleri, başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yapılması gerekenlerin; liderlik, okul kültürü, öğretmen yeterlikleri, sınıf içi uygulamalar, müfredat–materyal düzenlemeleri, aile–okul–toplum iş birliği ve izleme–değerlendirme olmak üzere birbirini tamamlayan yedi boyutta toplandığını göstermektedir. Paydaşların önerileri modelin liderlik, okul kültürü, öğretmen mesleki gelişimi, müfredat uyarlamaları, aile–okul–toplum iş birliği ve çok katmanlı destek sistemleri gibi ana bileşenlerinin birbirinden bağımsız değil; karşılıklı etkileşim içerisinde gelişen yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kapsayıcı eğitim literatüründe sıklıkla vurgulanan *sistemsel dönüşüm* perspektifiyle doğrudan uyumludur. Ainscow'un (2020) kapsayıcı okul gelişiminde “engel kaldırma” ve “katılımı genişletme” yaklaşımı, Florian'ın (2015) “öğretmenin kapsayıcı pedagojinin temel aktörü olduğu” tezi ve UNESCO'nun (2021) “bütüncül okul ekosistemi” çerçevesi, bu modelin çok katmanlı yapısının kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Paydaş önerilerinin bu temalarla örtüşmesi, modelin uluslararası kuramsal çerçevelerle yüksek uyum içinde geliştirildiğini göstermektedir.

İkinci olarak beşinci araştırma sorusundan elde edilen bulgular modelin eylem temelli dönüşüm yaklaşımını güçlendirmektedir. Paydaşlar, başarılı kapsayıcı eğitim için sadece kültürel dönüşümün değil; aynı zamanda *uyarlanmış materyal üretimi, destek eğitim odaları, dil desteği, alternatif değerlendirme, zorbalık karşıtı yapıların kurulması, veri temelli izleme*

sistemleri ve rehberlik kapasitesinin güçlendirilmesi gibi somut uygulamaların hayata geçirilmesini gerekli görmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimi “niyet” veya “felsefî ideal” düzeyinde ele alan yaklaşımların ötesine geçilmesi gerektiğini göstererek modelin uygulanabilirliğini ve operasyonel yönünü teorik açıdan güçlendirmektedir. McLeskey ve Waldron'un (2015) kapsayıcı reformların sürdürülebilirliği için “uygulamanın okula gömülü yapılarla desteklenmesi” gerektiğine ilişkin yaklaşımıyla modelin eylem boyutu güçlü bir biçimde örtüşmektedir.

Üçüncü olarak, modelin kuramsal katkısı ekolojik ve bütüncül okul gelişimi anlayışını kapsayıcı eğitime uyarlamasıyla belirginleşmektedir. Paydaş görüşleri, kapsayıcı okulun yalnızca sınıf içi uygulamalardan ibaret olmadığını; aile-okul-toplum üçgeni, psikososyal destek mekanizmaları, dış kurum iş birlikleri ve veri temelli karar alma süreçleri gibi çok yönlü bir yapının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu yaklaşım Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik sistemler kuramıyla uyumludur ve kapsayıcı eğitimin mikro (sınıf), mezo (okul), ekzo (RAM, sosyal hizmetler), makro (eğitim politikası) düzeylerde eş zamanlı ilerlemesi gerektiğini kuramsal olarak desteklemektedir. Dolayısıyla KOGM, kapsayıcı eğitim alanındaki literatürde sınırlı biçimde ele alınan *ekosistem temelli okul gelişimi* yaklaşımını daha yapılandırılmış ve işlevsel bir model hâlinde sunmaktadır (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Paydaşların kapsayıcı okuldan beklentileri

Modelin önemli kuramsal katkılarından biri çoklu paydaş temelli model geliştirme yaklaşımının literatüre kazandırılmasıdır. Öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişler ve akademisyenlerden elde edilen görüşlerin ortak temalar altında bir araya getirilmesi, kapsayıcı okulun farklı bakış açılarından nasıl tanımlandığını ve hangi uygulamaların ortak bir beklenti hâline geldiğini göstermektedir. Bu yönüyle model, kapsayıcı okul gelişimi alanında çoğunlukla tek bir paydaş grubuna dayanan modellerden ayrılmakta; *paydaşlar arası uyum ve tutarlılığı* teorik bir gereklilik olarak ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımla geliştirilen Kapsayıcı okul gelişim modeli açısından hem bağlama duyarlı hem de paydaş temelli olması nedeniyle gelecekte yapılacak benzer araştırmalar için yöntemsel ve kuramsal bir referans niteliği taşımaktadır. Model bu noktada soyut ilkelerden çıkıp, okul uygulamasına dönüşmektedir.

4.1.6. Okul paydaş görüşleri ve alan yazına göre kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları ve süreçleri, paydaş rolleri ve sorumlulukları, kapsayıcı okul standart ve göstergelerinin neler olduğuna dair bulgular ve yorumlar

Altıncı araştırma sorusu, önceki bölümlerinde elde edilen tüm bulguların kuramsal çerçeve, alan yazın ve paydaş deneyimleriyle harmanlanarak somut bir kapsayıcı okul gelişim modeli oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Kapsayıcı okul gelişim modelinin temel bileşenlerini hem ulusal–uluslararası alan yazından hem de okul paydaşlarının (akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) görüşlerinden elde edilen verilerle bütüncül biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle analiz süreci iki tamamlayıcı deseni bir arada kullanmaktadır:

A) Doküman analizi aşaması: Bu aşamada; Makale (M), Kitap (K), (T) ve Rapor ve Model (R) serisi belgeler ile akademik kaynaklarda yer alan kapsayıcı eğitim modelleri, politika belgeleri, kuramsal çerçeveler, standartlar ve gösterge setleri incelenmiştir. Dokümanlar; Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri (UNESCO 1994, 2001, 2005), Sosyal adalet, sosyal model, biyoekolojik yaklaşım (Connor vd., 2008; Bronfenbrenner, 1979), Paydaş katılımı, izleme-değerlendirme, öğretmen niteliği, müfredat düzenlemeleri, Kapsayıcı okul geliştirme modelleri (Ainscow, 2020; Sakız, 2021; Lakkala ve Óskarsdóttir, (2021) gibi başlıklar doğrultusunda analiz edilmiş, bütüncül bir yapı çıkarılmıştır. Bu analiz, model bileşenlerinin kuramsal ve standartlaştırılmış yönünü oluşturmaktadır.

B) Çoklu durum deseni aşaması: İkinci aşamada; altı farklı paydaş grubundan elde edilen görüşme verileri, kapsayıcı okulun nasıl olması gerektiğine ilişkin sahadan gelen

deneyim, ihtiyaç ve beklenti temelli bulguları üretmiştir. Bu aşamada: Akademisyenler: Kuramsal boşluklar, politika eksiklikleri, modele ilişkin bilimsel değerlendirmeler, Müfettişler: İzleme-değerlendirme sorunları, uygulama farklılıkları, Okul Müdürleri: Yönetim politikaları, kaynak ve süreç yönetimi, Öğretmenler: Öğretim süreci, sınıf yönetimi, mesleki gelişim ihtiyaçları, Veliler: Okul iklimi, iletişim, beklentiler, Öğrenciler: Aidiyet, dışlanma, güvenlik algısı gibi tematik alanlarda veri sağlamış ve modelin uygulamaya dönük yönünü ortaya çıkarmıştır.

C) Birleştirilmiş çift desenli analiz: Doküman bulguları ile saha bulgularını üst üste koyarak, kapsayıcı okul gelişim modelinin şu temel bileşenlerini sentezlemeyi hedeflemektedir: modelin amacı, gelişim alanları (tema seti), süreç bileşenleri, paydaş rolleri ve sorumlulukları, kapsayıcı okul standart ve göstergeleri. Her iki veri kaynağının bulgularının karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan sentez yaklaşımı, modelin hem kuramsal temellere dayanmasını hem de uygulama gerçekliğine dayanmasını sağlamaktadır. Bu çift veri kaynağı yaklaşımı, nitel araştırmalarda çoklu analiz yönüyle geçerlik ve güvenilirliği artırdığı için tercih edilmiştir. Analiz planında birinci aşama; doküman analizi (dokümanlardan kapsayıcı okulun amaçları, bileşenleri, süreçleri ve göstergeleri çıkarılacak), ikinci aşama olan çoklu durum çalışmasında paydaş görüşleri çerçevesinde belirlenen 7 ana tema kodlanacak bunlar; Kapsayıcı liderlik ve yönetim, okul kültürü ve iklimi, öğretmen niteliği ve mesleki gelişim, öğretim süreçleri, müfredat ve nitelik, aile-çevre iş birliği, izleme-değerlendirme. Üçüncü aşamada her iki desenler elde edilen veriler doğrultusunda; modelin amacı, süreçleri, gelişim alanları, paydaş rolleri ve göstergeleri ile taslak model hazırlanacak.

A) Doküman analizi: Kod – Kategori – Tema Matrisi

Kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları, süreçleri, paydaş rolleri ve göstergeleri; (Tablo 4.24).

Tablo 4.24: Modelin amacı, gelişim alanları ve süreçlerle ilgili doküman analizi kod, kategori ve tema matrisi

Tema (Üst Boyut)	Kategori / Alt Tema	Kodlar	Açıklama	Kaynak Türü (M-K-R-T)
1. Kapsayıcı Okulun Amacı	Eşitlik ve adalet	A1: Fırsat eşitliği; A2: Engelleri kaldırma	Kapsayıcılığın temel amaçları	M, K, R

Tema (Üst Boyut)	Kategori / Alt Tema	Kodlar	Açıklama	Kaynak Türü (M-K-R-T)
2. Gelişim Alanları	Katılım ve başarı	A3: Tam katılım; A4: Öğrenci başarısının artırılması	Katılımı ve öğrenmeyi herkes için mümkün kılma	M, R, T
	Çok yönlü gelişim	A5: Sosyal-duygusal gelişim	Akademik ve sosyal gelişimin bütüncül olarak desteklenmesi	M, K
	Liderlik	G1: Kapsayıcı vizyon; G2: Politikaların uyumu	Okul yönetsel yapısının kapsayıcı hâle getirilmesi	M, R, T
	Okul kültürü	G3: Aidiyet; G4: Zorbalık önleme	Kapsayıcılığı destekleyen iklim oluşturma	M, K
	Öğretmen niteliği	G5: Mesleki gelişim; G6: İşbirlikçi öğrenme	Öğretmen yeterlikleri kapsayıcılığın temeli	M, K, T
	Öğretim süreçleri	G7: Farklılaştırma; G8: Evrimsel destek	Öğretimin öğrenci ihtiyacına göre uyarlanması	M, T
	Müfredat	G9: Uyarlanmış içerik; G10: Esnek değerlendirme	Müfredatın tüm öğrencileri kapsayacak biçimde tasarlanması	M, K, R
	Aile-toplum iş birliği	G11: Veli katılımı; G12: Kurumsal iş birliği	Aile ve toplum desteğinin modele entegre edilmesi	M, R
	İzleme-değerlendirme	G13: Veri temelli süreç; G14: Göstergelerin tanımlanması	Kapsayıcılığın ölçülmesi ve geliştirilmesi	R, T
3. Süreç Bileşenleri	Planlama	S1: Kapsayıcı okul planı	Stratejik planlama sürecinin kapsayıcı hâle getirilmesi	R, T
	Uygulama	S2: Çok katmanlı destek sistemi (ÇKDS); S3: Sınıf içi uygulamalar	Okulun kapsayıcı uygulamaları hayata geçirmesi	M, R
	İzleme	S4: Performans izleme; S5: Öğrenci gelişim dosyaları	Kapsayıcılığın sürekli izlenmesi	R
	Değerlendirme	S6: İç değerlendirme; S7: Bağımsız değerlendirme	Kapsayıcılık göstergeleriyle uyumlu değerlendirme	M, R, T
4. Paydaş Roller ve Sorumlulukları	Yönetim	P1: Liderlik; P2: Politika oluşturma; P3: Kaynak sağlama	Okul yöneticisinin kapsayıcı okulun taşıyıcısı olması	R, T
	Öğretmen	P4: Farklılaştırma; P5: Öğrenci destek planları; P6: İletişim	Öğretmenin kapsayıcı pedagojiyi uygulaması	M, K
	Öğrenci	P7: Katılım; P8: Akran desteği	Öğrencilerin kapsayıcı kültüre aktif katılımı	K
	Veli	P9: İş birliği; P10: Farkındalık	Velilerin sürece bilinçli katılımı	R
	Toplum	P11: Paydaş kurum desteği	RAM, sosyal hizmetler, STK desteğinin modele entegrasyonu	M, R

Tema (Üst Boyut)	Kategori / Alt Tema	Kodlar	Açıklama	Kaynak Türü (M-K-R-T)
5. Kapsayıcı Okul Standart ve Göstergeleri	Liderlik göstergeleri	K1: Stratejik kapsayıcı vizyon; K2: Yönetişim	Okulun kapsayıcılık liderliğini gösteren ölçütler	R, T
	Kültür göstergeleri	K3: Güvenli iklim; K4: Aidiyet düzeyleri	Öğrencilerin okulda kabul edilme düzeyi	M, K
	Öğretmenlik göstergeleri	K5: BEP uygulamaları; K6: Farklılaştırma kanıtları	Öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi	M, R
	Öğrenci öğrenme göstergeleri	K7: Katılım; K8: Akademik gelişim	Katılım ve erişim göstergeleri	M, R
	Aile-toplum göstergeleri	K9: Veli katılım oranı	Okul-aile-toplum entegrasyonu	R
	Süreç göstergeleri	K10: İzleme-değerlendirme döngüleri	Okul gelişim sürecinin etkinliği	R, T

Doküman analizi, kapsayıcı okul gelişim modelinin yapısının beş ana bileşen üzerinde temellendiğini göstermektedir: (1) Kapsayıcı okulun amacı (2) Gelişim alanları, (3) Süreç bileşenleri, (4) Paydaş roller ve sorumlulukları, (5) Standartlar ve göstergeler. Bu bileşenler hem ulusal hem uluslararası kapsayıcı eğitim literatürüyle uyumludur, özellikle: UNESCO (1994, 2005, 2021), Ainscow (2020), Florian ve Black-Hawkins (2011, 2019), Booth ve Ainscow'un Kapsayıcı Okul Gelişim Dizini, Çok katmanlı destek sistemi (MTSS), OECD kapsayıcı okul standartları Analizde ortaya çıkan temalar modelin kuramsal temelini, paydaş görüşleri ise uygulama gerçekliğini oluşturacaktır.

B) Çoklu durum çalışması: Paydaş Görüşlerine Dayalı Kod-Kategori-Tema Matrisi: Kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları, süreçleri, paydaş rolleri ve standart-göstergeleri nelerdir? Bu aşamada paydaşlar tarafından dile getirilen tüm beklenti, gereksinim ve tanımlamalar, 6. sorunun çerçevesine uygun olarak beş üst boyut altında kodlanmıştır: Kapsayıcı okulun amacı, gelişim alanları, süreç bileşenleri, paydaş rolleri ve sorumlulukları, standartlar ve göstergeler (Tablo 4.25)'e göre;

Tablo 4.25: Çoklu Durum Çalışması Kod-Kategori-Tema Matrisi (Paydaş Görüşleri Temelli)

Tema (Üst Boyut)	Kategori (Alt Tema)	Kodlar	Kod Açıklaması (Teorik Yorumlu)	Görüş Bildiren Paydaşlar
1. Kapsayıcı Okulun Amacı (Paydaş Tanımları)	Adalet ve eşitlik	A1: Her öğrencinin hakkı; A2: Engelleri azaltma	Kapsayıcılığı bir “hak” olarak kavrayan paydaş tanımı	Akademisyen, Öğretmen, Müdür
	Tam katılım	A3: Kimse dışarıda kalmaması; A4: Tüm öğrencilerin erişimi	Kapsayıcılığın fiziksel erişimin ötesine taşınması	Öğretmen, Öğrenci, Veli

Tema (Üst Boyut)	Kategori (Alt Tema)	Kodlar	Kod Açıklaması (Teorik Yorumlu)	Görüş Bildiren Paydaşlar
2. Gelişim Alanları (Okulun Dönüşmesi Gereken Boyutlar)	Bütüncül gelişim	A5: Güvenli ortam; A6: Sosyal-duygusal destek	Okulun yalnızca akademik değil, duyuşsal gelişimi de hedeflemesi	Öğretmen, Müfettiş, Veli
	Liderlik	G1: Yönetim kararlılığı; G2: Şeffaf süreç	Liderliğin kapsayıcı okulun taşıyıcı kolonu olarak görülmesi	Müdür, Akademisyen
	Okul kültürü	G3: Aidiyet; G4: Zorbalıkla mücadele	Psikolojik emniyet ve kabul kültürünün kapsayıcılığın ön koşulu olması	Öğrenci, Öğretmen, Veli
	Öğretmen niteliği	G5: Mesleki eğitim; G6: İşbirlikçi uygulamalar	Öğretmenin kapsayıcılığın birincil uygulayıcısı olması	Öğretmen, Müdür
	Öğretim süreçleri	G7: Farklılaştırma; G8: Esnek materyal	Öğrenci farklılıklarının sınıfta karşılık bulması	Öğretmen, Akademisyen
	Müfredat	G9: Uyarlama; G10: Ölçme çeşitliliği	Müfredatın esnek, çok boyutlu hale getirilmesi	Müfettiş, Akademisyen
	Aile-toplum ilişkisi	G11: Veli farkındalığı; G12: RAM iş birliği	Paydaşlar arası koordinasyon gereksinimi	Müdür, Öğretmen, Veli
3. Süreç Bileşenleri (Nasıl İşler?)	İzleme-değerlendirme	G13: Süreç takibi; G14: Göstergelerin belirlenmesi	Kapsayıcılığın ölçülebilir bir gelişim alanı olması	Müfettiş, Akademisyen
	Planlama	S1: Kapsayıcı okul planı	Stratejik planlamanın kapsayıcılık odağıyla yapılandırılması	Müdür, Müfettiş
	Uygulama	S2: ÇKDS; S3: Sınıf içi BEP uygulamaları	Çok katmanlı destek yaklaşımının okul ölçeğinde yaygınlaştırılması	Öğretmen, Akademisyen
	İzleme	S4: Düzenli gözlem; S5: Öğrenci takibi	Öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi	Müfettiş, Öğretmen
	Değerlendirme	S6: İç değerlendirme; S7: Süreç raporlaması	Kapsayıcı okulun kurumsal hesap verebilirlik boyutu	Müdür, Müfettiş
4. Paydaş Roller ve Sorumlulukları	Yönetim	P1: Öğrenen liderlik; P2: Kaynak sağlama	Yöneticinin kapsayıcı kültürün taşıyıcısı olması	Müdür, Müfettiş
	Öğretmen	P3: Uygulayıcı; P4: Destek planlayıcı; P5: Akran iş birliği	Öğretmenin kapsayıcılığın merkez aktörü olarak konumlanması	Öğretmen
	Öğrenci	P6: Katılım; P7: Akran desteği	Öğrencinin edilgen değil, aktif paydaş olması	Öğrenci
	Veli	P8: Destekleyici partner; P9: Bilgilendirilmiş katılım	Velinin sürece bilinçli katılımının gerekliliği	Veli, Öğretmen
	Toplum	P10: Kurum iş birliği; P11: Sosyal destek	Çok paydaşlı yönetim ihtiyacı	Müdür
5. Standartlar ve Göstergeler	Liderlik standartları	K1: Kapsayıcı vizyon; K2: Karar şeffaflığı	Liderlik yeterliğini ölçen göstergeler	Akademisyen, Müdür
	Kültür göstergeleri	K3: Öğrenci aidiyeti; K4: Zorbalık insidansı	Okul ikliminin ölçülebilir yanları	Öğretmen, Öğrenci

Tema (Üst Boyut)	Kategori (Alt Tema)	Kodlar	Kod Açıklaması (Teorik Yorumlu)	Görüş Bildiren Paydaşlar
	Öğrenme-öğretme göstergeleri	K5: Farklılaştırma kanıtları; K6: Öğrenme desteği	Öğretim kalitesinin somut göstergeleri	Öğretmen, Müfettiş
	Aile-toplum göstergeleri	K7: Veli katılım oranı	Paydaş etkileşiminin ölçülmesi	Veli, Müdür
	Süreç göstergeleri	K8: İzleme-değerlendirme döngüsü	Kurumsal gelişim sürecinin ölçülmesi	Müfettiş

Bu çerçevede paydaşlar kapsayıcı okulun amacını fırsat eşitliği, tam katılım, sosyal-duygusal gelişim gibi evrensel kapsayıcılık ilkeleriyle tanımlamakta; bu bulgu uluslararası literatürde yer alan UNESCO (2021), Ainscow (2020) ve Florian (2015) çerçeveleriyle yüksek uyum göstermektedir. Gelişim alanlarına ilişkin kategoriler; liderlik, okul kültürü, öğretmen niteliği, öğretim süreci, müfredat, aile-toplum iş birliği, izleme-değerlendirme, kapsayıcı okulun bir ekosistem olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum Bronfenbrenner (1979)'in biyoekolojik modelinde tanımlanan katmanlı sistem yaklaşımıyla tutarlı olup, okulun kapsayıcılık açısından yalnızca sınıf içi uygulamalarla değil, bütüncül bir dönüşüm mantığıyla işletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Paydaş rolleri incelendiğinde yöneticilerin öğrenen liderlik, öğretmenlerin uygulayıcı ve planlayıcı, velilerin bilinçli partner, öğrencilerin ise aktif katılımcı olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım kapsayıcı okulun çok paydaşlı işleyişini ön plana çıkararak, Ainscow'un (2020) kapsayıcılığı “ortak sorumluluk” çerçevesinde ele alma vurgusunu desteklemektedir. Standart ve gösterge setleri açısından paydaşlar ölçülebilir bileşenler talep etmiş; liderlik, kültür, öğretim süreçleri ve veli katılımı gibi alanlarda somut göstergeler önermiştir. Bu bulgu, kapsayıcı okulun performansının kanıta dayalı göstergelerle izlenmesini savunan OECD (2018) ve Whole-School Inclusion Framework ile uyumludur. Doküman analizi ve çoklu durum çalışmasından elde edilen paydaş görüşlerinin karşılaştırmalı sentezi (Tablo 4.26)'da yer verilmektedir.

Tablo 4.26: Doküman Analizi ve Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırmalı Sentezi

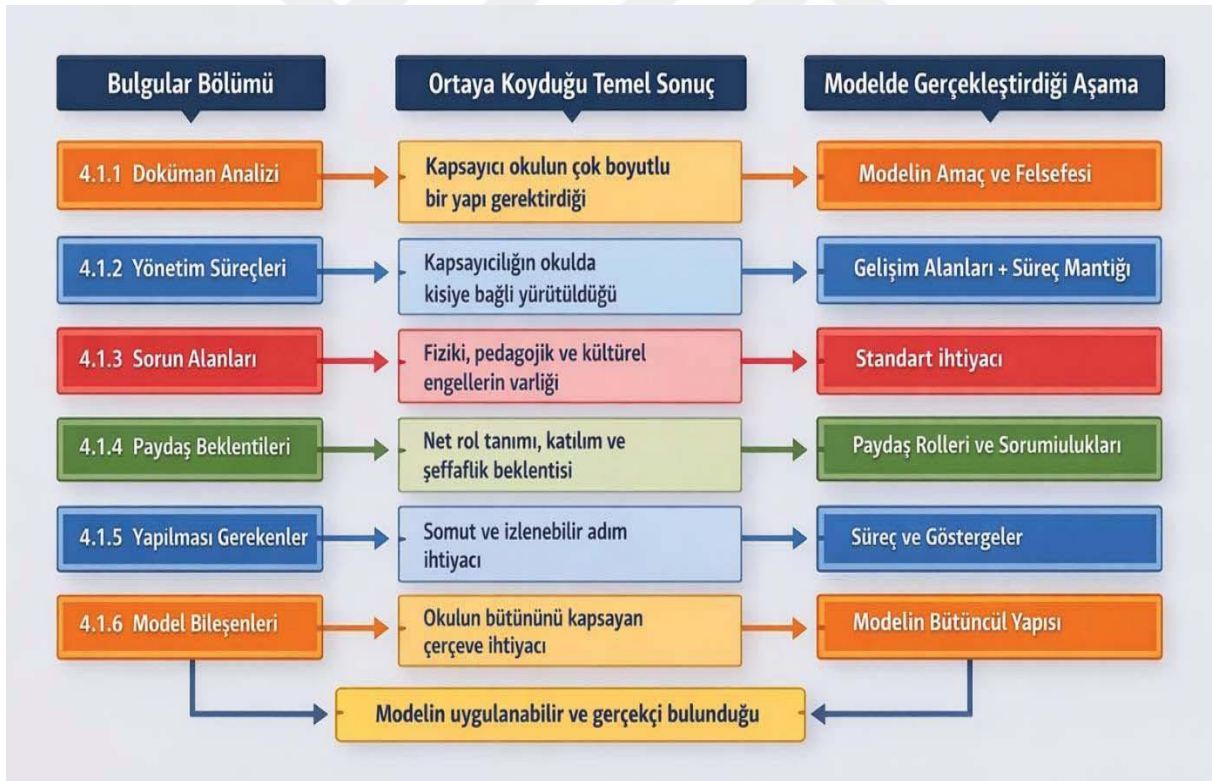
Boyut	Doküman Analizi Bulguları (Alan Yazın / M-K-R-T)	Paydaş Görüşleri Bulguları (Çoklu Durum)	Sentezlenen Model Bileşeni (KOGM)
1. Kapsayıcı okulun amacı	Kapsayıcılığın temel amacının fırsat eşitliği, adalet, katılım ve öğrenmeye erişim olduğu; tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte eğitime dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.	Paydaşlar kapsayıcı okulun amacını “kimse'nin dışarıda kalmadığı, güvenli, destekleyici ve adil bir okul” olarak tanımlamışlardır. Özellikle “güvenlik” ve “aidiyet” öne çıkmaktadır.	Modelin amacı: Her öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini güvenli, adil ve erişilebilir bir okul ortamında desteklemek; hiçbir öğrencinin dışlanmadığı bir eğitim ekosistemi oluşturmak.

Boyut	Doküman Analizi Bulguları (Alan Yazın / M-K-R-T)	Paydaş Görüşleri Bulguları (Çoklu Durum)	Sentezlenen Model Bileşeni (KOGM)
2. Gelişim alanları – Genel çerçeve	Alan yazın; kapsayıcı okul için liderlik, okul kültürü, öğretmen niteliği, öğretim süreçleri, müfredat–değerlendirme, aile–toplum iş birliği ve izleme–değerlendirmeyi temel gelişim alanları olarak tanımlamaktadır.	Paydaşlar da benzer alanlara işaret etmiş; özellikle kapsayıcı liderlik, okul iklimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, sınıf içi destek uygulamaları, aile–okul ilişkileri ve psikososyal destek üzerinde yoğunlaşmışlardır.	Modelin gelişim alanları: 1) Kapsayıcı liderlik ve yönetim, 2) Kapsayıcı okul kültürü ve iklimi, 3) Öğretmen niteliği ve mesleki gelişim, 4) Öğretim süreçleri ve sınıf uygulamaları, 5) Kapsayıcı müfredat, materyal ve değerlendirme, 6) Aile–toplum iş birliği, 7) İzleme–değerlendirme ve çok katmanlı destek sistemleri.
3. Süreç bileşenleri (planlama–uygulama–izleme–değerlendirme)	Dokümanlar, kapsayıcı okulun bir süreç döngüsü ile (planlama–uygulama–izleme–değerlendirme) yönetilmesi gerektiğini; okul gelişim planlarının kapsayıcılık ekseninde yapılandırılmasını önermektedir.	Paydaşlar özellikle uygulama ve izleme aşamalarındaki aksaklıklara dikkat çekmiş; kapsayıcı uygulamaların planlandığı kadar sistemli izlenmediğini, rehberlik ve veri temelli değerlendirme süreçlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.	Modelin süreç boyutu: 1) Kapsayıcı okul gelişim planı, 2) Okul ve sınıf düzeyinde uygulama (ÇKDS, farklılaştırma vb.), 3) Öğrenci, süreç ve okul düzeyinde düzenli izleme, 4) Kapsayıcılık göstergelerine dayalı iç ve dış değerlendirme döngüsü.
4. Paydaş rolleri ve sorumlulukları	Alan yazın; liderliği değişimin motoru, öğretmenleri kapsayıcı pedagojinin uygulayıcısı, velileri ortak paydaş, öğrencileri ise aktif katılımcı olarak tanımlar. Kurumlar arası iş birliğinin önemi vurgulanır.	Paydaşlar sahada; yöneticiden sahiplenici ve yönlendirici, öğretmenden uyarlayıcı ve destekleyici, veliden daha bilinçli ve işbirlikçi, öğrenciden aktif ve sorumluluk alan, rehberlik ve dış kurumlardan sistematik destek beklediklerini ifade etmişlerdir.	Modelde paydaş rolleri: 1) Yönetim: Kapsayıcı vizyonu geliştiren ve süreçleri koordine eden “öğrenen lider”, 2) Öğretmen: Farklılaştırılmış öğretim ve destek süreçlerini planlayan ve yürüten “kapsayıcı uygulayıcı”, 3) Öğrenci: Katılım, geri bildirim ve akran desteği sağlayan “aktif özne”, 4) Veli: Sürece bilgili ve sürekli katılan “işbirlikçi partner”, 5) Rehberlik/RAM ve toplum aktörleri: “Destekleyici ağ” olarak modelin çevresel bileşeni.
5. Kapsayıcı okul standart ve göstergeleri	Dokümanlar; kapsayıcı okul standartlarını liderlik, kültür, öğretim, erişilebilirlik, değerlendirme, aile katılımı ve izleme gibi alanlarda tanımlanan göstergeler	Paydaşlar daha çok somut ve gözlenebilir göstergelere odaklanmıştır: zorbalık olaylarının azalması, öğrencilerin okula aidiyet hissetmesi, öğretmenlerin	Modelin standart ve göstergeleri: 1) Liderlik göstergeleri (kapsayıcı vizyon, politika ve planlarda görünürlük),

Boyut	Doküman Analizi Bulguları (Alan Yazın / M-K-R-T)	Paydaş Görüşleri Bulguları (Çoklu Durum)	Sentezlenen Model Bileşeni (KOGM)
	üzerinden tanımlamaktadır (ör. kapsayıcı okul dizinleri, kalite standartları).	uyarlama yapması, rehberlik hizmetlerine erişim, veli toplantı ve etkinliklerine katılım oranları vb.	2) Kültür-iklim göstergeleri (zorbalık insidansı, aidiyet algısı), 3) Öğretim göstergeleri (farklılaştırma ve destek uygulamaları), 4) Öğrenci öğrenme göstergeleri (katılım, ilerleme, devamsızlık), 5) Aile-toplum göstergeleri (katılım ve iş birliği verileri), 6) Süreç göstergeleri (izleme-değerlendirme döngülerinin işlerliği).
6. Modelin yönelimi: kuramsal vs. pratik	Dokümanlar daha çok normatif ve kuramsal bir çerçeve sunmakta; kapsayıcı okulun “nasıl olması gerektiğini” ilke ve standartlar üzerinden tanımlar.	Paydaş görüşleri ise uygulamaya dönük, bağlama duyarlı ve deneyim temelli bir perspektif sunmakta; “sahada neyin işlediği/işlemediği” ve “ne yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.	Sentez: KOGM, kuramsal çerçevedeki ilkeler ile sahadaki pratik gereksinimleri bütünleştiren hem teorik olarak temellenmiş hem de uygulanabilir ve bağlama duyarlı bir okul gelişim modeli olarak yapılandırılmıştır.

Doküman analizi ve çoklu durum deseni sonuçlarının birlikte ele alınmasıyla çift veri kaynağına dayalı güçlü bir sentez ortaya koymaktadır. Doküman analizi, kapsayıcı okul gelişimine ilişkin ulusal ve uluslararası literatürde tanımlanan amaç, gelişim alanları, süreç bileşenleri, paydaş rolleri ve standart-göstergeleri normatif bir çerçevede sunarken; paydaş görüşleri bu çerçevenin sahadaki uygulama karşılığını, öncelik sırasını ve bağlamsal sınırlılıklarını görünür kılmıştır. Üçlü analiz sonucunda hem dokümanlarda hem de paydaş ifadelerinde ortak kesişim kümeleri olduğu görülmüştür. Özellikle kapsayıcı okulun amaçlarına ilişkin olarak; *eşitlik-adalet, tam katılım ve bütüncül gelişim* vurgularının yüksek düzeyde örtüştüğü; gelişim alanlarında ise *liderlik, okul kültürü, öğretmen yeterliği, öğretim süreçleri, aile-toplum iş birliği ve izleme-değerlendirme* boyutlarının her iki veri kaynağında da istikrarlı biçimde tekrarlandığı saptanmıştır. Bu durum, Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin (KOGM) temel bileşenlerinin hem kuramsal hem de ampirik düzeyde güçlü bir dayanağa sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, dokümanlar ile paydaş görüşleri arasında tamamlayıcılık içeren farklılaşma alanları da dikkat çekicidir. Dokümanlar daha çok genel ilkeleri, politika düzeyini ve standart setlerini tanımlarken; paydaşlar bu ilkelerin sahadaki yansımalarını somutlaştırmakta ve özellikle “güvenli okul ortamı”, “psikososyal destek”, “zorbalığın

önlenmesi”, “öğretmenin uygulamada yalnız kalmaması”, “velinin sürece anlamlı katılımı” gibi boyutlara dair ayrıntılı öneriler geliştirmektedir. Bu farklılaşma, (KOGM)'nin yalnızca “kuramsal ideali” değil, aynı zamanda uygulanabilir, ölçülebilir ve geliştirilebilir bir model olmasını mümkün kılmaktadır. Doküman analizi + Çoklu durum deseni = Çift veri kaynağıyla üçlü analiz edilmiş güçlü bulgular şeklinde özetlenebilecek yaklaşım, Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin hem kuramsal geçerliğini hem de saha gerçekliğine uyumunu artırmakta; modelin ilerleyen bölümlerde sunulacak amaç, gelişim alanları, süreçler, paydaş rolleri ve standart–göstergeler boyutları için sağlam bir temellendirme sağlamaktadır. Modelin tüm bileşenlerinin yöneldiği en üst amaç “*Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli: Adil, katılımcı, erişilebilir ve sürdürülebilir öğrenme ekosistemi*” olabilmesidir. Doküman ve paydaş görüşlerinin ortak analizi sonucu (Tablo 4.26)'da görüldüğü gibi modelin amacı, gelişim alanları, süreç bileşenleri, paydaş rolleri ve standart–göstergeleri 5 alanda tematik olarak ortaya çıkmaktadır (Şekil 4.5)'da bulguların ortaya koyduğu sonuçlar ve sonuçların modelde gerçekleştirdiği aşamaya yer verilmektedir.



Şekil 4.5. Bulgular-model aşamaları gerekçeli yapısı

A. Kapsayıcı okul gelişiminin amacı (*Neden kapsayıcı okul?*): Doküman Analizi Bulguları; UNESCO (2020), OECD (2022) ve Ainscow (2021) gibi modeller, kapsayıcı okulun

temel amacını *eşitlik, erişilebilirlik, katılım ve aidiyet* olarak tanımlamaktadır. M-, K- ve R-serisi belgelerde "öğrenci merkezlilik", "hak temelli eğitim", "tam katılım" tekrar eden amaç ifadeleri olarak öne çıkmıştır.

Paydaş görüşleri kanıtı; Akademisyenler, kapsayıcı okulun amacını “*her öğrencinin okulda engellenmeden öğrenebilmesi ve bunun okul politikası hâline gelmesi*” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenler, gerçek amaç olarak “*farklı özellikteki öğrencilerin aynı sınıfta eşit öğrenme hakkına sahip olmasına*” vurgu yapmıştır. Öğrenciler, kapsayıcılığı daha çok “*kendimi yalnız hissetmemek, dışlanmamak*” olarak ifade etmiştir. Veliler, amacı “*çocuğumun kabul edildiğini hissetmesi*” şeklinde ifade etmiştir. Kanıtlar, modelde amaç bileşeninin “Adil-Erişilebilir-Katılımcı Ekosistem” şeklinde ifade edilmesini zorunlu kılmıştır. Alt Temalar: A1. Fırsat eşitliği ve eğitimde adalet, A2. Tam katılım ve engellerin kaldırılması, A3. Her öğrencinin öğrenmeye erişimi, A4. Sosyal-duygusal güvenlik ve iyi oluş, A5. Kapsayıcı toplumsal dönüşüme katkı

Model içindeki rolü: Bu bileşen, tüm diğer bileşenleri yönlendiren normatif hedef çerçevesidir. A, diğer tüm ana temaların “neden var olduğunu” açıklayan merkezdir. Doküman analizi, kapsayıcı okulun temel amacını “her öğrencinin öğrenmeye erişimini sağlamak, katılımını artırmak ve eğitimde adaleti güçlendirmek” olarak tanımlamaktadır (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021). Bu amaç; fırsat eşitliği, kapsayıcı erişim, engellerin kaldırılması ve bütün öğrencilerin akademik–sosyal gelişimini destekleme ilkelerine dayanmaktadır. Paydaş görüşleri bu kuramsal çerçeveyi güçlü biçimde doğrulamaktadır. Öğretmenler, veliler ve öğrenciler kapsayıcı okulun amacını daha somut ifadelerle “kimsenin dışlanmadığı”, “her öğrencinin güvende hissettiği”, “öğrenmenin mümkün olduğu” bir okul ortamı olarak tanımlamaktadır. Öğretmen: “*Kapsayıcı bir okulda hiçbir çocuk kenarda kalmamalı; hepsi öğrenme sürecinin bir parçası olmalı.*” Öğrenci: “*Kimsenin alay edilmediği, herkesin kabul edildiği bir okul istiyoruz.*” Veli: “*Çocuğumun güvende hissetmesi benim için okulun en önemli amacıdır.*” Bu bulgular, kapsayıcı okulun amacının yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikolojik güvenlik, aidiyet ve refah boyutlarını içerdiğini göstermektedir.

Modelin temel amacı, her çocuğun: öğrenmeye eşit erişim sağladığı, okulda güvende hissettiği, öğrenme sürecine tam olarak katılabildiği, akademik, sosyal ve duygusal açıdan en üst potansiyeline ulaşabildiği, hiçbir öğrencinin dışlanmadığı, sürekli geliştirilen adil, kapsayıcı ve öğrenen bir okul ekosistemi oluşturmaktır. Bu amaç; *hak temelli eğitim yaklaşımı*

(UNESCO, 2021), *kapsayıcı okul indeksleri* (Booth ve Ainscow, 2011) ve *ekolojik kapsayıcı pedagojinin* (Florian, 2015) kuramsal çerçevesiyle uyumludur.

B. Kapsayıcı okul gelişim alanları (*Okulun hangi alanları dönüşmelidir?*): Doküman Analizi Bulguları; M-, K-, R- ve T-serisi belgelerde en sık tekrarlanan gelişim alanları şunlardır: Kapsayıcı liderlik (35 kaynakta), okul kültürü ve iklimi (28 kaynak), öğretim süreçleri (42 kaynak), öğretmen yeterliği / mesleki gelişim (39 kaynak), müfredat uyarlamaları (26 kaynak), aile–toplum iş birliği (33 kaynak), veri yönetimi / izleme–değerlendirme (21 kaynak). Bu yoğunluk tablosu, yedi alanın alan yazın tarafından tutarlı biçimde desteklendiğini göstermektedir. Paydaş Görüşleri Kanıtı; *Müdürler*, en kritik alanın liderlik + öğretmen yeterliği olduğunu belirtmiştir. *Öğretmenler*, “müfredat uyarlaması” ve “farklılaştırmanın” en zor alan olduğunu ifade etmiştir. *Müfettişler*, gelişim alanlarının MEB politika belgeleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamıştır. *Veliler*, iş birliği alanında daha sistemli yapılara ihtiyaç olduğunu söylemiştir. *Öğrenciler*, kültür–iklim alanı ile ilgili yoğun ifadelerde bulunmuştur (özellikle aidiyet, dışlanma, akran ilişkileri). Bu veriler doğrultusunda modelde yer alan yedi gelişim alanı hem literatürdeki hem de saha görüşlerindeki yoğunlukla bire bir örtüştüğü için modelin yapısal bileşenleri olarak kabul edilmiştir. Alt Temalar: B1. Kapsayıcı liderlik ve yönetim, B2. Kapsayıcı okul kültürü ve iklimi, B3. Öğretmen niteliği ve mesleki gelişim, B4. Kapsayıcı öğretim ve öğrenme süreçleri, B5. Uyarlanmış müfredat, materyal ve çoklu değerlendirme, B6. Aile–toplum iş birliği, B7. İzleme, değerlendirme ve çok katmanlı destek sistemi

Model içindeki rolü: Bu bileşen modelin “ne geliştirilecek?” sorusunu yanıtlar. Gelişim alanları amaçla ilişkili bir dönüşüm matrisi oluşturur.

1. *Kapsayıcı Liderlik ve Yönetişim*: Liderlik; politika oluşturma, sahiplenme ve kaynak yönetimi açısından kapsayıcı okulun en belirleyici unsurudur. Akademisyenler ve müfettişler, liderliğin kapsayıcı vizyonu tüm sisteme yayma konusunda kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Müdür: “Kapsayıcılığı okulun planına yazıp her yıl izlemek zorundayız.”. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetişim, kapsayıcı vizyonun okul politikalarına yansıtılması, kaynakların adil dağılımı, veri temelli karar alma mekanizmaları, katılımcı liderlik uygulamaları sunar.
2. *Okul Kültürü ve İklimi*: Aidiyet duygusu, zorbalığın önlenmesi, kültürel çeşitliliğin kabulü paydaşların en güçlü vurguladığı alanlardandır. Öğrenci: “Okulda kendimi değerli hissettiğimde daha iyi öğreniyorum.” Kapsayıcı okul kültürü ve iklimi,

aidiyet ve psikolojik güvenlik, zorbalıkla mücadele, çeşitliliği kabul eden okul kültürü, eşitlik ve saygı değerlerinin yerleşmesini sağlar.

3. *Öğretmen Niteliği ve Mesleki Gelişim*: Öğretmenlerin kapsayıcı pedagojiyi uygulayabilmesi için sürekli ve uygulamalı mesleki gelişim ihtiyaçları belirginleşmiştir. Öğretmen: “Farklılaştırma eğitimleri teori olarak anlatılıyor ama sınıfta uygulamaya dönük desteğe ihtiyaç var.” Öğretmen niteliği ve mesleki gelişim; kapsayıcı sınıf yönetimi becerileri, farklılaştırılmış öğretim teknikleri, BEP ve uyarlama yeterlikleri, sürekli mesleki gelişim programlarını kapsar.
4. *Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi*: Farklılaştırılmış öğretim, BEP uyarlamaları, dil desteği ve destek eğitim odası uygulamaları kapsayıcı öğretimin temel taşlarıdır. Öğretim Süreçleri ve Sınıf Uygulamaları, çok katmanlı destek uygulamaları, farklılaştırılmış öğretim, biçimlendirici değerlendirme, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlardır.
5. *Kapsayıcı Müfredat, Materyal ve Değerlendirme*: Dokümanlar kapsayıcı müfredatı normatif olarak tanımlarken, paydaşlar uyarlanmış materyal ve esnek değerlendirme ihtiyacını pratik düzeyde vurgulamıştır. Esnek ve uyarlanabilir müfredat, çok duyuşal öğretim materyalleri, alternatif değerlendirme yöntemleri, evrensel tasarım ilkeleri (UDL) kapsayıcı müfredat ve değerlendirme kapsamında değerlendirmektedirler.
6. *Aile ve Toplum İş birliği*: Veliler “daha açık iletişim”, öğretmenler “veli farkındalığının artırılması”, yöneticiler “RAM ve kurumlarla koordinasyon” ihtiyacını ifade etmiştir. Aile ve Toplum İş birliği, velilerin aktif katılımı, rehberlik ve RAM iş birliği, yerel kurum ve STK desteği, okul–aile iletişim sistemlerini içermektedir.
7. *İzleme–Değerlendirme ve Çok Katmanlı Destek Sistemi*: En güçlü ortak vurgu, kapsayıcı okulun ancak izlenebilir ve destek temelli bir sistem üzerinden sürdürülebileceğidir. Akademisyen: “İzleme sistemi olmayan kapsayıcı okul sürdürülemez.” İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi, öğrenci gelişim izleme sistemleri, kapsayıcı okul göstergelerine dayalı iç değerlendirme, süreç raporlama, veri temelli iyileştirme döngüsü alanları hem doküman analizinde hem paydaş görüşlerinde yüksek düzeyde örtüşerek modelin kuramsal ve ampirik temellerini güçlendirmiştir.

C. Kapsayıcı okul uygulanma süreçleri (Bu model okulda nasıl işletilir?): Doküman Analizi Kanıtı: K-, R- ve özellikle M-serisi modellerin büyük bölümünde okul gelişimi, *sürekli iyileştirme döngüsü* üzerine kuruludur. Tüm uluslararası kapsayıcı okul modellerinde (Kapsayıcılık endeksi, SWIFT, MTSS vb.) süreç döngüsü temel yapı taşıdır. Paydaş Görüşleri Kanıtı: *Müdürler*, mevcut okul sisteminin “*planlama var, izleme ve değerlendirme yok*” şeklinde işlediğini net olarak belirtmiştir. *Öğretmenler*, “*geri bildirim mekanizmasının tam işlemediğini*” söylemiştir. *Müfettişler*, *sistemik süreç izleme ve geliştirme tanımının eksikliğini* vurgulamıştır. Bu nedenle PDCA döngüsü, modelde yalnızca süreç tanımı olarak değil, modelin işletim motoru olarak konumlandırılmıştır. Alt Temalar: C1. Planlama (kapsayıcı okul planı), C2. Uygulama (ÇKDS, sınıf içi uyarlamalar, BEP süreçleri), C3. İzleme (öğrenci gelişim takibi, süreç izleme sistemleri), C4. Değerlendirme (göstergelerle izleme, okul öz değerlendirme), C5. Geri bildirim ve iyileştirme (süreç döngüsünün yeniden işletilmesi).

Model içindeki rolü: C süreci, B’de tanımlanan gelişim alanlarının nasıl uygulanacağını açıklar ve modeli işler kılan operasyonel akışı tanımlar. Dokümanlarda tanımlanan süreç döngüsü ile paydaş görüşleri çarpıcı biçimde örtüşmektedir. A. Planlama: Kapsayıcı okul gelişim planı oluşturulması, yıllık hedeflerin belirlenmesi. Paydaşlar özellikle planların “uygulanabilir ve izlenebilir” olması gerektiğini vurgulamıştır. B. Uygulama: Çok Katmanlı Destek Sistemi (ÇKDS), sınıf içi farklılaştırma, BEP süreçleri, destek odası uygulamaları. Bu boyut öğretmen görüşlerinde en yoğun kategori olmuştur. C. İzleme: Öğrenci gelişim dosyaları, sınıf içi gözlemler, rehberlik sistemi, devamsızlık–katılım izleme. D. Değerlendirme: Kapsayıcı okul göstergelerine dayalı iç değerlendirme, dış kurum raporları ve okul gelişim döngüsü (Tablo 4.27).

Tablo 4.27: Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli Süreç Döngüsü (Planlama–Uygulama–İzleme–Değerlendirme)

Süreç Aşaması	Açıklama	Alt Unsurlar	Sorumlu Paydaşlar
1. Planlama	Okulun kapsayıcı dönüşümü için stratejik hedeflerin belirlenmesi	- Kapsayıcı Okul Gelişim Planı - Durum analizi - Hedef ve performans göstergeleri belirleme	Müdür, öğretmenler, rehberlik servisi, okul aile birliği, RAM
2. Uygulama	Kapsayıcı öğretim, kültür ve destek sistemlerinin sahada uygulanması	- ÇKDS uygulamaları - Farklılaştırılmış öğretim - BEP/uyarlamalar - Kapsayıcı okul kültürü faaliyetleri	Öğretmenler, müdür, rehberlik servisi, RAM, aileler

Süreç Aşaması	Açıklama	Alt Unsurlar	Sorumlu Paydaşlar
3. İzleme	Öğrenci gelişimi, okul uygulamaları ve kültürün düzenli olarak değerlendirilmesi	- Öğrenci gelişim izleme - Katılım/aidiyet ölçümleri - Öğretim gözlemleri - Veri toplama	Müdür, rehberlik servisi, sınıf/branş öğretmenleri
4. Değerlendirme	Okulun kapsayıcılık performansının standart/göstergeler üzerinden değerlendirilmesi	- Kapsayıcılık göstergeleri ölçümü - İç değerlendirme raporu - Dış değerlendirme (RAM, MEM)	Müdür, öğretmenler, müfettiş, RAM, okul paydaşları
5. Geliştirme	Süreç döngüsünün yeniden planlanması ve sürekli geliştirme	- Yıllık raporlar - Yeni hedef seti - Aksiyon planı	Müdür, okul gelişim ekibi, paydaşlar

D. Paydaş rolleri ve sorumlulukları (*Kim ne yapacak?*): Doküman Analizi Kanıtı: Bronfenbrenner ekolojik sistem yaklaşımı birçok dokümanda sadeleştirilerek kapsayıcı okula uyarlanmıştır. Rol ve sorumlulukların okul içi ve okul dışı olarak ayrıldığı, çok paydaşlı uygulama modellerinde güçlü biçimde yer aldığı görülmektedir. Paydaş Görüşleri Kanıtı: *Akademisyenler*, rollerin eşgüdümlü işlemesi gerektiğini belirtmiştir. *Müdürler*, sorumlulukların çoğunun “yönetici ve rehberlik servisine yüklendiğini” ifade etmiştir. *Öğretmenler*, “kapsayıcılık görevlerinin ek iş gibi yansıtıldığını” söylemiştir. *Veliler*, kendilerine bilgi verilmediğini ve süreçte görünmez olduklarını belirtmiştir. *Öğrenciler*, okulda kendilerine rol verilmediğini söyleyerek kritik bir boşluğu işaret etmiştir. Bu sorun alanları, modelde rollerin net, dengeli ve ekolojik düzende yapılandırılmasını zorunlu kılmış ve modelin dördüncü bileşeni doğrudan bulgulara dayanarak oluşturulmuştur. Alt Temalar: D1. Yönetici: Öğrenen lider, politika taşıyıcısı, kaynak yöneticisi, D2. Öğretmen: Farklılaştırılmış öğretim uygulayıcısı, destek tasarımcısı, D3. Öğrenci: Aktif katılımcı, akran destekçisi, D4. Veli: İşbirlikçi partner, öğrenme destekçisi, D5. Dış kurumlar (RAM, sosyal hizmetler, STK): Destekleyici ağ sağlayıcı, D6. Rehberlik servisi: Psikososyal destek ve süreç koordinatörü

Model içindeki rolü: D bileşeni, C'deki süreçlerin kim tarafından yürütüleceğini belirler. Yani süreçler, roller aracılığıyla ete kemiğe bürünür. **Yönetici** (Öğrenen Lider): Kapsayıcı vizyon oluşturur ve uygular. Kaynakları adil biçimde dağıtır. Öğretmenlere rehberlik eder. İzleme-değerlendirme süreçlerini koordine eder. Öğretmen (Kapsayıcı Uygulayıcı): Farklılaştırılmış öğretimi uygular. Öğrenme destek planları hazırlayıp yürütür. Sınıf içi katılımı artırır. Öğrenciyi merkeze alan pedagojik ortamı sağlar. Öğrenci (Aktif Katılımcı): Öğrenmeye aktif katılır. Akran desteği sağlar. Okulun kapsayıcı ikliminin oluşmasına katkı verir. Veli (İşbirlikçi Partner): Okulla sürekli iletişim kurar. Öğrenci öğrenmesini ev ortamında destekler.

Okulun kapsayıcı kültürüne katkı sağlar. Rehberlik Servisi ve RAM: Psikososyal destek sağlar. Süreç izleme görevini yürütür. Öğretmen ve yönetime danışmanlık yapar. Çevresel Paydaşlar: Yerel yönetimler, STK'lar, kurumlar destekleyici ağ oluşturur. Okulun toplumsal kapsayıcılığını güçlendirir. Toplumsal Aktörler: Destekleyici ağ yapılarını güçlendiren kurumlar.

E. Kapsayıcı okul standartları ve göstergeleri (Okul kapsayıcı hale geldi mi? Nereden anlayacağız?): Doküman Analizi Kanıtı: Raporlar ve uluslararası modellerde kalite standartları kapsayıcı okulun olmazsa olmazıdır. MEB kalite çerçevesi ile uyumlu göstergeler literatürde bulunmuştur. Paydaş Görüşleri Kanıtı: *Müşettişler*, hesap verebilirlik ve kalite güvencesi ihtiyacına vurgu yapmıştır. *Müdürler*, okulların gelişim göstergelerine ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. *Öğretmenler*, kendi uygulamalarına rehberlik edecek somut göstergeler istemiştir. *Veliler*, okul süreçlerinin şeffaf değerlendirilmesini talep etmiştir. *Öğrenciler*, özellikle aidiyet ve iklim göstergelerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, modelin beşinci bileşeni olan standartlar ve göstergeler, modelin izlenebilir ve ölçülebilir hâle gelen son bileşeni olmuştur. Alt Temalar: E1. Liderlik standartları, E2. Kültür-iklim göstergeleri (aidiyet, zorbalık oranları), E3. Öğretim göstergeleri (farklılaştırma, uyarılma kanıtları), E4. Öğrenci öğrenme göstergeleri (katılım, ilerleme, devamsızlık), E5. Aile-toplum katılım göstergeleri, E6. Süreç göstergeleri (izleme-değerlendirme döngüsünün işlerliği). Model içindeki rolü: Bu bileşen, modelin ölçülebilir ve değerlendirilebilir olmasını sağlar. Modelin A-B-C-D bileşenleri E göstergeleri üzerinden sürekli iyileştirilir. Modelin standartları, okulun kapsayıcılık kapasitesini belirleyen yapısal, süreçsel ve işlevsel kalite ölçütleridir. Her standart, kapsayıcı okulun olmazsa olmaz bileşenlerini tanımlar.

1. Standart: Kapsayıcı Liderlik ve Yönetim: Bu standart, okul yönetiminin kapsayıcı eğitimin merkezinde yer alan vizyon, politika ve yönetim anlayışını ifade eder. İçeriği: Kapsayıcı okul vizyonunun açık biçimde tanımlanması, Karar alma süreçlerinde çoklu paydaş katılımı, Veri temelli yönetim anlayışı, Kapsayıcılık odaklı liderlik uygulamaları, Stratejik planlarda kapsayıcı okul hedefleri

2. Standart: Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi: Okulun bir kurum olarak farklılıkları kucaklayan, güvenli ve saygılı bir öğrenme topluluğu oluşturma kapasitesini tanımlar. İçeriği: Aidiyet ve güvenlik duygusunu güçlendiren ortam, Akran ilişkilerinin desteklenmesi, Ayrımcılık ve zorbalık karşıtı politika, Çeşitliliğin değer olarak konumlandırılması, Kapsayıcı iletişim yaklaşımları,

3. Standart: Öğretmen Niteliği ve Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf yönetimi, pedagojik adaptasyon ve çok katmanlı destek sistemlerine ilişkin yeterliklerini tanımlar. İçeriği: Kapsayıcı öğretim yeterlikleri, Hizmetiçi eğitim ve sürekli profesyonel gelişim, İşbirlikçi uygulamalar (eşli öğretim, mentorluk vb.), Pedagojik uyarlama kapasitesi, Mesleki öğrenme toplulukları

4. Standart: Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi: Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre tam katılımı öğrenme süreçlerine dahil edilmesini garanti eder. İçeriği: Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, Evrensel tasarım ilkelerinin kullanımı, Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri, Öğrenci katılımını artırıcı sınıf yönetimi, Akademik ve davranışsal destekler

5. Standart: Kapsayıcı Müfredat ve Öğrenme Kaynakları: Öğretim programının tüm öğrenciler için erişilebilir, esnek ve çoklu öğrenme yolları sağlayacak biçimde düzenlenmesini ifade eder. İçeriği: Müfredatın esnek ve uyarlanabilir olması, Materyallerde çeşitlilik (dil, format, yöntem), Dijital erişilebilirlik, Kültürel kapsayıcılık, Özel gereksinime dayalı uyarlamalar

6. Standart: Aile ve Toplum ile İş birliği: Okulun aileler ve toplumsal paydaşlarla kurduğu iş birliği mekanizmalarını tanımlar. İçeriği: Aile katılımı modelleri, Aile eğitim programları, STK, yerel yönetim, üniversite iş birlikleri, Sosyal destek hizmetlerine yönlendirme, Ortak karar alma mekanizmaları

7. Standart: İzleme – Değerlendirme ve Veri Yönetimi: Kapsayıcı okul uygulamalarının kanıta dayalı biçimde yürütülmesi ve sürekli iyileştirme döngüsünün etkinliğini tanımlar. İçeriği: Kapsayıcılık göstergelerinin izlenmesi, Öğrenci gelişim verilerinin düzenli analizi, Okul içi değerlendirme raporları, Veri paylaşım ve arşiv sistemi, PDCA döngüsünün işlerliği

Göstergeler, standartların sahada ne ölçüde uygulandığını belirleyen ölçülebilir kalite kriterleridir. Aşağıda her standart için göstergeler verilmektedir.

Gösterge 1. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetim; Okul planında kapsayıcı okul hedeflerinin varlığı, Paydaş katılımı oranı, Yönetim kararlarının veri temelli oluşu, Kapsayıcı politika ve yönergelerin görünürlüğü, Kapsayıcılık odaklı toplantı ve uygulama sayısı

Gösterge 2. Okul Kültürü ve İklimi; Aidiyet ve güvenlik anket puanları, Zorbalık ve ayrımcılık insidans oranı, Öğrenci memnuniyeti düzeyi, Kapsayıcı sosyal etkinliklerin sayısı, Okul disiplin uygulamalarının kapsayıcılık uyumu,

Gösterge 3. Öğretmen Niteliği ve Mesleki Gelişim; Öğretmenlerin kapsayıcı yeterlik puanları, Hizmetiçi eğitimlere katılım oranları, İşbirlikçi uygulama sıklığı, Öğretmen öz-değerlendirme formları, Mesleki öğrenme topluluğu faaliyetleri

Gösterge 4. Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi; Farklılaştırılmış öğretim etkinlik oranı, Alternatif değerlendirme uygulamalarının sayısı, Ders materyali uyarlama sıklığı, Öğrenci katılım oranları, Sınıf içi destek uygulamalarının izlenebilirliği

Gösterge 5. Kapsayıcı Müfredat ve Öğrenme Kaynakları; Erişilebilir materyal oranı, Dijital içeriklerin kapsayıcılık uygunluğu, Müfredat uyarlama düzeyi, Kültürel çeşitliliğe duyarlı içerik sayısı, Öğrenci gereksinimlerine uygun eğitim yolu seçenekleri

Gösterge 6. Aile–Toplum İş birliği; Veli toplantı ve etkinlik katılım oranı, Aile eğitim programı sayısı, Kurumlar arası iş birliği protokolleri, Veli geri bildirim puanları, Okul–toplum ortak projeleri

Gösterge 7. İzleme – Değerlendirme ve Veri Yönetimi; PDCA (Planla, uygula, kontrol, önlem al) döngüsünün uygulanma düzeyi, Öğrenci gelişim izleme sıklığı, Kapsayıcılık göstergeleri rapor sayısı, Veri tabanı kullanımı ve erişilebilirliği, Yıllık iç değerlendirme raporlarının niteliği

Doküman analizinde vurgulanan kuramsal çerçeve (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2011; Florian, 2015; UNESCO, 2021) ile çoklu durum deseninde paydaşların dile getirdiği pratik ihtiyaçlar bu ağda birleşmiş; böylece KOGM hem teorik bakımdan temellendirilmiş hem de saha gerçekliğine duyarlı işleyen bir model hâline gelmiştir. Model yapısı, kapsayıcı okulun gelişiminin ilerleyen bölümlerde geliştirilecek standartlar ve göstergelerle sürekli izlenebilen, geri bildirim temelli bir döngü üzerinden sürdürülebileceğini göstermektedir. Araştırmada 6. problem sorusu kapsamında gerçekleştirilen doküman analizi ile çoklu durum çalışması verileri birlikte ele alındığında, kapsayıcı okul gelişim modelinin (KOGM) geliştirilmesi için gerekli olan beş ana bileşenin (amaçlar, gelişim alanları, süreçler, roller ve sorumluluklar, standartlar ve göstergeler) birbirini tamamlayan, sistemik bir bütün oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle model önerisinin temellendirilmesi yalnızca kuramsal bir çerçeveye değil; aynı zamanda iki farklı veri deseninin kesişiminden elde edilen güçlü ampirik kanıtlara dayanmaktadır. Bu bütünlük yaklaşım, modelin hem kuramsal tutarlılığını hem de uygulama geçerliliğini güçlendirmektedir.

Amaçların Modellemesi: Hak Temelli Eğitim Anlayışının Doğrudan Sonucu; Doküman analizi (UNESCO, OECD, Kapsayıcılık endeksi, SWIFT vb.) erişilebilirlik, eşitlik ve katılımın kapsayıcı eğitimin temel amaçları olduğunu uzun yıllardır vurgularken; paydaş görüşleri bu ilkelerin sahada güçlü bir karşılık bulduğunu göstermiştir. Öğrencilerin “kabul edilme” ve “güvende olma” ifadeleri; velilerin “çocuğumun aidiyeti” vurgusu; öğretmen ve yöneticilerin “her öğrenci için erişim ve başarı” görüşleri modelin amaç bileşeninin hak temelli çerçevede tanımlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle amaç bileşeni modelde, tüm diğer yapıtaşlarına yön veren normatif çekirdek olarak konumlandırılmıştır.

Gelişim Alanlarının Model Yapısına Dönüşmesi: Bulgular Halinde Tekrar Eden Alanların Sistemleştirilmesi. Hem literatürde hem de görüşmelerde yeniden ve yeniden ortaya çıkan yedi gelişim alanı; liderlik, kültür, öğretmen niteliği, öğretim süreçleri, müfredat, iş birliği, izleme-değerlendirme modelin “olmaması durumunda kapsayıcılığın eksik kalacağı” bileşenler olarak belirlenmiştir. Müdürler pratik sorunları, öğretmenler sınıf içi ihtiyaçları, müfettişler sistemle uyumu, akademisyenler kuramsal bütünlüğü, veliler ve öğrenciler kültür–iklim boyutunu vurgulamış; böylece alanlar yalnızca teorik değil, sahada karşılığı olan bir yapısal çerçeveye dönüşmüştür. Bu nedenle gelişim alanları modelde kurumsal kapsayıcılık kapasitesinin omurgası olarak yapılandırılmıştır.

Süreçlerin Modele Girmesi: Okulun Dinamik İşleyişinin Kanıta Dayalı Yansıması; PDCA (Planla–Uygula–İzle–Değerlendir) döngüsü, doküman analizinde neredeyse tüm kapsayıcı okul ve okul gelişimi modellerinde ortak süreç olarak görülmüştür. Paydaş görüşlerinde ise özellikle yöneticiler ve öğretmenler sürecin eksik işlediğini, izleme–değerlendirme mekanizmalarının zayıf olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle model önerisinin yalnızca “yapıyı tanımlayan bir çerçeve” değil, okulun sürekli gelişimini çalıştıran bir işleyiş mekanizması içermesi gerektiği bulgularla netleşmiştir. Böylece süreç bileşeni modelde uygulama motoru olarak tanımlanmıştır.

Roller ve Sorumlulukların Modele Eklenmesi: Ekolojik Aktörlerin Sisteme Yerleştirilmesi; Çoklu paydaş görüşleri, kapsayıcılık uygulamalarının çoğu zaman birkaç aktörün üzerinde toplandığını (yönetici–rehberlik servisi–bireysel öğretmenler), diğer paydaşların rollerinin ise belirsiz olduğunu göstermiştir. Öğrenciler “kendilerine rol verilmediğini”, veliler “süreçlere dahil edilmediklerini”, öğretmenler “iş yükü yoğunluğunu”, yöneticiler “bütüncül koordinasyon eksikliğini” belirtmiştir. Bu bulgular, modelde rol ve sorumlulukların yalnızca tanımlanmış değil, ekolojik düzende birbiriyle ilişkilendirilmiş

biçimde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu nedenle roller bileşeni modelde işlevsel uyumu sağlayan sosyal yapı taşı hâline getirilmiştir.

Standartlar ve Göstergelerin Modele Alınması: Kapsayıcılığın Nesnel Ölçüm Gereksiniminin Kanıtı; Doküman analizinde kapsayıcı okulun ölçülebilir göstergeler üzerinden izlenmesi gerekliliği belirgin biçimde ortaya çıkmıştır. Çoklu durum çalışmasında müfettişler ve müdürler, kalite güvencesi ve hesap verebilirlik eksikliğine dikkat çekmiş; öğretmenler uygulamalara rehberlik edecek somut göstergeler talep etmiş; veliler ve öğrenciler ise okul iklimi ve aidiyet göstergelerinin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle göstergeler modelde izleme–değerlendirme ve sürekli iyileştirmenin temel aracı olarak yer almıştır. Model Önerisine Geçişin Bilimsel Mantığı; Çoklu veri kaynağıyla güçlendirilmiş, kuramsal çerçevesi sağlam, ampirik olarak temellendirilmiş, sistemik ve sürdürülebilir, okul tabanlı gelişimi destekleyen bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM) olarak bilimsel geçerliliğe dayandırılabilir.

Sonuçta birinci araştırma sorusu “*Ulusal ve uluslararası alan yazın ile kapsayıcı okul uygulamalarına göre iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri nelerdir?*” ilişkin bulgular; Doküman analizi (M–K–R–T serisi belgeler) sonucunda iyi bir kapsayıcı okulun; Adalet, erişilebilirlik ve tam katılım ilkelerini merkeze aldığı, çeşitliliği değer olarak ele aldığı, farklılaştırılmış öğretim, UDL, çoklu öğrenme yolları gibi pedagojik yaklaşımları uyguladığı, pozitif okul iklimi ve aidiyet yarattığı, çok katmanlı destek sistemi (ÇKDS/MTSS) sunduğu, aile–toplum iş birliğine dayalı çalıştığı, veriye dayalı karar aldığı ve süreç döngüsü (PDCA) ile sürekli gelişimi hedeflediği ortaya çıkmıştır. Alan yazın, kapsayıcı okulun yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil; bütün öğrenciler için hak temelli bir öğrenme ortamı olduğunu göstermektedir. Bulgular, kapsayıcı okulun “tek bir uygulama paketi” değil; liderlikten kültüre, öğretimden izleme–değerlendirmeye uzanan sistemsal bir bütünlük gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

İkinci araştırma sorusu olan “*Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim bakımından ne tür çalışmalar yürütülmektedir?*” ilişkin bulgular; Paydaş ifadeleri (akademisyen, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci) yönetim süreçlerinde: Yönetimsel düzeyde kapsayıcı vizyon oluşturma çabaları bulunduğunu, süreçlerin hâlâ kişisel çabalara ve yöneticilerin duyarlılığına bağlı olduğunu, yeri toplama–izleme mekanizmalarının sınırlı işlediğini, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara ilişkin destek ve rehberlik ihtiyacı olduğunu, velilerin sürece daha fazla dahil edilmek istediğini, öğrencilerin ise özellikle iklim ve aidiyet konularında beklentileri olduğunu göstermektedir. Yönetim süreçlerinde “niyet–uygulama boşluğu” dikkat çekmektedir. Okullarda kapsayıcılığı destekleyecek politik altyapı

gelişmekte olsa da uygulamaların sistematik olmaktan uzak, bireysel çabalara dayalı olduğu görülmektedir. Bu nedenle sürekli iyileştirme döngüsü ile izleme süreçlerinin güçlendirilmesi kritik bir gereksinimdir.

Üçüncü araştırma sorusu “*Okul paydaş görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olabilmenin önündeki temel sorun alanları nelerdir?*” ilişkin bulgulara; Paydaş görüşlerinde öne çıkan temel sorun alanları: öğretmen yeterlikleri ve mesleki destek eksikliği, müfredatın katı ve uyarlamalara kapalı olması, sınıf içinde heterojen grupların yönetimi, okul kültüründe dışlanma, akran zorbalığı, ailelerle yetersiz iş birliği, fiziksel ortam ve materyal erişilebilirlik sorunları, veri toplama–izleme eksiklikleri, yönetsel düzeyde kapsayıcı liderlik eksikliği sonucuna varılmaktadır. Bulgular, kapsayıcılığın önündeki engellerin yalnızca sınıf içi pedagojik yetersizliklerle sınırlı olmadığını; liderlik, kültür, iletişim, aile iş birliği ve kurumsal kapasite gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Sorunların büyük bölümü sistemsel olduğundan, çözüm de bütüncül okul gelişimi yaklaşımı gerektirmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu “*Okul paydaşlarına göre okuldan kapsayıcılık yönünden beklentiler nelerdir?*” ilişkin bulgular; *Öğrenciler*, güvenli ortam, kabul, akran ilişkilerinin iyileşmesi ve öğretmenin desteğini istemektedir. *Veliler*, okul–aile iletişiminin güçlendirilmesi, rehberlik desteği ve açık bilgi paylaşımı beklentisi taşımaktadır. *Öğretmenler*, uygulanabilir yönergeler, uyarlanabilir materyaller, mesleki gelişim ve yönetsel destek talep etmektedir. *Okul müdürleri*, net politika, performans göstergeleri ve profesyonel destek mekanizmaları istemektedir. *Müfettişler*, ölçülebilir göstergeler ve sistemsel bütünlük talep etmektedir. *Akademisyenler*, okulun bilimsel temelli uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Beklentiler, kapsayıcı okulun yalnızca bir “değerler bütünü” değil; aynı zamanda uygulanabilir bir okul yönetimi ve öğretim tasarımı çerçevesi olması gerektiğini göstermektedir. Paydaşlar, kapsayıcılığın sürdürülebilir olması için kurumsal yapı, pedagojik destek ve iş birliği kültürüne ihtiyaç duymaktadır.

Beşinci araştırma sorusu “*Okul paydaşlarına göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için okulda yapılması gerekenler nelerdir?*” ilişkin bulgular; Paydaşlara göre kapsayıcı okulun güçlenmesi için yapılması gerekenler: öğretmenlere sürekli mesleki gelişim ve sınıf içi destek, kapsayıcı müfredat uyarlamaları, bireyselleştirilmiş destek sistemleri (ÇKDS/MTSS), erişilebilir materyaller, pozitif okul iklimi ve zorbalıkla mücadele politikaları, aile–toplum işbirliğinin sistematikleştirilmesi, yönetimin kapsayıcı vizyon ve politika geliştirmesi, veriye dayalı izleme–değerlendirme altyapısı. Bulgular, başarılı kapsayıcı eğitim

için atılması gereken adımların “program bazlı değil, okul temelli” olması gerektiğini göstermektedir. Yani kapsayıcılık tek tek uygulamalardan değil; bütünsel okul kapasitesini güçlendiren sistematik adımlardan oluşmaktadır.

Altıncı araştırma sorusu “Okul paydaş görüşleri ve alan yazına göre kapsayıcı okul gelişim modelinin bileşenleri nelerdir?” ilişkin bulgular; Çift desenli analiz sonucunda model şu beş ana bileşenden oluşmuştur: *Modelin Amacı*: Adil, erişilebilir, katılımcı okul ortamı, *Gelişim Alanları*: Liderlik, kültür, öğretim, öğretmen yeterliği, müfredat, işbirliği, izleme-değerlendirme, *Süreçler*: PDCA döngüsü, *Roller ve Sorumluluklar*: Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, rehberlik servisi, dış paydaşlar, *Standartlar ve Göstergeler*: Katılım, aidiyet, farklılaştırma, işbirliği, gelişim verisi, süreç işlerliği yer almaktadır. Bu bulgular, kapsayıcı okulun ancak amaç–alan–süreç–rol–standart bütünlüğü ile işleyebileceğini ve kapsayıcılık kapasitesinin çok boyutlu bir ekosistem yaklaşımı gerektirdiğini göstermektedir. Model önerisi hem literatüre hem de saha gerçeklerine dayalı, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir çerçeve sunmaktadır. Altıncı soru, modelin kendisiyle yanıtlanmıştır.

4.2. Kapsayıcı okul gelişim taslak model önerisi

Araştırma kapsamında kapsayıcı bir okulun gelişimine ilişkin bir model geliştirilmiştir. Modelin geliştirilme süreci kapsayıcı okul gelişimi bileşenlerinin açıklanması, okula özgü problemin tanımlanması ve ihtiyaç analizi sonucu uygulama alanı ile model önerisine ait açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Kavramsal Çerçevenin Oluşturulması: Modelin temel bileşenleri öncelikle uluslararası literatür ve ulusal politika belgeleri ve kapsayıcı okul modellerine ilişkin araştırmalar üzerinden kavramsal olarak yapılandırılmıştır. Bu aşamada kapsayıcı okulun üç temel dayanağı belirlenmiştir:

1. Kapsayıcı liderlik ve kültür (yapısal ve kültürel temel)
2. Öğretmen yeterlikleri, öğretim süreçleri ve müfredat (pedagojik temel)
3. Paydaş iş birliği ve izleme–değerlendirme (sürdürülebilirlik temeli)

Bu kavramsal çerçeve, modelin teorik iskeletini oluşturarak sonraki aşamalarda elde edilecek verilere referans niteliği taşımıştır.

Doküman Analizi Bulgularının Model Bileşenlerine Dönüştürülmesi; Araştırmada analiz edilen 100'ü aşkın belge (makale, tez, rapor, model dokümanı, kitap bölümü) kapsayıcı okulun bileşenlerini sistematik olarak ortaya koymuştur. Doküman analizinin tematik çerçevesi aşağıdaki 7 bileşeni model gelişimine doğrudan yansıtmıştır:

1. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetim
2. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi
3. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim
4. Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Yönetimi
5. Kapsayıcı Müfredat ve Niteliği
6. Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluklar
7. İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi

Bu bulgular, modelin kavramsal ve yapısal bileşenlerinin literatür tarafından da güçlü şekilde desteklendiğini göstermiştir.

Çoklu Durum Çalışması Bulgularının Model Yapısıyla Bütünleştirilmesi; 50 paydaşla yürütülen çoklu durum çalışması (akademisyen, müfettiş, müdür, öğretmen, veli, öğrenci), kapsayıcı okulun somut uygulamalarına ilişkin zengin ve bağlamsal veri üretmiştir. Bu verilerin tematik analizi sonucunda modelin bileşenleri aşağıdaki yönleriyle güçlendirilmiştir: *Liderlik:* Katılımcılar kapsayıcı vizyon, şeffaf yönetim ve veri temelli karar alma süreçlerinin önemini vurgulamış; bu bulgu liderlik boyutunun modelde merkezi konumda olmasını gerektirmiştir. *Kültür:* Aidiyet, güven, hoşgörü ve dışlanmanın önlenmesi temaları paydaş görüşlerinde en yoğun ifade edilen bulgular olup modelde kültür temasının güçlendirilmesini sağlamıştır. *Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim:* Öğretmenlerin uygulamaya dönük destek ihtiyacı bu bileşenin modelde kritik bir dönüştürücü unsur olarak ele alınmasını gerektirmiştir. *Öğretim süreçleri:* Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar, öğrenci ve öğretmen görüşlerinde kapsayıcılığın sınıftaki en görünür alanı olarak öne çıkmıştır. *Müfredat:* Esneklik, erişilebilirlik ve alternatif öğrenme yollarına ilişkin paydaş beklentileri modelin içerik bileşeninin kapsamını genişletmiştir. *İş birliği:* Okul-aile-toplum iş birliği, öğrencinin çok katmanlı gelişimini destekleyen bir zorunluluk olarak görülmüş; modelin çevresel bileşenleri bu doğrultuda

zenginleştirilmiştir. *İzleme-değerlendirme*: Paydaşlar değerlendirme süreçlerinin yalnızca akademik değil, bütüncül gelişimi izlemesi gerektiğini ifade etmiş; bu nedenle modelde veri yönetimi güçlü bir bileşen olarak yer almıştır. Bu aşama, modelin sahadaki gerçek ihtiyaçlar, bakış açıları ve deneyimlerle uyumlu bir çerçeveye dönüştüğünü göstermektedir.

Modelin Son Halinin Sentezlenmesi ve Yapısal Çerçevenin Oluşturulması; Kuramsal çerçeve, doküman analizi ve çoklu durum çalışmasından elde edilen veriler karşılaştırılarak nihai model bileşenleri sentezlenmiştir. Bu süreçte: Temalar arasında ilişkiler kurulmuş, Alt temalar ve göstergeler yapılandırılmış, Modelin uygulama akışı belirlenmiş, Modelin standartları ve göstergeleri türetilmiştir. Model gelişimi süreci sonunda Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli aşağıdaki beş temel bileşenden oluşan bütünlük bir yapı hâline gelmiştir:

1. Modelin Amacı ve Felsefesi
2. Kapsayıcı Okul Gelişim Alanları (7 Boyut)
3. Kapsayıcı Okul Süreçleri
4. Paydaş Roller ve Sorumlulukları
5. Kapsayıcı Okul Standartları ve Göstergeleri

Bu bileşenler, modelin hem teori hem de pratik temelli olmasını sağlamıştır.

4.2.1. Taslak modelin amacı ve felsefesi

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), çağdaş eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan “her öğrenci için nitelikli, erişilebilir, adil ve sürdürülebilir öğrenme ortamı” oluşturma hedefinden hareketle geliştirilmiştir. Modelin temel amacı, okulun bütün bileşenlerini kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını öğrenmenin ön koşulu ve zenginliği olarak gören bütüncül bir okul ekosistemi oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda KOGM, kapsayıcılığı yalnızca özel gereksinimli öğrencilerle sınırlı bir yaklaşım olarak değil; sosyal, kültürel, dilsel, ekonomik ve bireysel farklılıkların tamamını kapsayan geniş bir eğitim felsefesi olarak ele almaktadır.

Modelin felsefi temeli, adalet, erişilebilirlik, katılım ve aidiyet ilkelerinin bütünsel bir sistem içinde örgütlenmesine dayanır. Bu çerçevede KOGM, kapsayıcı okulun yalnızca bireysel öğrenci gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir yapı değil; okulun liderlik

kültüründen müfredatına, öğretmen yeterliklerinden izleme-değerlendirme süreçlerine kadar tüm kurumsal unsurların dönüştüğü bir ekosistem olduğunu vurgular. Model, kapsayıcılığı “bütün çocuklar burada öğrenebilir” anlayışının ötesine taşıyarak, “bütün çocuklar burada başarabilir, gelişebilir ve kendini değerli hissedebilir” ilkesini merkeze alır.

KOGM'nin felsefesi, Ainscow'un gelişimsel kapsayıcılık yaklaşımı, Booth ve Ainscow'un “Kapsayıcılık endeksi”, Florian'ın ‘herkes ait olur’ anlayışı, UDL (Evrensel Öğrenme Tasarımı) yaklaşımı, Vygotsky'nin sosyal inşa kuramı, Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı ve OECD–UNESCO'nun kapsayıcı eğitim ilkeleri ile uyum içinde yapılandırılmıştır. Bu kuramsal temel, kapsayıcı okulun hem pedagojik hem de yapısal bir dönüşüm gerektirdiğini; öğrenmenin yalnızca sınıf içinde gerçekleşen bir süreç olmadığını, öğrencinin tüm çevresel etkileşim ağlarıyla birlikte şekillendiğini kabul eder.

Modelin amacı, kapsayıcı okulun şu temel sorulara sistematik yanıt vermesini sağlamaktır: Okul bütün öğrenciler için nasıl güvenli, destekleyici ve aidiyet yaratan bir ortam sağlar? Öğretmenler sınıf içi uygulamalarını öğrenci farklılıklarına göre nasıl düzenler? Okul liderliği kapsayıcılığı bir politika değil, bir kültür ve eylem biçimi olarak nasıl örgütler? Müfredatın esnek, erişilebilir ve kültürel olarak kapsayıcı hale gelmesi için hangi süreçler gerekir? Aile, öğretmen ve diğer paydaşlar kapsayıcı eğitimde nasıl aktif özne hâline gelir? Öğrenci gelişimini izleme ve veri tabanlı karar alma süreçleri nasıl kapsayıcı şekilde işletilir?

Bu sorular, modelin temel amacının yalnızca “kapsayıcı uygulamaları tanımlamak” değil, kapsayıcı okulun gelişimsel, sürdürülebilir ve ölçülebilir bir yapıya kavuşturulması olduğunu göstermektedir.

Modelin felsefesi dört temel kavramsal yaklaşım üzerinde yükselir:

1. Eşitlik ve Sosyal Adalet Yaklaşımı; Model, her öğrencinin eğitim hakkını koşulsuz olarak garanti altına almayı esas alır. Bu doğrultuda kapsayıcı okul, farklılıkları sorun olarak değil, öğrenme topluluğunu zenginleştiren bir olgu olarak konumlandırır. Eğitimde eşitlik, tüm öğrencilere aynı imkânları sunmak değil, her öğrencinin gereksinimi doğrultusunda desteklenmesini gerektirir. KOGM, eşitliği “*her öğrenciye adil fırsatlar sunma*” olarak tanımlar ve bu ilkeyi tüm bileşenlerine entegre eder.

2. Katılım ve Aidiyet Yaklaşımı; Model, kapsayıcı eğitimde en kritik göstergenin öğrencinin “aidiyet hissi” olduğunu kabul eder. Aidiyet yalnızca okulda bulunma değil, okul

tarafından kabul edilme, değer görme ve öğrenme sürecinin aktif bir parçası olma durumudur. Bu doğrultuda KOGM, karar alma süreçlerinde öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve diğer paydaşların sesinin görünür olmasını gerektirir. Bu da kapsayıcı liderlik, kapsayıcı kültür ve iş birliği bileşenlerinin modelde merkezi konuma yerleşmesini sağlar.

3. Erişim ve Sürdürülebilirlik Yaklaşımı; Kapsayıcı okul, bir kez oluşturulan değil, sürekli gelişen bir sistemdir. Model bu nedenle *izleme-değerlendirme, veri yönetimi, öğretmen öğrenme toplulukları, mesleki gelişim* gibi mekanizmaları güçlü şekilde vurgular. Öğrenci gelişimi yalnız akademik verilerle değil, sosyal-duygusal, davranışsal ve çevresel göstergelerle izlenmelidir. Böylece kapsayıcı okul, doğrusal değil döngüsel bir gelişim süreci olarak kurgulanır.

4. Nitelik ve kalite; Kapsayıcı okul, her bir öğrencinin nitelikli ve kaliteli eğitim alabilmesini sağlayacak biçimde dinamiklerini kullanır.

Modelin Felsefesinin Araştırma Bulgularıyla Tutarlılığı; Çoklu durum çalışması bulguları da kapsayıcı okulun en çok: kültür, liderlik, öğretim süreçleri, öğretmen yeterlikleri, boyutlarında belirlendiğini göstermektedir. Paydaş görüşleri; öğrencilerin güven ortamına, öğretmenlerin mesleki desteğe, velilerin iletişim ve iş birliğine, okul yöneticilerinin veri temelli kararlara duydukları gereksinimi açıkça ortaya koymuştur. Bu bulgular modelin amaç ve felsefesinin, sahadaki gerçek ihtiyaçlarla uyumlu, bağlamsal ve uygulanabilir olduğunu doğrulamaktadır. Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin amacı ve felsefesi, kapsayıcı eğitimin teorik temelleri, araştırma bulguları, paydaş deneyimleri ve eğitim politikalarının kesişiminde geliştirilmiştir. Bu felsefe, okulun bütün bileşenlerini kapsayıcılığa yöneltmeyi, okul gelişimini bütüncül bir ekosistem olarak ele almayı ve her öğrenci için nitelikli, adil, erişilebilir, kaliteli ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler. Bu yönüyle KOGM, yalnızca bir kavramsal model değil, Türkiye bağlamında uygulanabilirliği yüksek pratik, gelişimsel ve dönüşüm odaklı bir okul geliştirme yaklaşımıdır.

4.2.2. Taslak modelde kapsayıcı okul gelişim alanları

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), kapsayıcı eğitimin okulla bütünleşik şekilde gerçekleştirilebilmesi için okulun yapısal, kültürel, pedagojik ve yönetsel unsurlarının çok boyutlu bir dönüşüm geçirmesi gerektiğini kabul eder. Bu nedenle model; uluslararası kapsayıcı okul literatürü, Türkiye'deki eğitim politikaları ve bu araştırmanın doküman analizi ile çoklu durum çalışması bulgularından hareketle yedi temel gelişim alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu

gelişim alanları birbirinden bağımsız değil; karşılıklı etkileşim içinde çalışan bütüncül bir okul ekosisteminin bileşenleridir. Her bir boyut, kapsayıcı okulun sürdürülebilir biçimde gelişmesini destekleyen altyapıyı oluşturur.

I. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar: Kapsayıcı eğitim sürecinin merkezinde yönetimsel karar alma mekanizmaları ve liderlik anlayışı yer alır. KOGM, kapsayıcı liderliği; adil, katılımcı, veri temelli, iş birliğine dayalı ve okul kültürünü dönüştürücü bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlar.

Bu boyut üç temel unsura dayanır: Vizyon ve politika geliştirme: Kapsayıcı okulun felsefesi, stratejik hedefleri ve politika belgeleri kapsayıcı lider tarafından şekillendirilir. Veri temelli yönetim: Okul gelişimi ölçülebilir hedeflere dayandırılır; öğrenci gelişimi, erişim, katılım ve başarı göstergeleri düzenli izlenir. Katılımcı karar alma: Öğretmenler, veliler ve öğrenciler okul yönetiminin aktif paydaşı olarak görülür. Araştırmanızdaki paydaş görüşleri, kapsayıcı liderliğin özellikle “şeffaflık”, “iletişim”, “destekleyici okul iklimi” ve “kaynak yönetimi” boyutlarında belirleyici olduğunu göstermektedir.

II. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi: Kapsayıcı okulun kültürel temeli, tüm öğrencilerin kendilerini değerli, güvende ve aidiyet içinde hissettiği bir ortamın oluşturulmasıdır. KOGM'ye göre kapsayıcı kültür; farklılıkları tehdit değil, eğitimsel zenginlik olarak gören bir ortak anlayışa dayanır.

Kültürel bileşenler şunları içerir: Aidiyet ve güven: Öğrencilerin “ben buraya aitim” duygusu geliştirilmesi. Ön yargıların ve dışlamanın azaltılması: Ayrımcılık, mobbing, damgalamanın engellenmesi. Pozitif davranış kültürü: Restoratif adalet, pozitif disiplin ve sosyal-duygusal öğrenme ilkelerinin uygulanması. Okul içi ilişkiler: Öğrenci-öğretmen-veli ilişkilerinin güven ve saygı temelinde yapılandırılması. Paydaş görüşleri bu boyutun en fazla tekrarlanan tema olduğunu göstermektedir; özellikle veliler ve öğrenciler kapsayıcı kültürün okul niteliği üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

III. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim: Kapsayıcı okulun uygulamadaki başarısı büyük ölçüde öğretmenin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle KOGM, öğretmen yeterliklerini merkezi bir gelişim alanı olarak ele alır. Öğretmen gelişim boyutu şunları kapsar: Kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar (farklılaştırma, UDL, çoklu öğrenme yolları), Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma yeterlikleri, Sınıf içi iletişim ve davranış yönetimi, Kültürel ve dilsel açıdan kapsayıcı öğretim, Mesleki öğrenme toplulukları ve sürekli profesyonel

gelişim. Çoklu durum çalışması bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmak için sürekli destek ve rehberlik talep ettiğini göstermektedir.

IV. Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi: Kapsayıcı öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını kabul ederek tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılmasını sağlamayı amaçlar. Bu boyut, sınıf içinde uygulanan pedagojik stratejileri kapsar. Temel bileşenler: Farklılaştırılmış öğretim, Öğrenme bariyerlerinin kaldırılması, Uyarlanmış materyaller ve etkinlikler, Erişilebilir değerlendirme yöntemleri, Pozitif sınıf yönetimi ve ilişkisel pedagojik yaklaşım. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinde, kapsayıcı sınıf yönetiminin okulun kapsayıcı doğasının en somut görünen alanı olduğu güçlü bir biçimde ifade edilmiştir.

V. Kapsayıcı Müfredat ve Niteliği: Müfredatın erişilebilir, esnek, kültürel olarak kapsayıcı ve bireysel farklılıklara duyarlı olması kapsayıcı okulun temel gerekliliklerinden biridir. Bu boyutun öğeleri: Esnek ve uyarlanabilir öğrenme hedefleri, Kültürel ve dilsel çeşitliliğe duyarlı içerik, Erişilebilir materyaller (örn. dijital içerikler, alternatif sunum biçimleri), Bütünsel öğrenme alanlarının desteklenmesi, Sosyo-duygusal öğrenmenin müfredata entegre edilmesi. Doküman analizi bulgularında bu boyut özellikle UNESCO ve UDL temelli modellerle tutarlılık göstermiştir.

VI. Çevre ve Çok Paydaşlı İş birliği: Kapsayıcı okul, tek başına okul içinde gerçekleşen bir dönüşüm değildir; ailelerin, toplumun, yerel yönetimlerin, üniversitelerin ve paydaş kurumların ortak katkısıyla sürdürülebilir hale gelir. Bu alan şu unsurları içerir: Aile katılımı ve iletişim, Toplum temelli destek mekanizmaları, Üniversiteler ve uzmanlarla iş birliği, Yerel yönetimler ve paydaş kuruluşlarla iş birliği, Çok paydaşlı danışma kurulları, Özellikle veliler ve yöneticiler, aile-okul iş birliğinin kapsayıcı okulun en zayıf halkalarından biri olduğunu vurgulamış ve bu alanda gelişime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

VII. İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi: Kapsayıcı okulun sürdürülebilir gelişimi, düzenli olarak veri toplanması, süreçlerin izlenmesi ve kanıta dayalı karar verme ile mümkündür. Bu boyut şunları kapsar: Öğrenci gelişiminin çok boyutlu izlenmesi (akademik–sosyal–duygusal), Okul düzeyinde kapsayıcılık göstergeleri, Kararların veriye dayalı alınması, Geribildirim kültürü, Sürekli iyileştirme döngüsü, Çoklu durum çalışmasında yöneticiler ve müfettişler özellikle bu boyutun önemini vurgulamış; veri kullanımının kapsayıcı liderlik için temel bir araç olduğunu belirtmiştir. Genel Değerlendirme: Bu yedi gelişim alanı, Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin bütün yapısal ve uygulamalı bileşenlerini tanımlayan temel çerçeveyi

oluşturur. Modelin diğer bileşenleri (süreçler, roller, standartlar, göstergeler) bu yedi boyut üzerine inşa edilmekte ve kapsayıcı okulun hem teorik hem uygulama yönüyle bütüncül olarak yapılandırılmasına imkân sağlamaktadır.

4.2.3. Taslak kapsayıcı okul gelişim modelinde öğretim süreçleri

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), kapsayıcı okulun yalnızca yapısal ve kültürel düzenlemelerle değil; doğrudan sınıf içi uygulamalarla güçlendiğini kabul eder. Eğitim–öğretim süreçleri, kapsayıcı okulun öğrenciler tarafından en yoğun şekilde deneyimlendiği düzeydir ve bu nedenle modelin en işlevsel bileşenlerinden birini oluşturur. KOGM kapsamında kapsayıcı öğretim süreçleri, her öğrencinin öğrenme sürecine tam, anlamlı ve sürekli katılımını sağlamayı hedefleyen pedagojik yaklaşımlar bütünüdür. Kapsayıcı eğitim–öğretim süreçleri on tematik boyutta ele alınmaktadır: Kapsayıcı öğretimi planlama ve hazırlık süreci, öğrenme ortamlarının erişilebilir ve esnek bir şekilde düzenlenmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, çoklu öğretim yolları ve zengin öğrenme deneyimleri sağlama, öğrenme bariyerlerinin sistematik olarak belirlenmesi ve kaldırılması, erişilebilir ve alternatif öğretim materyallerinin kullanımı, sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel pedagoji temelli öğretim, kapsayıcı sınıf yönetimi ve pozitif davranış destekleri, çoklu ve esnek değerlendirme yaklaşımları son olarak öğrenci katılımı, öğrenci sesi ve öğrenme sorumluluğundan oluşmaktadır. Bu süreçlerin temelini oluşturan ilke, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları, kültürel kimlikleri, gelişimsel özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri ne olursa olsun öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasıdır.

Modelin bu bileşeni; her öğrencinin kendi öğrenme süreci üzerinde söz sahibi olmasını sağlanması ilkesine dayalı Evrensel Tasarım (UDL) ilkeleri öğrenci değişkenliğinin tam olarak fark edildiği bu yönüyle de farklılaştırılmış öğretim, ilişkisel pedagojik yaklaşımlar, sosyal-duygusal öğrenme ve kapsayıcı değerlendirme modelleri temel alınarak yapılandırma yoluna gidilmiştir. Saha bulguları da öğretmenlerin, müdürlerin, velilerin ve öğrencilerin kapsayıcı okulun en görünür alanının sınıf içi uygulamalar diğer bir deyişle eğitim ve öğretim süreçleri olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir. Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçlerinin tematik boyutları altında yürütülecek alt faaliyetler yer almaktadır.

I. Kapsayıcı Öğretim Planlaması ve Hazırlık Süreci; Kapsayıcı eğitim, planlama aşamasında başlar. Öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, güçlü yönlerini, öğrenme profillerini ve olası bariyerlerini önceden analiz ederek esnek planlama yapar.

Bu süreç UDL'nin “kapsayıcı tasarım” ilkesine dayanır ve tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını baştan garanti altına alır.

II. Öğrenme Ortamlarının Erişilebilir ve Esnek Bir Şekilde Düzenlenmesi; Kapsayıcı ortam yalnız fiziksel düzenlemeleri değil, duyuşal, duygusal ve kültürel erişilebilirliği de kapsar. Esnek oturma düzenleri, Duyusal hassasiyetleri gözeterek fiziksel düzenlemeler, Kültürel ve dilsel çeşitliliği yansıtan görsel materyaller, Ergonomik ve rahat fiziksel donanım, Esnek zaman planlamaları.

III. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları; KOGM'nin temel pedagojik yaklaşımı farklılaştırılmış öğretimdir. Öğretim içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırılır. Öğrenciler hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre farklı öğretim yollarına yönlendirilir. Bu durum, çoklu zekâ ve öğrenme profili anlayışlarıyla uyumludur.

IV. Çoklu Öğretim Yolları ve Zengin Öğrenme Deneyimleri Sağlama; Her bir öğrencinin öğrenme sürecine çeşitli yollarla dahil edilmesi kapsayıcı öğretimin önemli bir boyutudur. Bu süreçte: Akran öğretimi, Proje tabanlı öğrenme, İşbirlikli öğrenme, İstasyon yöntemi gibi yöntemler kullanılır. Böylece tüm öğrenciler öğrenme topluluğuna aktif biçimde katılır.

V. Öğrenme Bariyerlerinin SistematiK Olarak Belirlenmesi ve Kaldırılması; Kapsayıcı öğretimin yenilikçi yönlerinden biri, öğrenme bariyerlerinin “öğrencide” değil “öğrenme ortamı ve süreçlerinde” tanımlanmasıdır. Bu bariyerler: Pedagojik, Dilsel, Fiziksel, Sosyal-duygusal, Kültürel, şeklinde sınıflandırılır ve planlama sürecinde ortadan kaldırılır veya en az seviyeye çekilir.

VI. Erişilebilir ve Alternatif Öğretim Materyallerinin Kullanımı; KOGM, her öğrencinin materyale eşit düzeyde erişebilmesini zorunlu görür. Bu kapsamda: Dijital materyaller, Sesli/görsel içerikler, Basitleştirilmiş metinler, Alternatif sunum biçimleri kullanılır.

VII. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve İlişkişel Pedagoji Temelli Öğretim; Kapsayıcı eğitim yalnızca bilişsel öğrenmeye değil, öğrencinin psikososyal ihtiyaçlarına da odaklanır. Empati, Öz düzenleme, Sosyal beceri gelişimi, Akran ilişkileri, Öğretmen-öğrenci bağının güçlendirilmesi, kapsayıcı öğretimin ayrılmaz bileşenleridir. Öğrenme, güven temelli ilişkiler içinde gerçekleştiğinde daha kalıcı ve anlamlı olur.

VIII. Kapsayıcı Sınıf Yönetimi ve Pozitif Davranış Destekleri; Kapsayıcı sınıf yönetimi “kontrol” yerine “katılım ve ilişki” temellidir. Pozitif disiplin, Restoratif uygulamalar, Akran arabuluculuğu, Ortak sınıf kuralları oluşturma öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirir. Yönetimsel düzenlemeler öğrenciyi dışlamadan, davranışın nedenine odaklanarak düzenlenir.

IX. Çoklu ve Esnek Değerlendirme Yaklaşımları; Değerlendirme, kapsayıcı eğitimde öğrenciyi sınıflandıran değil, gelişimini destekleyen bir araçtır. Bu kapsamda model şu ilkeleri benimser: Süreç değerlendirme, Alternatif ölçme teknikleri, Performans temelli değerlendirme, Öğrenci portfolyoları, Esnek ürün seçenekleri, Bireyselleştirilmiş geri bildirim. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine daha aktif katılmasını sağlar.

X. Öğrenci Katılımı, Öğrenci Sesi ve Öğrenme Sorumluluğu; Kapsayıcı öğretim, öğrenciyi yalnızca alıcı değil, öğrenme sürecinin *ortak tasarımcısı* olarak görür. Öğrencinin görüşlerini ifade etme hakkı, Öğrenme süreçlerine katılım, Sınıf kurallarının birlikte belirlenmesi, Öğrenci liderliği ve akran desteği kapsayıcı sınıf kültürünün temel bileşenleridir.

Tematik on başlık, Kapsayıcı Okul Gelişim Model’inde öğretim süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiğini hem kuramsal hem uygulama temelli olarak açıklar. Modelin pedagojik temeli: Öğrenme için evrensel tasarım (UDL) yaklaşımı, Farklılaştırılmış öğretim, İlişkisel pedagojik kuram, Sosyal-duygusal öğrenme, Restoratif okul iklimi, Çoklu değerlendirme modelleri, gibi güçlü uluslararası referanslarla uyumludur. Aynı zamanda çoklu durum çalışmanızdaki paydaş görüşleriyle doğrudan desteklenmektedir.

4.2.4. Taslak modelde paydaş rolleri ve sorumlulukları

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), kapsayıcı eğitimin yalnızca bir öğretim yaklaşımı ya da özel eğitim politikası olmadığını; okulun tüm paydaşlarının aktif katılımını gerektiren bir ekosistem dönüşümü olduğunu kabul eder. Bu nedenle model, kapsayıcı okulun gerçekleşebilmesi için başta okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler olmak üzere tüm iç ve dış paydaşların rollerini sistematik şekilde tanımlar. Bu bölümde rol ve sorumluluklar; kuramsal temellere, doküman analizine ve çoklu durum çalışması verilerine dayalı olarak sekiz temel paydaş grubu üzerinden yapılandırılmıştır: Okul Yöneticileri (Kapsayıcı liderlik), Öğretmenler, Öğrenciler, Veliler / Aileler, Rehberlik Hizmetleri (PDR), Okul Personeli (Destek hizmetleri), Dış Paydaşlar: Üniversiteler, yerel yönetimler, STK’lar, RAM, toplum kuruluşları, Eğitim sisteminin üst politika aktörleri (İl/ilçe MEM, MEB)

Aşağıda her bir paydaşın model içindeki rolü bulgulara dayanarak ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Öğrencilerin Rol ve Sorumlulukları; Kapsayıcı okulda öğrenci pasif bir öğrenen değil; öğrenme sürecinin aktif aktörü, sınıfın ortak tasarımcısıdır. Öğrenci rolleri: Öğrenme sürecine aktif katılım Grup çalışmaları, akran öğretimi, proje faaliyetleri. Akran desteği sağlama Birlikte öğrenme, akran koçluğu, işbirlikçi görevler. Öğrenci sesinin kullanılması Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenci meclisleri, geri bildirim süreçleri.

Velilerin / Ailelerin Rol ve Sorumlulukları; Aile katılımı kapsayıcı eğitimde yalnız bir destek mekanizması değil, öğrenmenin tamamlayıcı bir uzantısıdır. Ailelerin sorumlulukları: Öğretmenlerle düzenli iletişim, Öğrencinin öğrenme sürecine evden destek olma, Okul karar süreçlerine katılma, Pozitif ev ortamı sağlama

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDR); PDR hizmetleri kapsayıcı okulun psikososyal temelidir. Temel sorumluluklar: Sosyal-duygusal değerlendirme yapmak, Risk altındaki öğrencileri izlemek, Ailelere rehberlik, Öğretmenlere vaka danışmanlığı, Okul iklimi çalışmalarına destek

Okul Personeli (Destek Hizmetleri); Temizlik, güvenlik, kantin ve diğer personel, kapsayıcı kültürün görünmez fakat kritik aktörleridir. Öğrencilere saygılı ve eşit davranmak, Güvenli ortam sağlamak, Kriz anlarında duyarlı olmak, Ayrımcı tutumlardan kaçınmak, Paydaş görüşlerinde bu grup özellikle “aidiyet” ve “güvenli ortam” bağlamında önem kazanmıştır.

Dış Paydaşlar: Üniversiteler, Yerel Yönetimler, RAM, STK'lar; Kapsayıcı eğitim okul sınırları içinde tamamlanamaz, dış paydaş iş birliği sürdürülebilirliğin koşuludur. Temel görevler: Akademik destek ve danışmanlık (Üniversiteler), Kaynak, fiziki destek ve sosyal projeler (Belediyeler), Tanılama, yönlendirme ve destek (RAM), Toplumsal farkındalık ve destek projeleri (STK'lar)

Eğitim Politikası Aktörleri (İl/İlçe MEM, MEB); Makro düzey politika desteği olmadan kapsayıcı okul dönüşümü sürdürülemez. Görevler: Kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmek, Öğretmen yetiştirme programlarını desteklemek, Fon ve kaynak sağlamak, Okullara rehberlik hizmeti sunmak, Kapsayıcı eğitim izleme araçları geliştirmek

4.2.5. Taslak kapsayıcı okul geliştirme modelinin standartları ve göstergeleri

4.2.5.1. Kapsayıcı okul standartları

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), kapsayıcı eğitim uygulamalarının okul düzeyinde sürdürülebilir, izlenebilir ve değerlendirilebilir bir yapıya kavuşması için kalite standartlarının belirlenmesini zorunlu görür. Bu standartlar, kapsayıcı okulun yalnızca iyi niyetli uygulamalardan ibaret olmadığını; sistematik, ölçülebilir ve geliştirilmesi mümkün bir okul ekosistemi gerektirdiğini ortaya koyar. Bu nedenle model, uluslararası referans çerçeveler (UNESCO 2021; OECD 2018; Kapsayıcılık endeksi, Uluslararası öğrenme tasarımı), Türkiye bağlamı ve araştırma bulguları doğrultusunda 7 boyutta kapsayıcı okul standartları geliştirmiştir. Standartlar dört temel ilkeye dayanır: Adalet (Her öğrencinin gereksinimi doğrultusunda desteklenmesi), Erişilebilirlik (Öğretim, fiziksel çevre ve materyallerin her öğrenci için kullanılabilir olması), Katılım, aidiyet ve nitelik (Her öğrencinin nitelikli öğrenme sürecine aktif katılım sağlaması ve okulda kendini değerli hissetmesi). Bu ilkeler doğrultusunda geliştirilen standartlar aşağıda sunulmuştur.

Standart 1: Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Kapasite; Bu standart, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim vizyonu oluşturma, uygulama ve izleme süreçlerindeki yeterliliklerini tanımlar. Standardın unsurları: Okulun kapsayıcı eğitim vizyonunun yazılı olarak oluşturulması, Vizyonun okul kültürüne ve politika belgelerine yansıtılması, Katılımcı yönetim mekanizmalarının (komisyonlar, kurullar) işletilmesi, Veri temelli karar alma süreçlerinin sistematik yürütülmesi, Kaynakların kapsayıcı hedeflere göre planlanması, Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik alanında sürekli mesleki gelişim alması

Standart 2: Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi: Bu standart, okulun tüm öğrenciler için güvenli, destekleyici ve ayrımcılıktan uzak bir sosyal ortam oluşturma başarısını ölçer. Standardın unsurları: Öğrencilerin aidiyet duygusunun yüksek olması, Ayrımcılık, mobbing ve dışlanma karşıtı okul politikalarının uygulanması, Okul içi ilişkilerde saygı, empati ve hoşgörünün yerleşmesi, Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen programların uygulanması, Okul genelinde pozitif disiplin ve restoratif uygulamaların yerleşik hale gelmesi

Standart 3: Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim: Bu standart kapsayıcı pedagojik bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlerde ne ölçüde geliştiğini değerlendirir. Standardın unsurları: Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerileri, UDL ilkelerini uygulama yeterlikleri, Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerle çalışma yetkinlikleri, Kapsayıcı

sınıf yönetimi becerileri, Öğretmen öğrenme topluluklarına katılım, Sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişim

Standart 4.1.: Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Uygulamaları: Bu standart öğretimin her öğrenci için erişilebilir ve katılımcı olmasını değerlendiren pedagojik kalite ölçütlerini içerir. Standardın unsurları: Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının düzenli kullanılması, Öğrenme bariyerlerinin belirlenmesi ve kaldırılması, Çoklu öğretim yollarının uygulanması, Erişilebilir ve alternatif öğretim materyallerinin kullanımı, Pozitif sınıf yönetimi ve ilişkisel pedagojinin hâkim olması, Kapsayıcı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi

Standart 4.2.: Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması: Okulda yürütülen eğitim ve öğretim süreçleri; tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenme profillerini ve psikososyal gereksinimlerini dikkate alan; erişilebilir, esnek, farklılaştırılmış ve katılımcı öğretim ilkelerine dayalı olarak planlanır, uygulanır ve izlenir. Bu süreçler, kapsayıcı pedagojiyi merkeze alarak öğrenme bariyerlerini azaltmayı, öğrenci katılımını artırmayı ve öğrenme sorumluluğunu paylaşmayı amaçlar.

Standart 5: Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Düzenlemeleri: Bu standart, müfredatın çeşitliliği yansıtan ve tüm öğrenciler için erişilebilir şekilde düzenlenip düzenlenmediğini değerlendirir. Standardın unsurları: Müfredatın esnek hedefler içermeye düzeyi, Kültürel ve dilsel çeşitliliği yansıtan içerikler, Alternatif öğrenme yolları sunma, evrensel öğrenme tasarımına uygun materyal çeşitliliği, Akademik, sosyal-duygusal öğrenmenin bütünleşik sunulması

Standart 6: Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluk Katılımı: Bu standart, okulun aileler, topluluk, uzmanlar ve kurumlarla iş birliğini nasıl yürüttüğünü değerlendirir. Standardın unsurları: Aile katılımının düzenli olması, Dış paydaşlarla (okullar, belediyeler, RAM, STK, üniversiteler) iş birliği, Okulun toplumsal kaynakları etkin kullanması, Çok paydaşlı danışma kurullarının oluşturulması, Öğrenci refahını artırmaya yönelik sosyal destek mekanizmaları

Standart 7: İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi: Bu standart kapsayıcı okulda kararların veri temelli alınıp alınmadığını ve gelişim süreçlerinin izlenebilirliğini ölçer. Standardın unsurları: Öğrenci gelişiminin çok boyutlu izlenmesi (akademik–sosyal–duygusal), Kapsayıcılık göstergelerinin belirlenmesi, Veri toplama araçlarının kullanılması, Okul gelişim planının düzenli izlenmesi, Geri bildirim mekanizmalarının işletilmesi, Kapsayıcı okulun yıllık öz değerlendirme raporunun hazırlanması

4.2.5.2. Kapsayıcı okul göstergeleri

Kapsayıcı okul standartları, bireysel, kurumsal ve pedagojik düzeyde somut göstergelerle desteklendiğinde işlevsellik kazanır. Bu nedenle KOGM, her bir standardın izlenebilmesi için açık, ölçülebilir ve kalite güvencesine uygun göstergeler belirlemiştir. Göstergeler: *süreç göstergeleri, çıktı göstergeleri ve performans göstergeleri* olarak sınıflandırılmış; modelin izleme-değerlendirme bileşeniyle uyumlu hâle getirilmiştir. Göstergelerin süreç, çıktı ve performans olmak üzere üç boyutta sınıflandırılması, hem eğitim kalite güvencesi literatürünün (Scheerens, 2016; OECD, 2018; UNESCO, 2020) hem de okul geliştirme modellerinin (Ainscow, 2020; Fullan, 2020; Hopkins, 2018) ortak yaklaşımına dayanmaktadır. Kuramsal olarak bu göstergeler, *öğretim kalitesinin süreç değişkenleriyle belirlendiğini* savunan klasik okul etkililiği modellerine (Creemers ve Kyriakides, 2012) ve *kapsayıcı eğitimin uygulama odaklı niteliğine* (Ainscow, 2020; Florian ve Spratt, 2013) dayanmaktadır. OECD'nin eğitim kalitesi çerçevesi (OECD, 2018), kapsayıcı eğitimin başarısının yalnızca akademik sonuçlarla değil, *sosyal-duygusal, kültürel ve davranışsal göstergelerle* ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle KOGM'de çıktı göstergeleri yalnızca “öğrenme performansını” değil, kapsayıcı okulun bütüncül etkilerini kapsamaktadır. Süreç göstergeleri olmadan da okulun kapsayıcı uygulamalara yönelik kapasitesini ölçmek mümkün değildir. UNESCO'nun “Tüm okul yaklaşımı” modelinde performans göstergeleri, okulun kendi gelişimini izleyebilmesi için zorunlu görülür (UNESCO, 2021).

Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Kapasite: Standart 1: Okul yöneticileri kapsayıcı vizyonu oluşturur, yürütür ve paydaşlarla sürekli paylaşır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Süreç Göstergesi	S1.1	Kapsayıcı okul vizyonu yazılı politika metninde yer alır.
	S1.2	Kapsayıcılık vizyonu öğretmenler kurulu gündeminde yılda en az üç kez ele alınır.
	S1.3	Stratejik plan kapsayıcılık hedeflerini içerir.
	S1.4	Yönetim, veri temelli karar alma süreçlerinde öğrenci-veli-öğretmen görüşlerini toplar.
	S1.5	Sınıf ziyaretleri düzenli olarak gerçekleştirilir ve yapılandırılmış geri bildirim verilir.
	S1.6	Yeni öğretmenler için kapsayıcılık uyum programı uygulanır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Çıktı Göstergesi	S1.7	Okul kaynakları (bütçe, zaman, fiziksel düzenlemeler) eşitlik gözetilerek planlanır.
	S1.8	Öğretmenler için destek ve danışmanlık oturumları organize edilir.
	S1.9	Tüm paydaşlara kapsayıcılık konusunda bilgilendirme toplantıları yapılır.
	S1.10	Ayrımcılık, dışlanma ve zorbalığa karşı okul politikası aktif biçimde yürütülür.
	C1.1	Okul iklimi anketlerinde yönetim desteği puanı artar.
	C1.2	Öğretmenlerin kapsayıcı uygulama düzeyinde iyileşme görülür.
	C1.3	Öğrenci destek planları düzenli olarak güncellenir.
	C1.4	Veli iletişim memnuniyeti artar.
	C1.5	Okul içi çatışma ve sorun sayıları azalır.
	C1.6	Okula aidiyet puanlarında dönemsel artış gözlenir.
Performans Göstergesi	P1.1	Yönetim-öğretmen iş birliği oranı
	P1.2	Yıllık belirlenen hedeflerin gerçekleşme oranı
	P1.3	Kriz müdahale ve kontrol süresi
	P1.4	Paydaş toplantılarına katılım oranı
	P1.5	Yönetim geri bildirimlerinin öğretmen uygulamalarına yansımaya düzeyi
	P1.6	Kapsayıcı uygulama gözlem skorlarında yıl bazında artış
	P1.7	Yönetim kararlarında paydaş katılım düzeyi

Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi: Standart 2: Okulda tüm öğrencilerin kendini güvenli, değerli ve ait hissettiği bir kültür ve iklim oluşturulur.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Süreç Göstergesi	S2.1	Okula aidiyeti güçlendiren etkinlikler düzenli olarak yapılır.
	S2.2	Farklı kültür ve diller okul etkinliklerinde temsil edilir.
	S2.3	Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programı uygulanır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Çıktı Göstergesi	S2.4	Öğrenci katılım mekanizmaları (öğrenci konseyi, kulüpler vb.) aktif olarak işler.
	S2.5	Zorbalık izleme ve önleme ekipleri aktif biçimde çalışır.
	S2.6	Ayrımcılık karşıtı kurallar okul genelinde görünür biçimde sergilenir.
	S2.7	Okul içi iletişim kanalları öğrenciler ve aileler için erişilebilir biçimde tasarlanır.
	S2.8	Öğrenciler arası olumlu sosyal etkileşim desteklenir.
	S2.9	Öğretmen–öğrenci ilişkileri güven ve saygı temeline dayanır.
	S2.10	Şikâyet ve başvuru mekanizmaları etkin biçimde işler.
	S2.11	Okula yeni başlayan öğrenciler için yapılandırılmış uyum programı uygulanır.
	S2.12	Aileler okulda düzenlenen kültürel ve sosyal etkinliklere aktif olarak katılır.
	C2.1	Öğrencilerin okula aidiyet puanlarında artış gözlenir.
	C2.2	Zorbalık olaylarının sayısında azalma görülür.
	C2.3	Öğretmen–öğrenci iletişiminin niteliği güçlenir.
	C2.4	Öğrenciler arası çatışma sayısı azalır.
	C2.5	Kültürel ve sosyal etkinliklere katılım oranı artar.
	C2.6	Aile–okul iklimine yönelik memnuniyet düzeyi yükselir.
	P2.1	Öğrencilerin “Okulda kendimi değerli hissediyorum” ifadesine katılım oranı
	P2.2	Zorbalık raporlarındaki dönemsel değişim oranı
	P2.3	Paydaşların okul iklimi anketi ortalama puanı
	P2.4	Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programının uygulanma oranı
	P2.5	Zorbalık vakalarında müdahale ve çözüm süresi
	P2.6	Aile ve çevrenin okul etkinliklerine katılım ve katkı oranı
	P2.7	Okul içi çatışma çözümünde başarı oranı

Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim: Standart 3: Öğretmenler sürekli mesleki gelişimle kapsayıcı pedagojik yeterliklerini artırır.

Gösterge Türü	Kod Gösterge Açıklaması
	S3.1 Yılda en az dört kapsayıcı eğitim semineri düzenlenir.
	S3.2 Mesleki öğrenme toplulukları aktif olarak çalışır.
	S3.3 Akran gözlemi ve yapılandırılmış geri bildirim döngüsü işletilir.
	S3.4 Öğretmenlere yönelik bireysel mesleki gelişim planları oluşturulur.
Süreç Göstergesi	S3.5 Okula yeni başlayan öğretmenler için mentorluk uygulaması yürütülür.
	S3.6 Öğretmenler sınıf içi uyarlama ve iyi uygulama örneklerini paylaşır.
	S3.7 Düzenli öğretmen destek ve yansıtma toplantıları yapılır.
	S3.8 Eğitim teknolojilerinin kapsayıcı öğretimde kullanımına yönelik eğitimler verilir.
	S3.9 Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim (PD) oturumları planlanır.
	C3.1 Öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı uygulama düzeylerinde artış gözlenir.
	C3.2 Öğretmen memnuniyet düzeyinde yükselme sağlanır.
Çıktı Göstergesi	C3.3 Öğrenci başarısında genel bir yükselme eğilimi görülür.
	C3.4 Sınıf içi davranış problemlerinde azalma meydana gelir.
	C3.5 Öğretmenler arası mesleki iş birliği düzeyi artar.
	C3.6 Öğretmen devamsızlık oranlarında azalma gözlenir.
	P3.1 Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranı
	P3.2 Performans değerlendirme oturumlarının uygulanma oranı
	P3.3 Kapsayıcı ders planı hazırlama oranı
	P3.4 Öğretmen gözlem skorlarında yıl bazında artış
Performans Göstergesi	P3.5 Öğrenci derse katılım düzeyinde artış
	P3.6 Sınıf içi uyarlama çeşitliliğinin artması
	P3.7 Performans değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğretmen memnuniyeti
	P3.8 Akran gözlemi uygulamalarının gerçekleştirilme oranı

Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Uygulamaları: Standart 4.1.: Öğretim süreçleri farklılaştırma, Uluslararası öğrenme tasarımı (UDL) ve pozitif davranış yönetimi temellidir.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Süreç Göstergesi	S4.1.1	Ders planlarında Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) bileşenlerine yer verilir.
	S4.1.2	Farklılaştırılmış öğretim stratejileri sistematik olarak uygulanır.
	S4.1.3	Akran öğrenmesi öğretim süreçlerinde sürekli olarak kullanılır.
	S4.1.4	Pozitif Davranışsal Müdahale ve Destekler (PBIS) ilkeleri sınıf içinde uygulanır.
	S4.1.5	Öğrenme engellerini azaltmaya yönelik materyal ve ortam düzenlemeleri yapılır.
	S4.1.6	Dil bariyerlerini azaltmak amacıyla görsel ve sadeleştirilmiş içerikler sunulur.
	S4.1.7	Öğrencilerin öğrenme profilleri öğretim sürecinde dikkate alınır.
	S4.1.8	Gözlem ve geri bildirimler yoluyla sınıf yönetimi düzenli olarak iyileştirilir.
	S4.1.9	Kapsayıcı ve alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılır.
	S4.1.10	Öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri uygulanır.
Çıktı Göstergesi	C4.1.1	Öğrencilerin derse ve öğrenme sürecine katılımı artar.
	C4.1.2	Problemlili ve istenmeyen davranışlarda azalma gözlenir.
	C4.1.3	Öğrencilerin akademik ilerleme hızında artış görülür.
	C4.1.4	Sınıf içi uyum ve düzen düzeyi yükselir.
	C4.1.5	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği güçlenir.
	C4.1.6	Öğrenme sürecindeki bariyerler belirgin biçimde azalır.
Performans Göstergesi	P4.1.1	Öğrenci derse katılım oranı
	P4.1.2	Problemlili ve istenmeyen davranışların görülme oranı
	P4.1.3	Engelleri azaltıcı materyal ve tekniklerin kullanım oranı
	P4.1.4	Öğrenci başarısında akademik, sosyal ve gelişimsel artış oranı
	P4.1.5	Sınıf yönetimi gözlem skorları

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
	P4.1.6	Öğrenci memnuniyet oranı
	P4.1.7	UDL temelli uygulamalara erişim ve kullanım oranı

Standart 4.2: Eğitim-öğretim süreçleri kapsayıcı, esnek ve öğrenci merkezli olarak yapılandırılır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
	S4.2.1	Öğretmenler öğretim planlarını hazırlarken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme profillerini ve olası öğrenme bariyerlerini analiz eder.
	S4.2.2	Öğrenme ortamları fiziksel, duysal, duygusal ve kültürel erişilebilirlik ilkelerine göre esnek biçimde düzenlenir.
	S4.2.3	Öğretim içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırılarak çoklu öğrenme yolları sunulur.
	S4.2.4	Akran öğrenmesi, işbirlikçi öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve istasyon çalışmaları sistematik biçimde kullanılır.
	S4.2.5	Pedagojik, dilsel, fiziksel ve sosyal-duygusal bariyerler düzenli olarak belirlenir ve azaltılır.
Süreç Göstergesi	S4.2.6	Öğretim materyalleri erişilebilir, alternatifli ve çoklu temsil biçimlerini içerecek şekilde çeşitlendirilir.
	S4.2.7	Sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel pedagoji ilkeleri öğretim sürecine entegre edilir.
	S4.2.8	Sınıf yönetimi pozitif disiplin, restoratif uygulamalar ve öğrenci katılımını esas alan yaklaşımlarla yürütülür.
	S4.2.9	Değerlendirme süreçleri çoklu, esnek ve süreç temelli ölçme yaklaşımlarıyla yapılandırılır.
	S4.2.10	Öğrencilerin görüşleri öğretim süreçlerine ilişkin karar alma ve sınıf içi düzenlemelerde dikkate alınır.
Performans Göstergesi	P4.2.1	Öğretim planlarında öğrenci profillerine dayalı uyarlamaların yer alma düzeyi
	P4.2.2	Öğrenme ortamlarının öğrenci gereksinimlerine göre yeniden düzenlenme sıklığı
	P4.2.3	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ders planlarında görünürlüğü
	P4.2.4	Öğrencilerin işbirlikçi ve akran temelli öğrenme etkinliklerine katılım düzeyi

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
	P4.2.5	Öğrenme bariyerlerine yönelik alınan pedagojik önlemlerin çeşitliliği
	P4.2.6	Erişilebilir ve alternatif öğretim materyallerinin kullanım sıklığı
	P4.2.7	Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde gözlenen gelişim
	P4.2.8	Olumlu sınıf iklimi ve öğrenci davranışlarında iyileşme düzeyi
	P4.2.9	Alternatif ve süreç temelli değerlendirme araçlarının kullanım oranı
	P4.2.10	Öğrenci görüşlerinin öğretim süreçlerine yansıtılma düzeyi
	C4.2.1	Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım ve aidiyet düzeylerinde artış
	C4.2.2	Öğrenme engellerinin azalması ve erişilebilirliğin güçlenmesi
	C4.2.3	Akademik, sosyal ve duygusal öğrenme çıktılarında bütüncül gelişim
Çıktı Göstergesi	C4.2.4	Öğrencilerin öz düzenleme ve öğrenme sorumluluğu becerilerinde artış
	C4.2.5	Sınıf içi ilişkilerde güven, empati ve iş birliğinin güçlenmesi
	C4.2.6	Öğretim süreçlerine ilişkin öğrenci memnuniyetinin artması
	C4.2.7	Öğretim süreçlerinin bireysel farklılıklara daha duyarlı hâle gelmesi

Kapsayıcı Müfredat ve Niteliği: Standart 5: Müfredat esnek, erişilebilir ve çok kültürlü temellere dayanır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
	S5.1	Öğrenme kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve öğrenme profillerine göre uyarlanır.
	S5.2	Erişilebilir ve alternatif öğretim materyalleri kullanılır.
	S5.3	Çok kültürlü içerikler öğretim programlarına bütünleştirilir.
Süreç Göstergesi	S5.4	Öğrencilere bireyselleştirilmiş görev ve ürün seçenekleri sunulur.
	S5.5	Dijital içerikler erişilebilir formatlarda (altyazı, görsel destek, sade dil vb.) hazırlanır.
	S5.6	Farklı diller için destekleyici öğretim materyalleri üretilir ve kullanılır.
	S5.7	Müfredat dışı öğrenme etkinlikleri kapsayıcı biçimde planlanır.

Gösterge Türü	Kod Gösterge Açıklaması
Çıktı Göstergesi	S5.8 Öğrenci ürünleri konu, biçim ve ifade açısından tematik çeşitlilik gösterir.
	C5.1 Öğrencilerin öğretim içeriğini anlama ve anlamlandırma düzeyi artar.
	C5.2 Mülteci ve dilsel çeşitliliğe sahip öğrencilerin öğrenmeye erişim düzeyi yükselir.
	C5.3 Öğrencilerin proje ve ürün temelli çalışmalarındaki başarısı artar.
	C5.4 Derslere katılım biçimlerinde ve yollarında çeşitlilik artar.
	C5.5 Öğrenci ürünlerinin nitelik ve kalite düzeyi yükselir.
Performans Göstergesi	P5.1 Öğretim içeriklerinin erişilebilirlik oranı
	P5.2 Çok kültürlü içeriklerin öğretim programlarında görünürlüğünün yıllık artış oranı
	P5.3 Öğretmenlerin içerik uyarlama ve farklılaştırılmış ürün kullanma oranı
	P5.4 Öğrenci ürün çeşitliliğindeki artış miktarı
	P5.5 Bireyselleştirilmiş görev ve ürün seçeneklerinin kullanım oranı
	P5.6 Dil destek materyallerinin kullanım oranı

Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluk Katılımı: Standart 6: Okul aileler, diğer okullar, yerel kurumlar, üniversiteler, RAM ve toplumla iş birliği yapar.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Süreç Göstergesi	S6.1	Aile toplantıları düzenli ve planlı biçimde gerçekleştirilir.
	S6.2	Okullar ile RAM arasında iş birliği protokolü bulunur ve aktif olarak uygulanır.
	S6.3	Sivil toplum kuruluşları ve belediyelerle ortak etkinlikler yürütülür.
	S6.4	Ailelere yönelik destekleyici eğitim ve bilgilendirme programları uygulanır.
	S6.5	Rehberlik servisi ailelerle düzenli görüşmeler gerçekleştirir.
	S6.6	Okul-toplum iş birliğine dayalı sosyal ve eğitsel projeler yürütülür.
	S6.7	Öğrenciler için sosyal destek ve yönlendirme mekanizmaları etkin biçimde işler.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Çıktı Göstergesi	S6.8	Aile görüş ve önerileri okul gelişim planlarına yansıtılır.
	S6.9	Aile–öğretmen–öğrenci üçlü görüşme ve toplantıları düzenlenir.
	S6.10	Yerel uzmanlardan, üniversitelerden ve ilgili kurumlardan mesleki ve akademik destek alınır.
	C6.1	Ailelerin okul süreçlerine katılım oranı artar.
	C6.2	Okullar ve RAM aracılığıyla sunulan destek hizmetlerine erişim iyileşir.
	C6.3	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim düzeyinde artış gözlenir.
	C6.4	Topluluk temelli projelere öğrenci ve aile katılımı artar.
	C6.5	Veli memnuniyet düzeyi yükselir.
	C6.6	Sosyal ve bireysel destek gereksinimi duyan öğrenci sayısında azalma görülür.
	P6.1	Aile toplantılarına katılım oranı
Performans Göstergesi	P6.2	Yıllık gerçekleştirilen paydaş ve iş birliği etkinliği sayısı/oranı
	P6.3	Okul–RAM iş birliği ve etkileşim düzeyi
	P6.4	Aile ve çevre topluluklarına yönelik memnuniyet puanı
	P6.5	Sosyal ve bireysel destek alan öğrencilerin gelişim oranı
	P6.6	Dış paydaşlardan sağlanan destek kaynaklarının yıllık artış oranı
	P6.7	Kurumsal ortaklık ve iş birliği sayısı/oranı
	P6.8	Ev destek planlarının uygulanma oranı

İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi: Standart 7: Öğrenci, sınıf ve okul düzeyinde veri temelli izleme mekanizmaları işler.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Süreç Göstergesi	S7.1	Öğrencilere ilişkin akademik veriler düzenli olarak toplanır ve güncellenir.
	S7.2	Sosyal-duygusal gelişime ilişkin veriler sistematik biçimde izlenir.
	S7.3	Davranış kayıt ve izleme sistemi etkin biçimde işletilir.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge Açıklaması
Çıktı Göstergesi	S7.4	Devamsızlık verileri risk temelli analiz edilir.
	S7.5	Öğretmenlerden elde edilen dönütler raporlanır ve paylaşılır.
	S7.6	Öğrenci bireysel destek planları düzenli olarak izlenir ve güncellenir.
	S7.7	Okul gelişim raporu yılda en az iki kez hazırlanır.
	S7.8	Elde edilen veriler öğretmen ekip ve kurul toplantılarında paylaşılır.
	S7.9	Ölçme ve değerlendirme araçları erişilebilir formatlara uyarlanır.
	S7.10	Dijital veri yönetim ve izleme sistemleri etkin biçimde kullanılır.
	C7.1	Öğrencilerin akademik ilerlemesi görünür ve izlenebilir hâle gelir.
	C7.2	Risk grubundaki öğrenciler erken dönemde tespit edilir.
	C7.3	Öğrenci devamsızlık oranlarında azalma gözlenir.
Performans Göstergesi	C7.4	Öğretim ve destek uyarlamaları veri temelli biçimde gerçekleştirilir.
	C7.5	Öğrenci destek planlarının etkililiği artar.
	C7.6	Okulda veri paylaşımı ve ortak değerlendirme kültürü güçlenir.
	P7.1	Öğrencilerin akademik gelişim puanlarındaki artış miktarı
	P7.2	Devamsızlık oranlarındaki azalma yüzdesi
	P7.3	Risk grubundaki öğrencilerin tespit edilme hassasiyet oranı
	P7.4	Veri girişlerinde hata oranı
	P7.5	Okul gelişim raporlarının zamanında hazırlanma oranı
	P7.6	Öğretmenlerin veri temelli karar alma süreçlerine katılım oranı
	P7.7	Öğrenci gelişiminin izlenme sıklığı
	P7.8	Bireysel destek planlarında gözlenen gelişim oranı

4.2.6. Taslak kapsayıcı okul gelişim modelinin uygulanma sürecinde dikkat edilecek hususlar

Araştırma kapsamında geliştirilen model ile bir okulun kapsayıcı bir okul haline gelebilmesi ve geliştirilebilmesi yönünde kalıcı ve sürdürülebilir gelişim kapasitesine sahip

olabileceği öngörülmektedir. Modelin başarılı ve sağlıklı bir şekilde okula uyarlanabilmesinde ve muhtemel karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelinmesinde dikkate edilmesi gereken birtakım hususlar vardır. Model öncelikle okulun her bakımdan erişilebilir, demokratik, sosyal, kültürel ve bireysel katılımın ön planda tutulduğu ve bu temeller üzerine her bir birey için nitelikli bir eğitimin işe koşularak performansla dönüşebilmesine, birey ve toplumun okuldan beklentilerinin azami düzeyde karşılanmasına fırsat sunabilmesi için vurgu yapılan hususlara dikkat edilmesi önemli görülmektedir. Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin (KOGM) uygulanması, yalnızca teknik bir dönüşümü değil, aynı zamanda okulun kültürel, pedagojik ve yönetsel yapısında bütüncül bir değişimi gerektiren çok katmanlı bir süreçtir. Kapsayıcı eğitimi bir “uygulama seti” olarak değil, *sürekli gelişim felsefesi* olarak ele alan uluslararası literatürün bulgularına dayanmaktadır (Ainscow, 2020; Florian ve Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2020). Modelin etkili, sürdürülebilir ve bağlama duyarlı biçimde uygulanabilmesi için kritik görülen hususlar:

Modelin Okul Bağlamına Uyarlanması Gerekliliği; Modelin her bileşeni tüm okullarda aynı biçimde uygulanmak zorunda değildir. Okulların sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamları, öğrenci profilleri, öğretmen yeterlikleri ve mevcut kurumsal kapasitesi farklılık gösterdiğinden, model bağlamsal uyarlama ilkesine göre uygulanmalıdır. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin “tek tip çözüm” değil, *yerel ihtiyaçlara duyarlı bir gelişim süreci* olduğunu vurgulayan araştırmalarla uyumludur (Booth ve Ainscow, 2011). *Değişimin Süreç Odaklı ve Kademeli Yürütülmesi*; Kapsayıcı okul dönüşümü kısa sürede tamamlanabilecek bir reform değildir; aksine, süreklilik gerektiren bir değişim yönetim sürecidir. Bu süreçte öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların değişime uyum sağlamaları için yeterli zaman, destek ve mesleki öğrenme fırsatları sağlanmalıdır. Fullan'ın (2020) belirttiği gibi, etkili değişim, hızlı değil, *derin ve kalıcı dönüşümle* mümkün olur. Bu doğrultuda modelin uygulanması kademeli, izlemeli ve geri bildirim odaklı olmalıdır. *Öğretmenleri Destekleyici Mesleki Gelişim Yapısının Önemi*; Modelin başarısında öğretmenlerin kapasitesi belirleyici bir etkidir. Bu nedenle öğretmenlerin hem pedagojik hem de duyuşsal açıdan desteklendiği bir mesleki gelişim sistemi kurmak zorunludur. Öğretmenler, kapsayıcı uygulamaları yalnızca öğrenmekle kalmamalı; *sınıf ortamında düzenli olarak deneyimleyebilmeli ve geri bildirim alabilmelidir*. Bu ilke, öğrenme toplulukları, akran gözlemi, mentorluk gibi biçimlerin önemini vurgulayan çağdaş kapsayıcılık araştırmalarıyla örtüşmektedir (Florian ve Spratt, 2013). *Paydaş Katılımının Güçlendirilmesi*; Kapsayıcı okul sadece öğretmen ve yöneticilerin değil; velilerin, öğrencilerin, rehberlik servislerinin, RAM uzmanlarının, yerel yönetimlerin ve topluluk örgütlerinin ortak

sorumluluğudur. Bu nedenle modelin uygulanmasında bütüncül paydaş iş birliği mekanizmaları güçlendirilmelidir. Katılım, bilgi alma düzeyinde değil; *karar alma süreçlerine dahil olma* düzeyinde olmalıdır. Bu ilke UNESCO'nun (2021) “Whole-School Approach” rehberinin temel şartlarından biridir. *Veri Temelli Yönetim ve İzleme-Değerlendirmenin Düzenli İşletilmesi*; Modelin uygulanma sürecinde alınan tüm kararların sistematik veri analiziyle desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenci gelişim verileri (akademik, davranışsal, sosyal-duygusal), öğretim süreçleri, aile iletişimi ve okul iklimine ilişkin veriler düzenli olarak toplanmalı ve yorumlanmalıdır. Veri temelli süreç yönetimi, okulun kapsayıcı uygulamalarındaki ilerlemeyi görünür kılar ve iyileştirme alanlarını işaret eder (OECD, 2018). Aksi hâlde modelin etkisi izlenebilir olmaktan çıkar ve sürdürülebilir gelişim sağlanamaz. *Okul Kültürü ile Model Bileşenlerinin Uyumlaştırılması*; KOGM'nin başarısı, teknik uygulamalardan çok *okulun kültürel yapısıyla uyum düzeyine* bağlıdır. Okul ikliminde güven, saygı, kapsayıcılık ve iş birliği değerleri yerleşmemişse, teknik uygulamalar kalıcı bir etki oluşturamaz. Bu nedenle uygulama sürecinde önce okulun toplumsal normları, iletişim kalıpları ve profesyonel ilişkileri güçlendirilmelidir. Araştırmalar, okul kültürü dönüşmeden kapsayıcı eğitim reformunun etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir (Hopkins, 2018). *Uygulama Sürecinde Direnç Noktalarının Yönetilmesi*; Her değişim sürecinde olduğu gibi kapsayıcı okul dönüşümünde de öğretmen direnci, zaman yetersizliği, kaynak eksikliği, yanlış anlamalar veya alışılmış uygulamalardan kopma gibi zorluklar görülebilir. Bu direnç noktalarının doğal olduğu kabul edilmeli; çözüm, baskı yoluyla değil destekleyici liderlik, açık iletişim ve ortak öğrenme kültürü oluşturma yoluyla sağlanmalıdır. Böyle bir yaklaşım değişim psikolojisi literatürüyle uyumludur (Kotter, 2014). *Modelin Sürdürülebilirlik İlkesiyle Uygulanması*; Kapsayıcı okul uygulamalarının etkisi, proje, kampanya veya dönemlik çalışmalar ile değil, sürekliliği olan kurumsal politikalarla sağlanabilir. Bu nedenle: kapsayıcı eğitim okul bütçesine entegre edilmeli, KOGM göstergeleri yıllık okul gelişim planına dahil edilmeli, her yıl izleme-değerlendirme toplantıları yapılmalı, öğretmen değişimleri olduğunda model yeniden yapılandırılmalıdır. Sürdürülebilirlik, kapsayıcı okul modellerinin uluslararası bağlamda en kritik kalite göstergesi olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2020).

4.3. Nicel boyut

Bu araştırmanın nicel boyutunda, geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM)'nin okul paydaşları tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla “Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli Taslak Model Değerlendirme Envanteri” geliştirilmiştir. Envanter, modelin kuramsal temelleri, gelişim alanları ve süreç boyutlarıyla uyumlu biçimde

yapılandırılmış; kapsayıcı okul gelişiminin temel bileşenlerini ölçmeyi amaçlayan çok boyutlu bir ölçme aracı olarak tasarlanmış ve 52 katılımcı tarafından doldurulması sağlanmıştır.

4.4. Kapsayıcı okul gelişim taslak modeli çalıştay

Araştırma kapsamında hazırlanan taslak modelin okul paydaşlarınca değerlendirilmesi amacıyla 12 Aralık 2025 tarihinde, Manavgat Namık Karamancı Fen Lisesi Konferans Salonunda, saat: 14.00'da çalıştay gerçekleştirilmiş, çalıştay programı ve katılımcılara ait bilgiler Tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28. Kapsayıcı okul gelişim modeli değerlendirme çalıştay programı

Saat	Faaliyetler	Katılımcılar
14.00-14.10	Açış konuşması- Çalıştayın amacı hakkında bilgilendirme	Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Prof. Dr. Atila YILDIRIM
14.10-15.30	Kapsayıcı okul gelişim modelinin tanıtımı	Uzm. İsmail KILIÇ Dr. Mehmet DABAN (Eğitim Yönetimi)
15.30-15.40	Ara	
15.40-16.20	Modelin değerlendirilmesi	
16.20-16.50	KOGM Taslak modelin değerlendirme envanteri ile değerlendirilmesi	
16.50-17.30	Soru-cevap, son değerlendirme kapanış	

4.4.1. Çalıştay katılımcı özellikleri

Model, çalıştaya 2 kadın, 5 erkek 7 okul müdürü, 6 kadın, 9 erkek 15 okul müdür yardımcısı ve 18 kadın 12 erkek 30 öğretmen oluşan, 52 katılımcıya tanıtılmış ve modelin değerlendirilmesi modelin değerlendirilmesi alınmıştır. Model tanıtımında katılımcılara soru ve cevaplar şeklinde tereddüt edilen bölümler hakkında açıklamalar yapılmış ve tartışılmış, tartışmaya ilişkin notlar alınmıştır. Modelin bölümlerinden tanımı, temel felsefesi, amacı, gelişim alanları bu alanlara ilişkin hazırlanan standartlar ve göstergeler ile rol ve sorumluluklar bölümleri üzerinde tekrar tanıtım sonunda tartışılmış, katılımcılardan gelen görüş ve öneriler not edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

4.4.2. Kapsayıcı okul gelişim çalıştay sonuçları

Çalıştayda 52 katılımcı tarafından 1–5 aralığında puanlanan 30 maddelik envanterin analizine göre, Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin yedi gelişim alanına ilişkin ortalama puanlar aşağıda (Tablo 4.29)'da sunulmuştur:

Tablo 4.29: KOGM gelişim alanlarına ait değerlendirme envanteri ortalama puanları

Gelişim Alanı	Ortalama
Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi	4,01
Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluk Katılımı	3,96
Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar	3,78
İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi	3,76
Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi	3,74
Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	3,73
Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Niteliği	3,56

Bulgular, modelin tüm gelişim alanlarında **orta–yüksek düzeyde** kabul gördüğünü göstermektedir. En yüksek ortalamanın *kapsayıcı okul kültürü ve iklimi* ile *çok paydaşlı iş birliği* boyutlarında elde edilmesi, kapsayıcı okulun sosyal ve ilişkisel yönlerinin paydaşlar tarafından güçlü biçimde benimsendiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın *kapsayıcı müfredat ve içerik niteliği* boyutunun görece daha düşük ortalama sahip olması, uygulama düzeyinde müfredat esnekliği ve içerik uyarlamalarına ilişkin yapısal gereksinimlere işaret etmektedir.

Tablo 4.30: Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli – Taslak Model Değerlendirme Envanteri
Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler (n = 52)

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Yorum
1. Modelin genel amacı açık, anlaşılır ve kapsayıcı eğitim felsefesiyle uyumludur.	3,90	0,63	Yüksek düzeyde kabul
2. Modelin dayandığı temel ilkeler eğitim bağlamına uygundur.	3,88	0,62	Yüksek düzeyde kabul
3. Modelin hedefleri okulun kapsayıcı dönüşüm ihtiyacına yanıt verecek düzeydedir.	3,65	0,86	Yüksek düzeyde kabul
4. Modelin felsefesi paydaşlar tarafından benimsenebilir durumdadır.	3,67	0,81	Yüksek düzeyde kabul
5. Model tüm öğrencilerin öğrenme ve katılım hakkını güçlendirecek bir çerçeve sunmaktadır.	3,92	0,84	Yüksek düzeyde kabul
6. Modelin yapısı (boyutlar, bileşenler, ilişkiler) anlaşılabilir.	3,79	0,71	Yüksek düzeyde kabul
7. Modelin kuramsal temeli sağlam ve literatürle uyumludur.	3,82	0,69	Yüksek düzeyde kabul
8. Modelin yapılandırması (girdi-süreç-çıktı) tutarlıdır.	3,74	0,77	Yüksek düzeyde kabul
9. Boyutlar ve bileşenler bütüncül okul gelişimi açısından uyumludur.	3,70	0,80	Yüksek düzeyde kabul
10. Model okul türlerine uyarlanabilir özelliktedir.	3,76	0,73	Yüksek düzeyde kabul
11. Modelin temel bileşenleri kapsayıcı okul gelişimini açıklamak için yeterlidir.	3,83	0,68	Yüksek düzeyde kabul
12. Bileşenler açık ve uygulanabilir biçimde tanımlanmıştır.	3,71	0,79	Yüksek düzeyde kabul
13. Bileşenlerin kapsayıcı eğitim ile ilişkisi net kurulmuştur.	3,69	0,82	Yüksek düzeyde kabul
14. Bileşenler okul düzeyinde uygulanabilir niteliktedir.	3,66	0,85	Yüksek düzeyde kabul
15. Bileşenler arasında tutarlı bir bütünlük bulunmaktadır.	3,78	0,74	Yüksek düzeyde kabul
16. Gelişim alanları okulun gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde belirlenmiştir.	3,73	0,76	Yüksek düzeyde kabul
17. Gelişim alanları ölçülebilir ve izlenebilir durumdadır.	3,61	0,88	Yüksek düzeyde kabul
18. Gelişim alanları kapsayıcı dönüşüme anlamlı katkı sunar.	3,58	0,91	Yüksek düzeyde kabul

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Yorum
19. Gelişim alanlarının kapsamı ve içeriği uygulanabilir düzeydedir.	3,64	0,83	Yüksek düzeyde kabul
20. Model farklılaştırılmış öğretim ve erişilebilir öğrenme ortamları için uygulanabilir öneriler sunmaktadır.	3,72	0,79	Yüksek düzeyde kabul
21. Öğretim süreçleri okulun gerçek sınıf koşullarında uygulanabilir durumdadır.	3,69	0,81	Yüksek düzeyde kabul
22. Model öğrenci merkezli ve kapsayıcı pedagojiyi güçlendirmektedir.	3,85	0,67	Yüksek düzeyde kabul
23. Paydaş rolleri (öğretmen, yönetici, veli, öğrenci) net ve anlaşılırdır.	3,88	0,65	Yüksek düzeyde kabul
24. Paydaş sorumlulukları okulun kapsayıcı dönüşümünü destekleyecek düzeydedir.	3,84	0,70	Yüksek düzeyde kabul
25. Paydaş iş birliğine yönelik modelde önerilen mekanizmalar uygulanabilir durumdadır.	3,80	0,72	Yüksek düzeyde kabul
26. Standartlar açık, anlaşılır ve ölçülebilir niteliktedir.	3,77	0,75	Yüksek düzeyde kabul
27. Göstergeler okulun ilerleme düzeyini izlemeye uygundur.	3,74	0,78	Yüksek düzeyde kabul
28. Standart ve göstergeler modelin uygulanabilirliğini değerlendirmek için yeterlidir.	3,79	0,71	Yüksek düzeyde kabul
29. Modelin uygulama koşulları (zaman, kaynak, kapasite) gerçekçi biçimde tanımlanmıştır.	3,68	0,82	Yüksek düzeyde kabul
30. Model genel olarak uygulanabilir, sürdürülebilir ve okulun gelişimine katkı sağlayacak niteliktedir.	3,86	0,66	Yüksek düzeyde kabul

Çalıştay katılımcılarının Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli Taslak Değerlendirme Envanteri 'ne verdikleri yanıtlar (Tablo 4.30)'a göre incelendiğinde, envanterde yer alan tüm maddelerin yüksek düzeyde kabul gördüğü belirlenmiştir. Maddelere ilişkin ortalama puanların 3,56 ile 3,92 aralığında değiştiği, standart sapma değerlerinin ise 0,62 ile 0,91 arasında seyrettiği görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların modelin amacı, yapısı, gelişim alanları, eğitim-öğretim süreçleri, paydaş rolleri, standartlar ve uygulanabilirliğine ilişkin değerlendirmelerinde genel olarak olumlu ve tutarlı bir görüş birliği içerisinde olduklarını göstermektedir. Standart sapma değerlerinin görece düşük olması, katılımcı grupları arasında modele ilişkin algıların büyük ölçüde benzeştiğine işaret etmekte; bu durum modelin farklı paydaş profilleri (okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler ve veliler) açısından

anlaşılır, uygulanabilir ve gerçekçi bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle modelin amacı ve felsefesi, paydaş rolleri ve sorumlulukları ile standartlar ve göstergelere ilişkin maddelerin yüksek ortalamalara sahip olması, Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin okul temelli kapsayıcı dönüşüm için güçlü bir kuramsal ve uygulamalı çerçeve sunduğunu desteklemektedir. Modelin bütününe ait çalıştayda katılımcılar gruplara ayrılarak 7 farklı gelişim alanı (7 farklı çalıştay katılımcı grubu) tarafından değerlendirilmiş ve içerik analizlerine yer verilmiştir:

Kapsayıcı liderlik ve yönetsel uygulamalara ait modelin standart 1. hakkında katılımcı çalıştay grubu; *“modelde bu süreç çok öne çıkarılmış ve başarılı analiz edilmiştir, okul müdürleri ve müdür yardımcıları okul yönetiminde bu standart ve göstergelere göre yönetim anlayışını benimsemeleri başarılı sonuçlar ortaya koyabilir, ancak; mevcut yönetim anlayışının ortaya koyduğu iş süreçleri ve sorumluluk yükünün kapsayıcı bir liderlik ve yönetim anlayışına evrilmesi şimdilik zor görülüyor ve okulların öncelikli sorunları arasında değil hatta farklılık okuldan okula daha da büyük”* şeklinde vurgulanmaktadır. *“Yönetimde teknoloji kullanımı yeterli değil ve bir çok ihtiyaç duyulan beceri konusunda okul yöneticileri ve öğretmenleri yetersiz kalmakta”* ifade edilmiş ve tartışmanın içerik analizi sonucunda *“güncel okul yönetim anlayışına liderlik denilemeyeceği sadece okulun yasal çerçevede devamını sağlama çabası denilebilir ve kapsayıcı liderlik, vizyoner ve dönüşümcü liderlik konusu bu alanda sınırlı hizmetiçi eğitimlerle kazanılamayacak kadar önemli ve uzun süreli bir kazanım”* olarak değerlendirildiği görülmektedir. Çalıştay grubu standarda ait süreç, gösterge, paydaş rol ve sorumluluklarına örnek en az bir faaliyete de yer verilmesi model uygulayıcılarına rehberlik edebileceğini önermişlerdir.

Kapsayıcı okul kültürü ve iklimine ait standart 2. hakkında katılımcı çalıştay grubu; *“modelin bu bölümü diğer bölümlerinde istenilen hedefe ulaşılmasında kritik öneme sahiptir ve öğrencinin başta olmak üzere paydaşların okula kapsayıcı okul kültürü ile aidiyet hissetmeleri, okul içi ilişkilerde saygı, empati ve hoşgörünün yerleşmesi belki günümüzde karşılaştığımız eğitimin önündeki önemli engelleri aşmada fırsat sağlayacaktır, bu alana önem verilmelidir ki modelde yeterli düzeyde ele alındığı görülmektedir”* şeklinde değerlendirilmiş, tartışma içerik analizi sonuçlarında ise *“okulların ve paydaşların eğitim öğretim ve okula yönelik beklentilerinin önündeki temel engellerin okula ait benimsenmiş olumsuz kültür ve okul iklimi kaynaklı olduğu ancak güncel meseleler soruna ait büyük resmin görünmesini engellemektedir”* diye görüş bildirmişlerdir. Ayrıca okulda *“farklı kültür, dil ve sosyal özelliklere dikkate alan okul kültürüne katkı sağlayacak faaliyetler yetersiz ve plansız”* kaldığını vurgulamaktadırlar.

Öğretmenler ve mesleki gelişimine ait standart 3. hakkında katılımcı çalıştay grubu; “kapsayıcı eğitim alanında öğretmenlik kariyer gelişimi eğitimlerinde ve son yıllarda eğitimler almalarına rağmen kendilerini yeterli hissetmedikleri, modelde öğretmenlerin becerileri ve mesleki gelişimlerinin anahtar rolde yer aldığı, ancak uygulamada kapsayıcı eğitimin temel felsefesi, amacı, eğitim öğretim süreçlerinde ve müfredat uygulamaları konusunda uygulama pratiklerinin olmadığı” vurgulanmaktadır. “öğretmenler arası iletişim işbirliği ve öğrenme toplulukları gibi çalışma anlayışının eksikliği mevcut mesleki uygulamalarının güncellenmesi ve yeni mesleki kazanımların elde edilmesinin önünde önemli bir engel olduğu” ileri sürülmekte ve tartışma bölümünün içerik analizinde “*öğretmenlerin yetersizlik hissi mesleki azim, motivasyon ve çabalarının önüne geçtiği, bakanlığın bu konudaki çalışmalarının aradan uzun bir süre geçmesine karşın istenilen başarıyı elde edemediği ve hala ülkede çeşitli öğretmen yetiştirme akademilerinde “Örn. Erzurum Öğretmen Akademisi” kapsayıcı eğitimlerin seçilmiş az sayıda öğretmene verildiği*” anlaşılmaktadır. Kapsayıcı okul gelişim modelinde öğretmenler ve mesleki gelişiminin ayrı bir başlık altında yer alması modelde ve okul paydaşları arasında öğretmenin önemini ortaya koyduğu belirtilmiştir. Mesleki gelişimin sürekliliğinin nasıl sağlanacağına ve nitelik artışına yönelik modelin uygulanmasında yol göstericilik bakımından faaliyetlere de yer verilmesi önerilmiştir.

Kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimine ait standart 4. hakkında katılımcı çalıştay grubu; “*modelde kapsayıcı öğretim süreçlerine ilişkin standart ve göstergelere gayet başarılı biçimde hazırlanmış, bütün öğrencileri dikkate alarak öğrencilerin akademik, sosyal ve gelişimsel oranlarına dair artış göstergeleri de bunu destekler niteliktedir*” şeklinde ve tartışma bölümü içerik analizi sonucuna göre ise, “*bütün öğrencilerin dikkate alındığı ve farklılıklarına odaklanıldığı eğitim ve öğretim süreçleri ile sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığımızı düşünüyoruz, geleneksel anlayışın ötesinde bir uygulama ve müfredat yapısına ihtiyaç olduğu ve kapsayıcı eğitim öğretimin hayata geçebilmesi için güçlü bir mesleki yeterlilik ve işbirliğine ihtiyaç olduğu*” vurgulanmaktadır. Modelde ayrı başlık altında ele alınan “*eğitim ve öğretim süreçleri modelin bu yönde geliştirilmiş olan 4. Gelişim alanı altında yer alması modelin sade, anlaşılır ve kullanımı bakımından olumlu olacağı*” şeklinde vurgulanmaktadır.

Kapsayıcı müfredat ve içerik niteliğine ait standart 5 hakkında katılımcı çalıştay grubu; “müfredatın merkezi ve standart niteliğinin yanı sıra yoğunluğu kapsayıcı eğitim alanında kültürel ve dilsel çeşitlilik gibi alternatif öğrenme yolları sunabilmenin önünde engel oluşturuyor aynı şekilde öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerinin bütünleşik

sunulabilmesinde etkisiz kalmakta, model bunu öne çıkarmaktadır, öğrenci profiline göre kazanım uyarlama oldukça güç çünkü öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıkları konusunda önceden yeterli düzeyde tespit yapılmamış durumda” şeklinde görüşleri yanı sıra “*paydaş rollerinde örneğin UDL uluslararası öğrenme tasarımı konusunda bilinç okul müdürü dahil diğer paydaşlar tarafından yeterince bilinmiyor, özellikle öğrencilerin kendi öğrenme yollarını bulabilmesi ve geri bildirim vermeleri çok zor*” değerlendirilmekte ve “mikro ve pilot uygulamaların yapılması” önerildiği görülmektedir.

Çok paydaşlı iş birliği ve topluluk katılımına ait standart 6. Hakkında katılımcı çalıştay grubu; “*Veli iş birliğine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir. Teorik olarak uygun değerlendirilen bu uygulamalar günümüzde okul ve aile açısından değerlendirildiğinde uygulama ve kaynak yetersizliği açısından etkisiz kalabilir*” şeklinde görüş bildirilmiş ve tartışmanın içerik analizi sonucunda ise yine “*teorik bakımdan ideal olana yer verilen modelin uygulamaya geçebilmesi için paydaşların model hakkında bilgi sahibi olmaları, inanmaları ve destek vermeleri önemlidir, bunu sağlayacak olan okulun bütün çalışanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir, ayrıca başarılı ve beklenen sonuç elde edilebilmesi için bütün öğrenci velileri ve okul destekçilerinin modeli kabul etmelerinin gerektiğinin*” ileri sürüldüğü görülmektedir.

İzleme-değerlendirme ve veri yönetimine ait standart 7 hakkında katılımcı çalıştay grubu; “*...verilerin izlenebilmesi için anket, envanter kullanılır ve veriler yıllık olarak karşılaştırılacak şekilde olursa; bu amaçla yönetici ve öğretmenlerin kapasitesi geliştirilirse etkili olur*” şeklinde öneri ileri sürmüş, gelişim alanına ait tartışma içerik analizi sonucunda ise “*Türkiye’de ve Antalya ilinde katılımcıların görev yaptıkları okulda ve yaptıkları iş süreçleri hakkında henüz kapsayıcı eğitim veya ana akım eğitimin niteliği hakkında herhangi bir standart ve göstergeye dayalı veri toplanmadığı vurgulanmış, eğer böyle bir model uygulamaya geçerse, okulun bütün süreçleri için okul paydaşlarınca bunun bir beceri halinde gelişmesi ve veri yönetimi farkındalığının okul kültürüne kazandırılması öncelikli konu*” olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca “*...halihazırda eğitim kurumlarında öğrencilerin sınav puanları dışında eğitim ve öğretim süreçlerinin niteliği, kalitesi ve diğer sayısal göstergelerine ait özellikle öğretmenlere bir geri bildirim olmadığı buna ilişkin bilişim sisteminin yetersiz olduğu*”, “*okullarda mevcut izleme-değerlendirme ve veri yönetiminin sonuç odaklı olduğu*” vurgulanmıştır. Ek olarak; “*Modelin uygulama sonuçlarını özellikle süreç, çıktı ve performans göstergelerine ait öz değerlendirme ve performans değerlendirme envanterlerinin eklenmesi modelin bütünlüğü açısından önemlidir*” şeklinde vurgulanmaktadır. Buradan hareketle henüz bu gelişim alana

yönelik farkındalık ve olumlu tutum temellerinin veri yönetimi ve hesap verebilirlik bağlamında hazır olmadığı sonucuna varılabilir.

Katılımcılar modelin tanımı, amacı ve felsefesi, okul gelişim alanları, eğitim ve öğretim süreçleri, standart ve göstergeler ile paydaş rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçlarına göre; *“Model teorik yönden yeterli düzeyde araştırılarak hazırlanmış, modelin dili anlaşılır ve sade, farklı seviyeden uygulayıcılara yönelik yalın ve net yönergeler içermekte, modelin felsefesinden paydaş rollerine kadar iç tutarlılığı yüksektir, birbiri ile ilişkisel yönü açıkça gösterilmiştir”* şeklinde vurgulanmakta ancak *“modelin fazla teorik kalabileceği, uygulamada okulların ve okul paydaşlarının kurumsal ve bireysel yeterlilik farklılıkları modelin kavranmasında engel yaratabileceği ve standartların 7 ile sınırlı tutulduğu ancak bağlı göstergelerin oldukça fazla olduğu ve bu durumun uygulayıcılar bakımından fazlaca iş yükü olarak yorumlanacağı ve özellikle iş bölümü ve faaliyetler konusunda motivasyonlarına olumsuz yansıtacağı”* belirtilmiştir.

4.4.3. Kapsayıcı okul gelişim çalıştay kararları

Katılımcılar, modelde kapsayıcı liderlik ve yönetsel uygulamalara verilen önemi kurumsal ve analitik açıdan güçlü bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle okul müdürleri ve müdür yardımcılarının, bu standart ve göstergeler doğrultusunda bir yönetim anlayışını benimsemelerinin, uzun vadede olumlu okul sonuçları doğurabileceği değerlendirilmiştir. Ancak mevcut okul yönetim yapılarının: yoğun bürokratik iş yükü, sınırlı karar özerkliği, mevzuat merkezli sorumluluk anlayışı nedeniyle kapsayıcı, vizyoner ve dönüşümcü liderlik anlayışına kısa vadede evrilmesinin zor olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca kapsayıcı liderlik becerilerinin sınırlı hizmet içi eğitimlerle kazandırılmayacak kadar derin, süreklilik gerektiren ve deneyime dayalı bir alan olduğu ifade edilmiştir.

Karar 1: Kapsayıcı liderlik, modelin temel taşı olarak korunmalı; ancak uygulama sürecinde okuldan okula değişen yönetsel kapasite farkları dikkate alınarak aşamalı ve destekleyici bir yaklaşım benimsenmelidir.

Katılımcılar, kapsayıcı okul kültürü ve ikliminin modelin diğer tüm bileşenlerinin başarısı için kritik bir ön koşul olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin ve paydaşların okula aidiyet duygusu geliştirmesi, saygı, empati ve hoşgörü temelli ilişkilerin güçlenmesi; güncel eğitim sorunlarının aşılmasında önemli bir fırsat alanı olarak değerlendirilmiştir. Tartışmalar sonucunda, okullarda kapsayıcı uygulamaların önündeki temel engellerden birinin: yerleşik

olumsuz okul kültürü, görünmeyen ancak güçlü okul iklimi sorunları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca farklı kültür, dil ve sosyal özellikleri dikkate alan okul temelli faaliyetlerin plansız ve yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Karar 2: Kapsayıcı okul kültürü ve iklimi, modelde merkezi bir konumda tutulmalı; bu alana yönelik faaliyetler sistematik, planlı ve uzun vadeli biçimde yapılandırılmalıdır. Katılımcılar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanında çeşitli eğitimler almalarına rağmen kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Modelde öğretmen becerileri ve mesleki gelişimin anahtar rol üstlenmesi olumlu değerlendirilmiş; ancak uygulamada: kapsayıcı eğitimin temel felsefesinin yeterince içselleştirilmediği, sınıf içi uygulama örneklerinin sınırlı olduğu, öğretmenler arası iş birliği ve öğrenen toplulukların zayıf kaldığı belirtilmiştir. İçerik analizi sonuçları, öğretmenlerdeki yetersizlik hissinin, mesleki motivasyon ve yenilik isteğini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimlerin seçilmiş ve sınırlı öğretmen gruplarıyla yürütülmesi, etki alanını daraltan bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Karar 3: Öğretmenler ve mesleki gelişim alanı, modelde ayrı ve güçlü bir başlık olarak korunmalı; kapsayıcı eğitim öğretmen yeterlikleri uzun soluklu, okul temelli ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçleriyle desteklenmelidir. Katılımcılar, kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimine ilişkin standart ve göstergelerin kuramsal olarak güçlü ve bütüncül biçimde hazırlandığını ifade etmişlerdir. Modelin, tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve gelişimsel ilerlemelerini dikkate alan bir yapı sunduğu değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, mevcut uygulamaların: geleneksel öğretim anlayışının ötesine geçmekte zorlandığı, kapsayıcı sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin bulunduğu vurgulanmıştır.

Karar 4: Kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimi standartları modelde korunmalı; ancak uygulamada güçlü mesleki gelişim, öğretmen iş birliği ve destek mekanizmalarıyla desteklenmelidir. Katılımcılar, merkezi ve yoğun müfredat yapısının; kültürel, dilsel ve bireysel çeşitliliğe dayalı öğrenme yolları sunma konusunda sınırlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci profiline göre kazanım uyarlamasının güçlüğü; bireysel farklılıklara ilişkin ön verilerin yetersizliğiyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca UDL (Evrensel Öğrenme Tasarımı) yaklaşımına ilişkin farkındalığın, okul müdürleri dahil olmak üzere paydaşlar arasında düşük olduğu ifade edilmiştir. Mikro ve pilot uygulamaların gerekliliği özellikle vurgulanmıştır.

Karar 5: Kapsayıcı müfredat standartları, esneklik ve uyarlanabilirlik ilkeleriyle korunmalı; pilot uygulamalarla desteklenerek kademeli yaygınlaştırma hedeflenmelidir.

Katılımcılar, çok paydaşlı iş birliğini teorik açıdan uygun bulmakla birlikte; uygulamada kaynak, zaman ve farkındalık yetersizliklerinin bu alanı zayıflattığını ifade etmişlerdir. Özellikle veli iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Modelin uygulanabilirliği için paydaşların modeli tanınması, benimsemesi ve desteklemesi gerektiği görüşü öne çıkmıştır.

Karar 6: Çok paydaşlı iş birliği, modelin vazgeçilmez bir boyutu olarak korunmalı; paydaşlara yönelik bilgilendirme, katılım ve sahiplenme süreçleri planlı biçimde yürütülmelidir. Katılımcılar, veri temelli izleme ve değerlendirmenin önemini kabul etmekle birlikte; mevcut okul uygulamalarında kapsayıcı eğitim ya da genel eğitim niteliğine ilişkin standart ve göstergelere dayalı veri toplama sistemlerinin bulunmadığını vurgulamışlardır. Mevcut veri yönetiminin ağırlıklı olarak sonuç (sınav) odaklı olduğu, süreç ve kalite göstergelerine ilişkin geri bildirim mekanizmalarının yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Karar 7: İzleme-değerlendirme ve veri yönetimi, modelin uzun vadeli hedef alanı olarak ele alınmalı; bu alanda farkındalık, beceri ve altyapı geliştirme öncelikli adımlar olarak planlanmalıdır.

Karar 8: Taslak modelin gelişim alanlarına ilişkin standartlar ve göstergelere dönük, örnek faaliyet ve bu faaliyetin uygulama sürecinin açıklanması uygulayıcılara rehberlik eder.

Karar 9: Taslak modelde eğitim ve öğretim süreçleri her bir gelişim alanına göre düzenlenmiş ancak modelin sadeleştirilmesi ve daha anlaşılabilir olması bakımından 4. Gelişim alanı altında standart olarak yer verilmesi.

Genel Çalıştay Sonuç Kararı: Katılımcıların modelin tanımını, amacı, felsefesi, gelişim alanları, eğitim-öğretim süreçleri, standartlar ve paydaş rollerine ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda; modelin kuramsal olarak güçlü, dili ve yapısının anlaşılır ve tutarlı, bileşenler arası ilişkilerin açık ve sistematik olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, modelin uygulama aşamasında: okul ve paydaşlar arası kapasite farklılıkları, standartlara bağlı gösterge sayısının fazlalığı, artan iş yükü algısı, gibi unsurların dikkatle yönetilmesi gerektiği ve örnek uygulama faaliyetlerine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Modelin Uygulanmasına Yönelik Revizyonlar (Tablo 4.31)

1. Aşamalı ve Bağlama Duyarlı Uygulama Yaklaşımı: Çalıştay bulguları, okulların yönetsel kapasite, insan kaynağı ve kurumsal kültür bakımından önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle modelin tüm bileşenlerinin eş zamanlı ve bütüncül biçimde uygulanması yerine,

okulun mevcut koşulları dikkate alınarak aşamalı, esnek ve bağlama duyarlı bir uygulama süreci benimsenmelidir. Okullar, öncelikle güçlü oldukları gelişim alanlarından başlayarak modele uyum sağlamalı; zaman içerisinde diğer alanlara geçiş yapmalıdır.

2. Kapsayıcı Liderlik İçin Uzun Vadeli Destek Mekanizmaları: Kapsayıcı liderlik ve yönetsel uygulamalar, modelin merkezinde yer almakla birlikte; mevcut okul yönetim yapılarının bu anlayışı kısa sürede içselleştirmesinin güç olduğu görülmüştür. Bu nedenle kapsayıcı liderliğin, sınırlı süreli hizmet içi eğitimlerle değil; uzun vadeli mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları ve deneyim temelli gelişim programları yoluyla desteklenmesi gerekmektedir. Revizyon sürecinde liderlik standartları korunmalı; ancak uygulamada yöneticilerin iş yükü ve yetki alanları dikkate alınmalıdır.

3. Okul Kültürü ve İklimi İçin Önceliklendirme: Çalıştay katılımcıları, kapsayıcı okul kültürü ve ikliminin diğer tüm gelişim alanlarının başarısı için belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda modelin uygulanma sürecinde, kültür ve iklim boyutuna ilişkin standartlar öncelikli gelişim alanı olarak ele alınmalı; okulda güven, aidiyet, empati ve saygıyı güçlendiren uygulamalara erken aşamada yer verilmelidir.

4. Öğretmen Mesleki Gelişiminde Okul Temelli ve İş Birlikçi Yaklaşım: Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında kendilerini yeterli hissetmemeleri, modelin uygulanmasında önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri; bireysel, kısa süreli ve dış kaynaklı eğitimler yerine okul temelli, iş birliğine dayalı, uygulama odaklı ve süreklilik içeren yapılar hâline dönüştürülmelidir. Revizyon sürecinde öğretmen öğrenme toplulukları ve akran destek mekanizmaları modelin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalıdır.

5. Müfredat ve Öğretim Süreçlerinde Pilot ve Mikro Uygulamalar: Merkezi müfredatın yapısal sınırlılıkları dikkate alındığında, kapsayıcı müfredat ve öğretim süreçlerinin doğrudan ve geniş ölçekli uygulanması yerine mikro ve pilot uygulamalar yoluyla denenmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim stratejilerini güvenli bir ortamda deneyimlemelerine ve başarılı örneklerin yaygınlaştırılmasına olanak sağlayacaktır.

6. Paydaş Katılımının Bilgilendirme ve Sahiplenme Temelli Güçlendirilmesi: Çok paydaşlı iş birliği ve topluluk katılımı, modelin kuramsal olarak güçlü; ancak uygulamada kırılgan alanlarından biridir. Revizyon sürecinde paydaş katılımı, yalnızca iş birliği çağrısıyla değil; bilgilendirme, farkındalık oluşturma ve ortak sahiplenme süreçleriyle desteklenmelidir. Özellikle velilerin ve okul destekçilerinin modelin amacı ve felsefesi hakkında bilgilendirilmesi, uygulama başarısı açısından kritik görülmektedir.

7. İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetiminin Gelişim Odaklı Yeniden Yapılandırılması: Çalıştay bulguları, okullarda mevcut izleme–değerlendirme anlayışının ağırlıklı olarak sonuç odaklı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle modelin uygulanmasında veri yönetimi; hesap verebilirlikten ziyade gelişim ve iyileştirme odaklı bir anlayışla yeniden ele alınmalıdır. Revizyon kapsamında veri toplama araçları sadeleştirilmeli, gösterge sayıları kademeli olarak artırılmalı ve okul paydaşlarının veri okuryazarlığı desteklenmelidir. Kapsayıcı okul gelişim modeli öz değerlendirme envanteri geliştirilmelidir.

8. İş Yükü Algısının Azaltılmasına Yönelik Yapısal Düzenlemeler: Katılımcıların önemli bir bölümü, standartlara bağlı göstergelerin fazlalığını potansiyel bir iş yükü unsuru olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle modelin uygulanma sürecinde göstergeler rehber niteliğinde, seçilebilir ve uyarlanabilir biçimde sunulmalı; okullara önceliklendirme esnekliği tanınmalıdır.

9. Çalıştay kararları doğrultusunda modelin süreç göstergelerine uygulama pratiklerine dönük faaliyetler eklenmiştir. Faaliyetler çıktı ve performans göstergeleri ile bu faaliyetlerin uygulanması sonucunda; çıktı göstergeleri olan (C1.1–C1.6) kapsamında okul iklimi, aidiyet, iletişim ve destek mekanizmalarında iyileşme, performans göstergeleri olan (P1.1–P1.7) kapsamında ise iş birliği, katılım, geri bildirimlerin uygulamaya yansması ve kapsayıcı uygulama düzeylerinde artış beklentisi sağlanmaktadır.

10. Modelde eğitim ve öğretim süreçleri olarak her bir gelişim alanına özgü yer verilen süreçler, tematik anlamı nedeniyle modelin 4. Gelişim alanı olan “Kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimi” altında yer verilerek model sadeleştirilmiştir.

Tablo 4.31. KOGM Çalıştay bulgularına dayalı revizyonlar

Revizyon Alanı	Çalıştay Bulgularına Dayalı Gerekçe	Modele Yansıtılan Revizyon	Beklenen Katkı
1. Aşamalı ve Bağlama Duyarlı Uygulama	Okulların yönetsel kapasite, insan kaynağı ve kültürel yapı bakımından önemli farklılıklar göstermesi	Modelin tüm bileşenleri için aşamalı (temel–gelişmiş–ileri) uygulama yaklaşımının benimsenmesi	Modelin farklı okul türlerinde uygulanabilirliğinin artması
2. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar	Mevcut okul yönetim anlayışının kapsayıcı ve dönüştürücü liderliğe evrilmesinin kısa vadede zor olması	Liderlik göstergelerinin sadeleştirilmesi, teknoloji ve veri temelli liderlik göstergelerinin yeniden yapılandırılması	Okul yöneticileri için daha gerçekçi ve sürdürülebilir liderlik çerçevesi
3. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi	Olumsuz okul kültürü ve ikliminin kapsayıcı uygulamaların önündeki temel engellerden biri olması	Okul kültürü ve ikliminin modelin çekirdek gelişim alanı olarak önceliklendirilmesi	Aidiyet, güven ve kapsayıcılığın okul genelinde güçlenmesi

Revizyon Alanı	Çalıştay Bulgularına Dayalı Gerekçe	Modele Yansıtılan Revizyon	Beklenen Katkı
4. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterlilik ve özgüven eksikliği yaşaması	Bireysel eğitimlerden ziyade okul temelli, iş birlikçi ve uygulamaya dayalı mesleki gelişim göstergelerinin eklenmesi	Öğretmen yeterliklerinin ve mesleki motivasyonunun artırılması
5. Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Yönetimi	Geleneksel öğretim anlayışının kapsayıcı uygulamaları sınırlaması	UDL, farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı sınıf yönetimine dayalı göstergelerin güçlendirilmesi	Öğrenci çeşitliliğine duyarlı öğretim uygulamalarının yaygınlaşması
6. Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Niteliği	Merkezi ve yoğun müfredat yapısının esnekliği sınırlaması	Mikro ve pilot uygulamalara olanak tanıyan, uyarlanabilir müfredat göstergelerinin eklenmesi	Öğrenci profiline uygun öğrenme yollarının geliştirilmesi
7. Çok Paydaşlı İş Birliği ve Topluluk Katılımı	Paydaşların model hakkında yeterli bilgi ve sahiplenme düzeyine ulaşamamış olması	Paydaş katılımının bilgilendirme-sahiplenme-destek verme aşamalarıyla yapılandırılması	Okul-aile-toplum iş birliğinin güçlenmesi
8. İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi	Okullarda süreç ve kalite odaklı veri toplama kültürünün yeterince gelişmemiş olması	Süreç-çıktı-performans göstergelerinin ayrıştırılması, veri yönetiminin gelişim odaklı ele alınması	Okul gelişiminin kanıta dayalı izlenmesi ve iyileştirilmesi
9. Faaliyetler	Göstergelerin uygulanmasında muhtemel belirsizliklerin yer alması	Standartlarda yer alan performans göstergelerine faaliyetler eklenmesi	Uygulamada pratiklerin gelişmesi ve paydaşla rehberlik ve ilham sağlaması
10. Eğitim ve Öğretim Süreci	Süreçlerin modelde ayrı başlık altında ele alınan “Kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimi” gelişim alanı altında yer alması	Modelde eğitim ve öğretim süreçleri 4. Gelişim alanı ve standart altına yenilenerek aktarılması	Modelin sade ve anlaşılabilirliğinin artırılması

4.5. Nihai kapsayıcı okul gelişim modeli (KOGM) önerisi

Model nitel ve nicel bulgular bağlamında revizyona tabi tutulmuştur.

KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ (KOGM)

A. Modelin tanımı

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), okulun tüm bileşenlerini kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırmayı hedefleyen, çok düzlemli ve bütüncül bir okul gelişim modelidir. Model, yalnızca özel gereksinimli ya da belirli risk gruplarındaki öğrencileri değil; dilsel, kültürel, sosyo-ekonomik, akademik, bilişsel, duygusal ve davranışsal farklılıkları olan tüm öğrenci gruplarını kapsama alanına alır. Bu yönüyle KOGM, kapsayıcı eğitimi belirli bir öğrenci kategorisine yönelik uyarılma olmaktan çıkararak, okulun tamamını dönüştürmeyi amaçlayan ekosistem temelli bir yaklaşım olarak konumlanmaktadır.

B. Modelin amacı ve felsefi temeli

Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inin temel amacı, her öğrencinin öğrenmeye erişimini, öğrenme sürecine katılımını ve öğrenme çıktılarından adil biçimde yararlanmasını güvence altına alan, sürdürülebilir bir okul ekosistemi tasarlamaktır. Model, okulun yalnızca “öğrencilerin bulunduğu bir mekân” değil, her öğrencinin kendini değerli, fark edildiğine inandığı ve ait hissettiği bir öğrenme topluluğu olarak yeniden kurgulanmasını öngörmektedir. Bu nedenle KOGM, kapsayıcılığı “özel durumlara yönelik uyarlama” düzeyinde değil, okulun bütün işleyişini şekillendiren temel bir eğitim felsefesi olarak ele alır.

Modelin felsefi temeli; adalet, erişilebilirlik, katılım ve aidiyet, nitelik ve kalite ilkelerinin birlikte işletilmesine dayanmaktadır ve kapsayıcı okulun en kritik alanlarının; liderlik, okul kültürü, öğretmen yeterlikleri, sınıf içi uygulamalar, müfredatın niteliği, paydaş iş birliği ve izleme-değerlendirme boyutlarına yoğunlaşmıştır. Modelin felsefesi, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğrenci düzeyinde bireysel düzenlemeler ile değil; okulun yapısal, kültürel ve pedagojik bileşenlerinin eşzamanlı olarak geliştirilmesi ile mümkün olabileceği kabulüne dayanmaktadır. Bu doğrultuda model, bir yandan yönetsel düzeyde kapsayıcı liderliği, okul iklimini ve paydaş katılımını güçlendirmeyi; diğer yandan öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ilkeleri, kapsayıcı değerlendirme ve erişilebilir müfredat uygulamalarının yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir.

C. Modelin Bütünleşik Yapısı: Temel Bileşenler ve İlişkiler

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, tez boyunca elde edilen kuramsal ve ampirik bulguların bütünleştirilmesiyle beş ana bileşen etrafında yapılandırılmıştır:

1. Modelin Amacı ve Felsefesi: Adil, erişilebilir, katılımcı ve aidiyet odaklı okul ekosistemi oluşturma.

2. Kapsayıcı Okul Gelişim Alanları (7

Boyut) Kapsayıcı liderlik ve yönetsel

uygulamalar Kapsayıcı okul kültürü ve iklimi

Öğretmenler ve mesleki gelişim

Kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimi

Kapsayıcı müfredat ve içerik niteliği

Çevre ve çok paydaşlı iş birliği İzleme–

değerlendirme ve veri yönetimi

3. Kapsayıcı Öğretim Süreçleri: Öğrenci gereksinim analizinden, farklılaştırılmış planlama, erişilebilir materyal kullanımı, kapsayıcı değerlendirme ve geri bildirim döngülerine uzanan 10 tematik süreç.

4. Paydaşların Rol ve Sorumlulukları: Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, rehberlik birimi, destek personeli ve dış paydaşların (Okullar ve RAM, üniversiteler, yerel yönetimler, STK'lar) kapsayıcı okul gelişimindeki konumu ve görevleri.

5. Kapsayıcı Okul Standartları ve Göstergeleri: Modelin 7 gelişim alanını esas alan standartlar ve her standart için süreç, çıktı ve performans göstergeleri aracılığıyla okulun kapsayıcı okul olma düzeyinin izlenmesi.

Bu bileşenler tek tek işleyen bağımsız parçalar değil; birbirini besleyen, geri bildirim üreten ve okulun kapsayıcı kapasitesini sürekli olarak geliştirmeyi hedefleyen bütünleşik bir sistem olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın bulguları, özellikle liderlik–kültür–öğretim–iş birliği–izleme ekseninde güçlü tematik kümeler üretmiş; bu kümeler modelin yapı taşlarının seçilmesinde ve bileşenler arası ilişkilerin tanımlanmasında belirleyici olmuştur. Böylece KOGM hem literatür hem de saha verileriyle temellendirilmiş, kuramsal derinliği olan ve aynı zamanda uygulamaya dönük somut standart ve göstergeler içeren bir kapsayıcı okul gelişim çerçevesi hâline gelmiştir.

D. Kapsayıcı Okul Gelişim Modelinin Yedi Gelişim Alanı

Aşağıdaki tablo tezin kuramsal çerçevesi araştırma sorularının bulguları ve literatüre tam uyumlu şekilde hazırlanmıştır.

KOGM Gelişim Alanı	Bu Alanı Destekleyen Araştırma Soruları	Temel Bulgular (Özet)	Kuramsal / Literatür Dayanakları
1. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar	S2, S3, S5, S6	Yöneticilerin kapsayıcı vizyon oluşturma, veri temelli karar alma, paydaş katılımı, öğretmen desteği	Kapsayıcı liderlik (Ainscow, 2020); Öğrenen okul (Fullan, 2020); Whole-School Approach (UNESCO, 2021)
2. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi	S1, S2, S3	Aidiyet, güvenli iklim, işbirlikçi ilişkiler, ayrımcılık karşıtı politikalar	Index for Inclusion (Booth ve Ainscow, 2011); Okul iklimi araştırmaları (OECD, 2018)
3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	S2, S3, S5	Öğretmen yeterliği, pedagojik yeterlik modeli (Florian uyarlamalar, mesleki öğrenme ve toplulukları, destek ihtiyacı	Öğretmen yeterlik modeli (Florian ve Spratt, 2013); Mesleki öğrenme toplulukları (Stoll vd., 2006)

KOGM Gelişim Alanı	Bu Alanı Destekleyen Araştırma Soruları	Temel Bulgular (Özet)	Kuramsal / Literatür Dayanakları
4. Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Yönetimi	S1, S2, S4, S5	Farklaştırılmış öğretim, UDL, davranış yönetimi, öğrenci katılımı	Evrensel Tasarım İlkeleri (CAST, 2018); Farklaştırma (Tomlinson, 2014)
5. Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Niteliği	S1, S4	Esnek ve uyarlanabilir hedefler, kültürel/dilsel çeşitlilik, erişilebilir materyal	Çoklu kültürlü müfredat (Banks, 2016); Erişilebilir öğrenme çerçevesi (UNESCO, 2020)
6. Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluk Katılımı	S2, S5, S6	Aile katılımı, RAM-okul iş birliği, dış kurumlarla destek sistemleri	Whole-School Approach (UNESCO, 2021); Topluluk temelli eğitim (Epstein, 2018)
7. İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi	S2, S6	Öğrenci gelişim verileri, risk taraması, süreç-çıkı izleme, okul gelişim raporlaması	Veri temelli okul geliştirme (Ikemoto ve Marsh, 2007); Okul etkililiği modelleri (Creemers ve Kyriakides, 2012)

E. Kapsayıcı Öğretim Süreçleri, Alt Süreçler ve Açıklamaları

Süreç No	Kapsayıcı Eğitim-Öğretim Süreci	Alt Süreçler / Faaliyetler	Açıklama (Akademik)
1	Öğrenci Gereksinim Analizi ve Başlangıç Profili	– Çoklu veri toplama (gözlem, görüşme, gelişim dosyası) – Aile görüşmesi – Öğrenci ilgi – Hazır bulunuşluk analizi – Öğrenme engellerinin ön değerlendirme – Bireysel profil formu oluşturma	Öğrencilerin bireysel güçlü yanlarının, öğrenme gereksinimlerinin, sosyo-duygusal özelliklerinin ve engellenme risklerinin belirlenmesi; kapsayıcı öğretimin planlanması için temel veri zemini oluşturur. Florian ve Black-Hawkins (2011) ve Ainscow (2020)'un kapsayıcı pedagojik tanılayıcı yaklaşımıyla uyumludur.
2	UDL İlkelerine Göre Planlama	– Hedeflerin esnekleştirilmesi – Çoklu sunum yollarının belirlenmesi – Çoklu katılım yolları içeren etkinlik seçimi – Değerlendirmede seçenek sunma – Erişilebilir dijital materyal entegrasyonu	Ders planlarının Evrensel Tasarım (UDL) ilkelerine göre yapılandırılması; tüm öğrencilerin başlangıçtan itibaren erişebileceği bir öğrenme ortamı sağlar. CAST (2018)'in üçlü UDL çerçevesi ile tamamen uyumludur.

Süreç No	Kapsayıcı Eğitim-Öğretim Süreci	Alt Süreçler / Faaliyetler	Açıklama (Akademik)
3	Farklılaştırılmış Öğretim	– İçeriği farklılaştırma – Süreci farklılaştırma – Ürünü farklılaştırma – Öğrenme ortamını farklılaştırma – Esnek gruplama – Öğrenme profili temelli uyarlamalar	Öğrenme farklılıklarına yanıt verebilmek amacıyla öğretim sürecinin öğrenci hazır bulunuşluğu, ilgi ve öğrenme profiline göre düzenlenmesi. Tomlinson (2014)'ün farklılaştırma modeliyle uyumludur.
4	Sınıf İçi Destek ve Öğrenme Engellerinin Kaldırılması	– Destekleyici ipuçları – Materyal sadeleştirme – Ek açıklamalar – Görsel-işitsel destek – Akran desteği – Öğretmen masası-küçük grup destek noktası	Öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı bilişsel, dilsel, fiziksel ve duyuşsal engellerin kaldırılması için çoklu desteklerin uygulanmasıdır. UNESCO (2020) “Engelleri Azaltma Çerçevesi” ile uyumludur.
5	Akran Öğrenmesi, İşbirlikçi Öğrenme ve Sosyal Katılım	– İşbirlikçi grup oluşturma – Akran eşleştirme – Sosyal-duygusal destek döngüsü – Aidiyet geliştirici etkinlikler – Sorumluluk paylaşımı	Sosyal öğrenme temelli uygulamalar ile öğrencilerin aktif katılımını, aidiyetini ve sosyal bütünleşmesini destekler. Vygotsky'nin sosyal bilişsel kuramı ve Johnson ve Johnson'ın işbirlikçi öğrenme modeliyle uyumludur.
6	Kapsayıcı Sınıf Yönetimi	– Pozitif davranış destek sistemi (PBIS) – İlişki temelli yönetim – Önleyici kurallar – Esnek oturma düzeni – Duygusal düzenleme stratejileri	Öğrencilerin davranışlarını destekleyen, cezalandırıcı olmayan, olumlu ilişkilere dayanan sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Lewis ve Sugai (2019)'ın PBIS çerçevesiyle uyumludur.
7	Erişilebilir ve Çeşitlendirilmiş Materyaller Kullanımı	– Çoklu temsil (metin, görsel, video, somut materyal) – Erişilebilir yazı-tasarım – Dijital destekli materyal – İki dilli/destekli içerikler – Dokunsal ve kinestetik materyaller	Öğrencilerin öğrenme stillerine, dil yeterliklerine ve özel gereksinimlerine uygun materyallerin çeşitlendirilmesi, öğrenme engellerini azaltır. UDL'nin “çoklu temsil” ilkesiyle uyumludur.
8	Sürece Dayalı Geri Bildirim ve Öğrenme Analitiği	– Anlık geri bildirim – Öğrenci öz değerlendirmesi – Mini sınavlar – Dijital öğrenme analitiği – Performans izleme çizelgesi	Öğrenme sürecinde sürekli geri bildirim ve veri toplama, öğrencinin ilerleyişini görünür kılar ve öğretime anlık uyarlama yapılmasına olanak tanır. Hattie (2012)'nin “görünür öğrenme” yaklaşımının yapıtaşısıdır.
9	Kapsayıcı Değerlendirme – Esnek Ölçme	– Alternatif değerlendirme (proje, performans) – Çoklu değerlendirme türleri – Esnek süre – Dil uyarlaması – Portfolyo değerlendirme	Değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı biçimde çeşitlendirilmesi; ölçmenin adil ve erişilebilir olması sağlanır. OECD (2018)'in kapsayıcı ölçme önerileriyle uyumludur.

Süreç No	Kapsayıcı Eğitim– Öğretim Süreci	Alt Süreçler / Faaliyetler	Açıklama (Akademik)
10	Aile–Öğretmen– Öğrenci Geri Bildirim Döngüsü ve Destek Planı	– Aile bilgilendirme toplantıları – Öğrenci gelişim sunumu – Ortak hedef belirleme – Ev–okul destek planı – İzleme randevuları	Öğrenme süreci sonunda öğrenciye ilişkin elde edilen bilgiler aile, öğrenci ve öğretmen arasında paylaşılır; yeni dönem için kişiselleştirilmiş hedefler belirlenir. Epstein (2018)’in “aile katılım modeli” ile uyumludur.

Tablo, kapsayıcı okulun pedagojik yapısının yalnızca genel çerçevesini değil, uygulamadaki alt süreçleri ve somut faaliyetleri de sistematik biçimde ortaya koymaktadır. Çoklu durum çalışmasında yer alan öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşleri; kapsayıcılığın sınıf içi davranış yönetiminden materyal erişilebilirliğine, değerlendirme stratejilerinden akran etkileşimine kadar çok boyutlu olduğunu göstermiştir. Bu nedenle model, yalnızca kuramsal ilkeler sunan soyut bir çerçeve yerine, UDL, farklılaştırılmış öğretim, PBIS, işbirlikçi öğrenme ve esnek değerlendirme gibi uluslararası kabul görmüş pedagojik yaklaşımların alt süreç düzeyine indirgenmiş bütünleşik bir yapısını sunmaktadır. Süreçlerin alt bileşenlere ayrılması, modelin uygulamaya geçirilebilirliğini artırmakta; aynı zamanda okulun kendi kendini değerlendirmesine olanak tanıyan net gözlenebilir göstergeler oluşturmaktadır.

F. Paydaş Roller ve Sorumlulukları

Kapsayıcı okul uygulamalarının sürdürülebilirliğinin yalnızca öğretmen performansına veya yönetsel düzenlemelere bağlı olmadığı; çok aktörlü, etkileşimsel ve dağıtılmış bir sorumluluk yapısına dayandığı hem literatür (Ainscow, 2020; Florian, 2015; UNESCO, 2021) hem de araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır. Çoklu durum çalışmasında yer alan tüm paydaş grupları—akademisyen, müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenci—kapsayıcılığın ancak eşgüdümlü bir iş birliği ekosistemi ile mümkün olacağını vurgulamıştır. KOGM bu nedenle kapsayıcı okul yapısını bir ekosistem (Bronfenbrenner, 2005), paydaş rollerini ise birbirine bağlı işlevsel düğümler olarak ele alır. Her paydaş rolü; kapsayıcı liderlik, okul kültürü, öğretim süreçleri, müfredat, iş birliği ve izleme-değerlendirme boyutlarıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir.

Paydaş	Temel Rol	Başlıca Sorumluluklar
Okul Yöneticileri	Kapsayıcılık ekosisteminin mimarı ve süreç yürütücüsü	Kapsayıcı okul vizyonunu belirlemek ve tüm paydaşlarla paylaşmak• Veri temelli karar alma süreçlerini işletmek• Öğretmenleri pedagojik uyarlamalar konusunda desteklemek• Mesleki gelişim etkinliklerini planlamak ve izlemek• İnsan, zaman ve materyal kaynaklarını hakkaniyet temelinde yönetmek• Ayrımcılık karşıtı politika ve uygulamaları oluşturmak• Aile ve toplumla iş birliğini güçlendirmek
Öğretmenler	Kapsayıcı öğrenme ortamının tasarımcısı ve uygulayıcısı	Farklılaştırılmış öğretim uygulamak• Evrensel Tasarım (UDL) ilkelerine dayalı planlama yapmak• Öğrenme engellerini azaltıcı sınıf düzenlemeleri gerçekleştirmek• Kapsayıcı ve esnek değerlendirme yöntemleri kullanmak• Öğrencilerin akademik ve duyuşsal gereksinimlerini izlemek• Akran öğrenmesini ve sosyal katılımı desteklemek• Ailelerle etkili ve sürekli iletişim kurmak
Öğrenciler	Öğrenme süreçlerinin aktif katılımcısı ve geri bildirim kaynağı	Öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermek• Akranlarına akademik ve sosyal destek sunmak• Geri bildirim süreçlerine katkı sağlamak• Okul iklimi ve aidiyet çalışmalarında rol almak• Öğrenme hedeflerini öğretmenlerle birlikte belirlemek
Veliler (Aileler)	Öğrenme destekçisi ve planlarının uygulanmasına katılmak• Aile iş birliğinin ana aktörü	Öğrencinin gelişim sürecine aktif katkı sunmak• Ev-okul destek aile iş birliğinin ana bilgilendirme toplantılarına düzenli katılım sağlamak• Dilsel, kültürel veya özel gereksinim durumlarında destek sunmak• Okul iklimine olumlu katkı sağlamak
Rehberlik ve İzleme, Psikolojik Danışma Servisi (PDR)	psikososyal destek mekanizması	Risk taramaları yapmak ve izleme süreçlerini yürütmek• Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini izlemek• Kriz durumlarına müdahale etmek• Öğretmenlere danışmanlık sağlamak• Ailelere rehberlik sunmak• Okul ikliminin iyileştirilmesine katkı sağlamak
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ve Destek Kurumları	Uzmanlık ve harici profesyonel yapı	Öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerini yürütmek• Destek eğitim modelleri geliştirmek• Okul yönetimi ve öğretmenlere danışmanlık sağlamak• Ailelere rehberlik sunmak• Kaynaştırma ve özel eğitim süreçlerinde koordinasyonu sağlamak

Paydaş	Temel Rol	Başlıca Sorumluluklar
Yerel Yönetimler, Kaynak geliştirme, eğitim Üniversiteler ve ve sosyal destek sağlayıcı STK'lar	ve ve sosyal destek sağlayıcı paydaşlar	Mesleki gelişim ve eğitim faaliyetleri sunmak• Araştırma–okul iş birliğini güçlendirmek• Proje, fon ve lojistik destek sağlamak• Sosyal destek mekanizmaları geliştirmek• Topluluk temelli öğrenme ve katılımı güçlendirmek

G. KOGM Standartlar, Göstergeler ve Faaliyetler

STANDART 1: Okul yöneticileri kapsayıcı vizyonu oluşturur, yürütür ve paydaşlarla sürekli paylaşır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge / Açıklama	Faaliyetler
Süreç	S1.1	Kapsayıcı okul vizyonu yazılı politika metninde yer alır.	Kapsayıcı eğitimin temel ilkelerini içeren okul vizyonu yazılı olarak tanımlanır. Stratejik plan, okul gelişim planı ve iç yönergelerle uyum sağlanır. Politika metinleri erişilebilir formatlarda paylaşılır. Vizyonun tüm okul uygulamalarına yön vermesi sağlanır.
	S1.2	Kapsayıcılık vizyonu öğretmenler kurulunda düzenli ele alınır.	Öğretmenler kurulu gündemine kapsayıcılık maddeleri eklenir. İyi uygulamalar ve ihtiyaçlar değerlendirilir. Kararların sınıf içi yansımaları izlenir. Kararlar okul gelişim planı ile ilişkilendirilir.
	S1.3	Stratejik plan kapsayıcılık hedeflerini içerir.	Ölçülebilir kapsayıcı hedefler belirlenir. Hedefler öğrenci gereksinimleriyle ilişkilendirilir. Yıllık izleme ve güncelleme yapılır.
	S1.4	Yönetim veri temelli ve katılımcı karar alır.	Öğrenci–veli–öğretmen görüşleri düzenli toplanır. Veriler analiz edilerek kararlara yansıtılır. Kararlar şeffaf biçimde paylaşılır.
	S1.5	Sınıf ziyaretleri yapılır ve geri bildirim verilir.	Planlı sınıf gözlemleri gerçekleştirilir. Kapsayıcı öğretim ve katılım izlenir. Yapıcı geri bildirim sunulur.
	S1.6	Yeni öğretmenler için kapsayıcılık programı uygulanır.	Kapsayıcı okul vizyonu tanıtılır. Destek mekanizmaları açıklanır. Rehberlik ve danışmanlık sağlanır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge / Açıklama	Faaliyetler
Çıktı	S1.7	Okul kaynakları eşitlik gözetilerek planlanır.	Öğrenci gereksinimleri önceliklendirilir. Bütçe ve mekânsal düzenlemeler kapsayıcı biçimde yapılır. Kaynak kararları paydaşlarla paylaşılır.
	S1.8	Öğretmenler için destek ve danışmanlık sağlanır.	Farklılaştırma ve sınıf yönetimi oturumları yapılır. Deneyim paylaşımı teşvik edilir.
	S1.9	Tüm paydaşlara kapsayıcılık bilgilendirmesi yapılır.	Öğrenci ve velilere yönelik toplantılar düzenlenir. Görüş ve geri bildirimler dikkate alınır.
	S1.10	Ayrımcılık ve zorbalığa karşı politika uygulanır.	Açık politika ve kurallar oluşturulur. Bildirim ve müdahale mekanizmaları işletilir. Güvenli okul iklimi desteklenir.
	C1.1	Okul iklimi anketlerinde yönetim desteği puanı artar.	Okul iklimi ölçümleri
	C1.2	Öğretmenlerin kapsayıcı uygulama düzeyi artar.	Gözlem ve öz değerlendirme verileri
	C1.3	Öğrenci destek planları düzenli güncellenir.	Destek planı kayıtları
	C1.4	Veli iletişim memnuniyeti artar.	Veli geri bildirimleri
	C1.5	Okul içi çatışma ve sorun sayısı azalır.	Olay kayıtları
	C1.6	Okula aidiyet puanlarında artış görülür.	Öğrenci anketleri
Performans	P1.1	Yönetim-öğretmen iş birliği oranı	Katılım ve iş birliği kayıtları
	P1.2	Yıllık hedeflerin gerçekleşme oranı	Stratejik plan izleme
	P1.3	Kriz müdahale süresi	Müdahale kayıtları
	P1.4	Paydaş toplantılarına katılım oranı	Toplantı tutanakları
	P1.5	Yönetim bildirimlerinin uygulamaya yansıma düzeyi	Öğretmen uygulama raporları
	P1.6	Kapsayıcı gözlem skorlarında artış	Gözlem formları

Gösterge Türü	Kod	Gösterge / Açıklama	Faaliyetler
	P1.7	Yönetim kararlarında paydaş katılım düzeyi	Karar ve katılım kayıtları

STANDART 2: Okulda tüm öğrencilerin kendini güvenli, değerli ve ait hissettiği bir kültür ve iklim oluşturulur.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S2.1	Okula güçlendiren etkinlikler düzenlenir.	Hoş Geldin Haftası, spor şenliği, kültür günü gibi etkinlikler planlanır. Dezavantajlı öğrenciler için katılım uyarlamaları yapılır. Öğrenci ilgi anketleriyle içerik belirlenir. Katılım ve geri bildirimler değerlendirilir.
	S2.2	Farklı kültür ve diller okul etkinliklerinde temsil edilir.	Kültürler Günü ve çok dilli çalışmalar yapılır. Göçmen öğrencilerin kültürel sunumları desteklenir. Kültürel temalar projelere yansıtılır. Etkiler öğrenci ve veli görüşleriyle izlenir.
	S2.3	Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programı uygulanır.	Empati ve duygu düzenleme etkinlikleri planlanır. Rehberlik saatlerinde grup çalışmaları yapılır. Öğretmenlere SEL materyalleri sunulur. Gelişim gözlem ve kayıtlarla izlenir.
	S2.4	Öğrenci katılım mekanizmaları aktiftir.	Öğrenci konseyi seçimleri yapılır. Kulüp çeşitliliği artırılır. Öğrenciler yönetim toplantılarına davet edilir. Kararlara yansıma geri bildirilir.
	S2.5	Zorbalık ekipleri aktif çalışır.	Zorbalık izleme ekibi oluşturulur. Riskli alanlar düzenli gözlemlenir. Vaka kayıt ve müdahale sistemi işletilir. Sonuçlar dönemsel değerlendirilir.
	S2.6	Ayrımcılık kuralları görünürdür.	Kurallar afiş ve dijital ortamda paylaşılır. Rehberlik saatlerinde örnek olaylarla ele alınır. Veliler bilgilendirilir. Uygulama iklim anketleriyle izlenir.
	S2.7	Okul içi iletişim kanalları erişilebilirdir.	Duyurular sade ve çoklu formatta hazırlanır. Gerekli durumlarda çok dilli iletişim sağlanır. Geri bildirim kanalları oluşturulur. Kullanım sıklığı izlenir.
	S2.8	Öğrenciler arası sosyal etkileşim desteklenir.	Grup çalışmaları ve akran projeleri uygulanır. Akran mentorluğu teşvik edilir. Sınıf dışı etkinlikler planlanır. Etkileşim gözlem ve geri bildirimle değerlendirilir.
	S2.9	Öğretmen-öğrenci ilişkileri güven temellidir.	Bireysel öğrenci görüşmeleri yapılır. Güçlendirici ve kapsayıcı dil kullanılır. Güvenli paylaşım ortamları oluşturulur. Aidiyet algısı ölçülür.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Çıktı	S2.10	Şikâyet ve başvuru mekanizması durumdadır.	Fiziksel ve dijital başvuru kanalları oluşturulur. Gizlilik esasına işler göre işlem yapılır. Başvurular kayıt altına alınır. Mekanizma düzenli değerlendirilir.
	S2.11	Yeni gelen öğrenciler için uyum programı yakından izlenir. Rehberlik desteği sağlanır. Geri bildirimlerle program güncellenir.	Tanıtım ve akran destek programları uygulanır. İlk haftalar yakından izlenir. Rehberlik desteği sağlanır. Geri bildirimlerle program güncellenir.
	S2.12	Aileler kültürel etkinliklere katılır.	Kültürel etkinliklerde aile katılımı teşvik edilir. Ailelere sorumluluklar verilir. Ortak etkinlikler planlanır. Katkı veli geri bildirimleriyle değerlendirilir.
	C2.1	Okula aidiyet puanı artar.	• Öğrenci anketleri
	C2.2	Zorbalık olayları azalır.	• Olay kayıtları
	C2.3	Öğretmen-öğrenci iletişimi güçlenir.	• İklim ve iletişim ölçümleri
	C2.4	Öğrenciler arası çatışma sayısı düşer.	• Disiplin ve rehberlik kayıtları
	C2.5	Kültürel etkinliklere katılım artar.	• Katılım listeleri
	C2.6	Aile-okul iklimi memnuniyeti yükselir.	• Veli anketleri
	P2.1	“Okulda kendimi değerli hissediyorum” diyen öğrenci oranı	• Öğrenci algı anketleri
Performans	P2.2	Zorbalık raporlarındaki değişim oranı	• Yıllık karşılaştırmalı kayıtlar
	P2.3	Okul iklimi anketi puanı	• Paydaş anketleri
	P2.4	SEL programı uygulanma oranı	• Program izleme kayıtları
	P2.5	Zorbalık müdahale ve çözüm süresi	• Müdahale kayıtları
	P2.6	Aile ve çevre katılım oranı	• Etkinlik katılım verileri
	P2.7	Okul içi çatışma çözüm başarı oranı	• Rehberlik ve disiplin raporları

STANDART 3: Öğretmenler sürekli mesleki gelişimle kapsayıcı pedagojik yeterliklerini artırır.

Gösterge Türü	Kod Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S3.1 Yılda en az dört kapsayıcı eğitim semineri düzenlenir.	• Her dönem en az iki kapsayıcı eğitim semineri planlanır. • Gerçek sınıf örnekleri, vaka analizleri ve iyi uygulamalar paylaşılır. • İçerikler öğretmen ihtiyaçlarına göre belirlenir. • Katılım ve geri bildirimlere göre seminerler güncellenir.
	S3.2 Mesleki öğrenme toplulukları aktif çalışır.	• Öğretmenler branş ve gereksinim temelli gruplara ayrılır. • Kapsayıcı öğretim ve uyarlamalar düzenli paylaşılır. • Toplantılar planlı yapılır ve notlanır. • Çıktılar okul genelinde paylaşılır.
	S3.3 Akran gözlemi ve geri bildirim döngüsü işletilir.	• Gönüllülük esaslı sınıf gözlemleri yapılır. • Kapsayıcı öğretim ve öğrenci katılımı gözlemlenir. • Yapılandırılmış geri bildirim görüşmeleri yapılır. • Süreç mesleki gelişim dosyalarına yansıtılır.
	S3.4 Öğretmen gelişim planları oluşturulur.	• Her öğretmen için bireysel gelişim hedefleri belirlenir. • Hedefler gözlem, öz değerlendirme ve geri bildirimlerle ilişkilendirilir. • Planlar yönetim ve öğretmen tarafından izlenir. • İlerleme düzenli değerlendirilir.
	S3.5 Yeni öğretmen mentorluğu uygulanır.	• Deneyimli öğretmenler mentor olarak görevlendirilir. • Kapsayıcı öğretim ve okul kültürü odaklı mentorluk yapılır. • Görüşmeler planlı yürütülür ve kayıt altına alınır. • Uyum ve yeterlik durumu değerlendirilir.
	S3.6 Öğretmenler sınıf içi uyarlama örneklerini paylaşır.	• Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlama örnekleri paylaşılır. • Dijital arşiv oluşturularak erişim sağlanır. • Etkili uygulamalar yaygınlaştırılır. • Öğretim kalitesine etkisi izlenir.
Süreç	S3.7 Öğretmen destek toplantıları yapılır.	• Sınıf içi uygulama güçlükleri ele alınır. • Rehberlik servisi ve uzman desteği sağlanır. • Çözüm odaklı öneriler geliştirilir. • Uygulamalara yansıtılır.
	S3.8 Eğitim teknolojileri kullanım eğitimi verilir.	• UDL uyumlu ve erişilebilir dijital eğitimler düzenlenir. • Dijital materyal tasarımı ve değerlendirme araçları ele alınır. • Ders uygulamaları gözlemlenir ve geri bildirim verilir. • Öğrenci katılımına etkisi izlenir.
	S3.9 Öğretmen ihtiyaçlarına göre PD oturumları planlanır.	• İhtiyaç belirleme anket ve görüşmeleri yapılır. • Kapsayıcı öğretim ve değerlendirme odaklı PD planlanır. • Uygulamaya dönük oturumlar yürütülür. • Etkililik geri bildirimlerle değerlendirilir.
Çıktı	C3.1 Öğretmenlerin kapsayıcı uygulama düzeyleri artar.	• Gözlem ve değerlendirme verileri
	C3.2 Öğretmen memnuniyet düzeyi yükselir.	• Öğretmen memnuniyet anketleri

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Performans	C3.3	Öğrenci başarısında yükselme eğilimi görülür.	• Akademik izleme verileri
	C3.4	Sınıf içi davranış problemleri azalır.	• Rehberlik ve disiplin kayıtları
	C3.5	Öğretmen iş birliği artar.	• Toplantı ve iş birliği kayıtları
	C3.6	Öğretmen devamsızlık oranı azalır.	• Devamsızlık istatistikleri
	P3.1	Mesleki gelişime katılım oranı	• Katılım listeleri
	P3.2	Performans değerlendirme oturumu uygulanma oranı	• Değerlendirme kayıtları
	P3.3	Kapsayıcı ders planı oranı	• Ders planı incelemeleri
	P3.4	Öğretmen gözlem skorlarında yıllık artış	• Gözlem formları
	P3.5	Öğrenci katılım düzeyinde artış	• Sınıf içi gözlem verileri
	P3.6	Sınıf içi uyarılma çeşitliliği	• Uygulama envanteri
Performans	P3.7	Performans değerlendirme memnuniyeti	• Öğretmen geri bildirimleri
	P3.8	Akran gözlemi yapılma oranı	• Gözlem kayıtları

STANDART 4.1.: Öğretim süreçleri farklılaştırma, UDL ve pozitif davranış yönetimi temellidir.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S4.1.1	Ders planlarında UDL bileşenleri görülür.	• Her kazanım için en az iki farklı sunum yolu planlanır. • Motivasyonu artıran giriş etkinlikleri ve seçmeli görevler eklenir. • Öğrencilerin öğrenmelerini farklı yollarla ifade edebilecekleri

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
			alternatif ürünler tanımlanır. • Ders planları zümrelerde UDL açısından gözden geçirilir.
	S4.1.2	Farklılaştırılmış öğretim uygulanır.	• Hazırbulunuşluk düzeyine göre farklı etkinlikler hazırlanır. • Görev, materyal veya ürün seçiminde esneklik sağlanır. • Ek akademik destek sunulur. • Farklılaştırmanın etkililiği ders sonrası değerlendirilir.
	S4.1.3	Akran öğrenmesi sürekli kullanılır.	• Akran eşleştirme ve küçük grup çalışmaları planlanır. • Roller ve sorumluluklar netleştirilir. • Yapılandırılmış akran desteği sağlanır. • Etkileşim gözlemlerle izlenir.
	S4.1.4	PBIS ilkeleri sınıfta uygulanır.	• Sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenir. • Olumlu davranışlar görünür biçimde pekiştirilir. • Önleyici destek ve düzenlemeler uygulanır. • Davranış verilerine göre stratejiler güncellenir.
	S4.1.5	Engelleri azaltan materyal düzenlemeleri yapılır.	• Materyaller görsel, işitsel ve bilişsel gereksinimlere göre uyarlanır. • Metinler sadeleştirilir ve görsellerle desteklenir. • Erişimi zorlaştıran unsurlar kaldırılır. • Uyarlamaların öğrenmeye etkisi değerlendirilir.
	S4.1.6	Dil bariyerleri için görsel ve sadeleştirilmiş içerik sunulur.	• Kısa, açık ve sade yönergeler hazırlanır. • Anahtar kavramlar görsel ve sembollerle desteklenir. • Çok dilli veya dijital destek araçları kullanılır. • Anlaşılabilirlik öğrenci performanslarıyla izlenir.
	S4.1.7	Öğrenci öğrenme profili dikkate alınır.	• Öğrencilerin öğrenme stilleri ve ilgi alanları belirlenir. • Ders planlarına bu bilgiler yansıtılır. • Güçlü yönlerden yararlanılır. • Öğrenme profilleri güncellenir.
	S4.1.8	Gözlem ve geri bildirimle sınıf yönetimi düzenlenir.	• Davranışlar ve etkileşimler düzenli gözlemlenir. • Zamanında ve geliştirici geri bildirim verilir. • Gözlemler sınıf düzenine yansıtılır. • İklim etkisi izlenir.
	S4.1.9	Kapsayıcı değerlendirme yöntemleri kullanılır.	• Performans görevi, proje, portfolyo gibi yöntemler kullanılır. • Öğrencilere alternatif ifade yolları sunulur. • Ölçütler önceden paylaşılır. • Sonuçlar öğretimi geliştirmek için kullanılır.
	S4.1.10	Öğrenci merkezli etkinlikler uygulanır.	• Problem çözme ve proje temelli etkinlikler planlanır. • Öğrencilere seçim ve karar alma fırsatı verilir. • Öğretmen rehber rol üstlenir. • Motivasyon ve katılım etkisi değerlendirilir.
Çıktı	C4.1.1	Öğrenci katılımı artar.	• Katılım ve gözlem verileri
	C4.1.2	Davranış olaylarında azalma görülür.	• Davranış kayıtları
	C4.1.3	Akademik ilerleme hızlanır.	• Akademik izleme verileri

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Performans	C4.1.4	Sınıf içi uyum yükselir.	• İklim ve gözlem ölçekleri
	C4.1.5	Öğretmen-öğrenci ilişkisi güçlenir.	• İletişim ve memnuniyet verileri
	C4.1.6	Öğrenme engelleri azalır.	• Uyarlama ve erişim kayıtları
	P4.1.1	Öğrenci katılım oranı	• Sınıf içi gözlem verileri
	P4.1.2	Problem davranış oranı	• Davranış kayıtları
	P4.1.3	Engelleri azaltıcı materyal kullanım oranı	• Ders planı incelemeleri
	P4.1.4	Akademik, sosyal ve gelişimsel başarı artışı	• Çok boyutlu öğrenci verileri
	P4.1.5	Sınıf yönetimi gözlem skorları	• Gözlem formları
	P4.1.6	Öğrenci memnuniyet oranı	• Öğrenci anketleri
	P4.1.7	UDL uygulama erişim oranı	• Ders planı ve uygulama analizleri

STANDART 4.2. Eğitim öğretim süreçleri kapsayıcı, esnek ve öğrenci merkezlidir.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S4.2.1	Öğretim planları hazırlanırken öğrenci profilleri ve öğrenme bariyerleri analiz edilir.	• Öğrencilerin hazır bulunuşluk, öğrenme profili ve ihtiyaçları belirlenir. • Olası öğrenme bariyerleri ders öncesinde analiz edilir. • Planlamalar bu analizlere dayalı olarak uyarlanır. • Öğretim planları zümre toplantılarında gözden geçirilir.
	S4.2.2	Öğrenme ortamları erişilebilirlik ilkelerine göre esnek biçimde düzenlenir.	• Fiziksel, duyuşsal ve duygusal erişilebilirlik dikkate alınır. • Sınıf düzeni öğrenme etkinliklerine göre esnek biçimde değiştirilir. • Kültürel çeşitliliği destekleyen sınıf düzenlemeleri yapılır. • Ortam düzenlemelerinin etkililiği gözlemlenir.
	S4.2.3	Öğretim içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırılır.	• Aynı kazanım için farklı öğrenme yolları sunulur. • Öğrencilere görev ve ürün seçme imkânı tanınır. • Farklılaştırma ders planlarında açık biçimde yer alır. • Öğrenci katılımı ve başarıya etkisi değerlendirilir.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
	S4.2.4	İşbirlikçi ve aktif öğrenme yöntemleri sistematik olarak kullanılır.	• Akran öğrenmesi, proje tabanlı öğrenme ve istasyon çalışmaları planlanır. • Öğrenciler arası etkileşim ve iş birliği desteklenir. • Grup çalışmaları yapılandırılmış biçimde yürütülür. • Katılım düzeyi izlenir.
	S4.2.5	Öğrenme bariyerleri düzenli olarak belirlenir ve azaltılır.	• Pedagojik, dilsel ve sosyal-duygusal bariyerler tespit edilir. • Bariyerleri azaltıcı önlemler uygulanır. • Destekleyici uyarlamalar planlanır. • Alınan önlemlerin etkisi izlenir.
	S4.2.6	Öğretim materyalleri erişilebilir ve çoklu temsilli olarak çeşitlendirilir.	• Dijital, görsel ve işitsel materyaller kullanılır. • Alternatif materyaller hazırlanır. • Materyaller farklı gereksinimlere göre uyarlanır. • Kullanım sıklığı ve erişilebilirliği değerlendirilir.
	S4.2.7	Sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel pedagoji ilkeleri gözetilir.	• SEL becerileri öğretim sürecine entegre edilir. • Öğrenci-öğretmen ilişkileri güçlendirilir. • Güven ve empati temelli sınıf ortamı oluşturulur. • Sosyal-duygusal gelişim izlenir.
	S4.2.8	Sınıf yönetimi kapsayıcı ve pozitif yaklaşımlarla yürütülür.	• Pozitif disiplin ve restoratif uygulamalar kullanılır. • Öğrenci katılımı sınıf yönetiminin merkezine alınır. • Davranış sorunlarına önleyici yaklaşımlar uygulanır. • Sınıf iklimi düzenli olarak değerlendirilir.
	S4.2.9	Değerlendirme süreçleri çoklu ve süreç temelli yapılandırılır.	• Alternatif ölçme araçları kullanılır. • Süreç temelli değerlendirme uygulanır. • Esnek değerlendirme yolları sunulur. • Sonuçlar öğretimi geliştirmede kullanılır.
	S4.2.10	Öğrenci görüşleri öğretim süreçlerine yansıtılır.	• Öğrencilerin görüş ve önerileri alınır. • Karar alma süreçlerine öğrenci katılımı sağlanır. • Sınıf içi düzenlemeler öğrenci geri bildirimleriyle yapılır. • Görüşlerin uygulamaya yansıtılması paylaşılr.
	P4.2.1	Öğretim planlarında profil temelli uyarlamaların yer alma düzeyi	
	P4.2.2	Öğrenme ortamlarının esnek biçimde yeniden düzenlenme sıklığı	
	P4.2.3	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının görünürlüğü	
Performans	P4.2.4	İşbirlikçi ve akran temelli öğrenmeye katılım düzeyi	
	P4.2.5	Öğrenme bariyerlerine yönelik pedagojik önlem çeşitliliği	
	P4.2.6	Erişilebilir ve alternatif materyal kullanım sıklığı	
	P4.2.7	Sosyal-duygusal öğrenme becerilerindeki gelişim	

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Çıktı	P4.2.8	Olumlu sınıf iklimi ve davranışlarda iyileşme	
	P4.2.9	Süreç temelli değerlendirme araçlarının kullanım oranı	
	P4.2.10	Öğrenci görüşlerinin öğretime yansıtılma düzeyi	
	C4.2.1	Öğrenci katılımı ve aidiyet düzeyinde artış	
	C4.2.2	Öğrenme engellerinin azalması	
	C4.2.3	Akademik, sosyal ve duygusal gelişimde bütüncül ilerleme	
	C4.2.4	Öz düzenleme ve öğrenme sorumluluğunda artış	
	C4.2.5	Güven, empati ve iş birliğinin güçlenmesi	
	C4.2.6	Öğrenci memnuniyetinde artış	
	C4.2.7	Öğretim süreçlerinin bireysel farklılıklara duyarlılığının artması	

STANDART 5: Müfredat esnek, erişilebilir ve çok kültürlü temellere dayanır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S5.1	Kazanımlar öğrencilerin profillerine uyarlanır.	- Öğrenci hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme gereksinimleri belirlenir. - Aynı kazanım için farklı zorluk ve derinlik düzeylerinde göre hedefler oluşturulur. - Destek gerektiren öğrenciler için sadeleştirilmiş, ileri düzey öğrenciler için genişletilmiş hedefler belirlenir. - Uyarlamaların öğrenmeye etkisi süreç içinde izlenir.
	S5.2	Erişilebilir materyaller kullanılır.	- Materyaller görsel, işitsel ve bilişsel gereksinimlere göre düzenlenir. - Okunabilir yazı tipi, uygun punto ve renk kontrastı kullanılır. - İçerik görsel, sesli ve somut materyallerle desteklenir. - Erişilebilirlik öğrenci geri bildirimleriyle değerlendirilir.
	S5.3	Çok kültürlü müfredata bütünleştirilir.	- Ders içeriklerinde farklı kültür ve deneyimleri yansıtan örnekler kullanılır. - Çoğulcu ve kapsayıcı bakış açısı benimsenir. - Öğrencilerin kültürel deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulur. - Katılıma etkisi izlenir.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Çıktı	S5.4	Bireyselleştirilmiş görev ve ürün seçenekleri sunulur.	• Aynı kazanım için farklı görev ve ürün seçenekleri planlanır. • Yazılı çalışma, sunum, afiş, video veya model gibi alternatifler sunulur. • Öğrenciler güçlü yönlerine uygun ürün türünü seçer. • Esnek değerlendirme ölçütleri kullanılır.
	S5.5	Dijital erişilebilir içerikler hazırlanır. formatta	• Dijital içerikler altyazı, sesli anlatım ve görsel destek içerir. • Sunumlar ekran okuyucularla uyumlu hâle getirilir. • Farklı cihazlardan erişim sağlanır. • Erişilebilirlik düzenli olarak gözden geçirilir.
	S5.6	Farklı diller için destek materyalleri üretilir.	• Çok dilli sözlükler ve görsel destekli materyaller hazırlanır. • Yönergeler sadeleştirilir ve gerektiğinde ana dil desteği sunulur. • Dijital çeviri araçlarından yararlanılır. • Öğrenmeye katkısı izlenir.
	S5.7	Müfredat dışı etkinlikler kapsayıcı biçimde planlanır.	• Etkinliklere katılımı engelleyen faktörler belirlenir ve kaldırılır. • Farklı ilgi ve yeteneklere hitap eden seçenekler sunulur. • Gerekli uyarılma ve destekler sağlanır. • Katılım ve memnuniyet değerlendirilir.
	S5.8	Öğrenci ürünleri tematik çeşitlilik gösterir.	• Tek tip ürün yerine farklı tema ve bakış açıları teşvik edilir. • Öğrencilerin ilgi ve kültürel deneyimleri ürünlere yansıtılır. • Ürün paylaşım alanları oluşturulur. • Motivasyon ve katılıma etkisi izlenir.
	C5.1	Öğrencilerin içeriği anlama oranının artması	
	C5.2	Mülteci ve dilsel çeşitliliğe öğrencilerin erişim düzeyinin yükselmesi	
	C5.3	Öğrenci proje başarısında artış	
Performans	C5.4	Ders katılımındaki çeşitliliğin artması	
	C5.5	Öğrenci ürün kalitesinin yükselmesi	
	P5.1	İçerik erişilebilirlik oranı	
	P5.2	Çok kültürlü içerik görünürlüğünün yıllık artış oranı	
	P5.3	Öğretmenlerin içerik uyarılma ve ürün çeşitlendirme oranı	
	P5.4	Öğrenci ürün çeşitliliği artış miktarı	
	P5.5	Bireyselleştirilmiş görev kullanım oranı	

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
	P5.6	Dil destek materyali kullanım oranı	

STANDART 6: Okul aileler, yerel kurumlar, üniversiteler, okullar, RAM ve toplumla iş birliği yapar.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S6.1	Aile toplantıları düzenli yapılır.	- Her dönem en az bir kez aile toplantısı içeren yıllık takvim hazırlanır. - Gündemler akademik, sosyal ve duygusal gelişimi kapsayacak biçimde yapılandırılır. - Sözlü ve yazılı geri bildirim araçları kullanılır. - Toplantı çıktıları tutanaklaştırılarak izleme süreçlerinde kullanılır.
Süreç	S6.2	RAM ile iş birliği protokolü vardır.	- RAM ile tanılama, yönlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin yazılı protokol hazırlanır. - Yönlendirmeler standart formlar aracılığıyla yürütülür. - RAM uzmanlarıyla düzenli değerlendirme toplantıları yapılır. - RAM raporları öğrenci destek planlarına yansıtılır.
Süreç	S6.3	STK ve belediyelerle ortak etkinlikler yürütülür.	- Belediye ve STK'larla ortak çalışma alanları belirlenir. - Sosyal sorumluluk, kültür ve spor temalı etkinlikler planlanır. - Öğrenciler planlama ve uygulama süreçlerine aktif katılır. - Etkinliklerin okul iklimine etkisi değerlendirilir.
Süreç	S6.4	Aile destek eğitimleri uygulanır.	- Ailelerin ihtiyaçları belirlenir. - Ebeveynlik, davranış yönetimi ve öğrenme desteği eğitimleri planlanır. - Eğitimler okul içi veya davetli uzmanlarca yürütülür. - Etkililik geri bildirimlerle izlenir.
Süreç	S6.5	Rehberlik servisi ailelerle düzenli görüşür.	- Planlı bireysel veli görüşmeleri yapılır. - Öğrencinin güçlü yönleri ve gelişim alanları ele alınır. - Ailelere ev ortamında uygulanabilir destek önerileri sunulur. - Görüşme sonuçları izleme çalışmalarına temel oluşturur.
Süreç	S6.6	Okul–toplum projeleri yürütülür.	- Çevre, gönüllülük ve sosyal farkındalık temalı projeler planlanır. - Öğrenci, öğretmen ve aileler sürece aktif katılır. - Proje çıktıları okul genelinde paylaşılır. - Etkililik değerlendirilir.
Süreç	S6.7	Sosyal destek mekanizmaları işler.	- Destek ihtiyacı olan öğrenciler belirlenir. - Okul içi ve dışı destek kaynakları devreye alınır. - Desteklerin sürekliliği izlenir. - Gerektiğinde destek planları güncellenir.
Süreç	S6.8	Aile görüşleri gelişim planlarına yansır.	- Ailelerden sistematik geri bildirim toplanır. - Görüşler okul gelişim ve destek planlarına dâhil edilir. - Kararlara yansıyan öneriler paydaşlarla paylaşılır. - Katılımcı yönetim anlayışı güçlendirilir.
Süreç	S6.9	Aile–öğretmen–öğrenci üçlü toplantıları yapılır.	- Destek gerektiren öğrenciler için üçlü toplantılar planlanır. - Öğrenci sürece aktif katılır. - Ortak hedef ve sorumluluklar belirlenir. - Sonuçlar izleme çalışmalarında kullanılır.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S6.10	Yerel uzmanlardan (üniversite vb.) destek alınır.	• Üniversiteler ve uzmanlarla iş birliği kurulur. • Seminer ve atölyeler düzenlenir. • Okul uygulamaları uzman görüşleriyle geliştirilir. • Katkılar değerlendirilir.
Çıktı	C6.1	Aile katılım oranının artması	
	C6.2	RAM destek hizmetlerine erişimin iyileşmesi	
	C6.3	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişiminin artması	
	C6.4	Topluluk temelli projelere katılımın artması	
	C6.5	Veli memnuniyetinin yükselmesi	
	C6.6	Sosyal destek gereksinimlerinin azalması	
Performans	P6.1	Aile toplantılarına katılım oranı	
	P6.2	Yılda gerçekleştirilen paydaş etkinliği oranı	
	P6.3	RAM iş birliği ve etkileşim oranı	
	P6.4	Aile ve çevre toplulukları memnuniyet puanı	
	P6.5	Sosyal ve bireysel destek alan öğrencilerin gelişim oranı	
	P6.6	Dış paydaş destek kaynaklarının yıllık artış oranı	
	P6.7	Kurum ortaklığı ve iş birliği sayısı/oranı	
	P6.8	Ev destek planı uygulama oranı	

STANDART 7: Öğrenci, sınıf ve okul düzeyinde veri temelli izleme mekanizmaları işler.

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Süreç	S7.1	Akademik veri düzenli toplanır.	- Sınavlar, performans görevleri, projeler ve ders içi ölçmelerden elde edilen veriler belirli periyotlarla toplanır. - Veriler sınıf, ders ve öğrenci düzeyinde ayrıştırılır. - Veri girişlerinin tutarlılığı ve güncelliği kontrol edilir. - Akademik veriler öğretim süreçlerini iyileştirmede kullanılır.
	S7.2	Sosyal-duygusal veri izlenir.	- Gözlem formları, anketler ve rehberlik kayıtları kullanılır. - Süreç rehberlik servisi koordinasyonunda yürütülür. - Sosyal uyum, aidiyet ve psikososyal riskler analiz edilir. - Bulgular destek planlarına ve okul iklimi çalışmalarına yansıtılır.
	S7.3	Davranış kayıt sistemi işler.	- Olumlu ve problem davranışlar için standart kayıt sistemi oluşturulur. - Öğretmenler davranışları sisteme düzenli olarak kaydeder. - Veriler rehberlik servisi ve yönetim tarafından analiz edilir. - Bulgular PBIS temelli önleyici uygulamalarda kullanılır.
	S7.4	Devamsızlık verisi risk temelli analiz edilir.	- Devamsızlıklar erken uyarı sistemi kapsamında izlenir. - Sürekli devamsızlık gösteren öğrenciler risk grubu olarak belirlenir. - Müdahale planları rehberlik servisiyle birlikte hazırlanır. - Veriler okul gelişim planında kullanılır.
	S7.5	Öğretmen dönütleri raporlanır.	- Öğretmenlerden ders işleyişi ve uygulama güçlüklerine ilişkin geri bildirimler toplanır. - Anket, tutanak ve raporlar aracılığıyla kayıt altına alınır. - Dönütler tematik olarak analiz edilir. - Sonuçlar mesleki gelişim planlamasına yön verir.
	S7.6	Öğrenci bireysel destek planları izlenir.	- Akademik, sosyal veya davranışsal destek gerektiren öğrenciler için planlar hazırlanır. - Hedeflerin gerçekleşme durumu düzenli izlenir. - Süreç öğretmen-rehberlik-aile iş birliğiyle yürütülür. - Planlar veriye dayalı olarak güncellenir.
	S7.7	Okul gelişim raporu yılda iki kez hazırlanır.	- Akademik, sosyal ve yönetsel verileri içeren raporlar hazırlanır. - Güçlü yönler ve gelişim alanları belirlenir. - Raporlar paydaşlarla paylaşılır. - Bulgular yeni dönem planlamasına yön verir.
	S7.8	Veri paylaşımı öğretmen ekip toplantılarında yapılır.	- Veriler ekip ve zümre toplantılarında paylaşılır. - Gizlilik ilkelerine uygun sunum yapılır. - Öğretmenler ortak çözüm önerileri geliştirir. - Veri temelli karar alma kültürü güçlendirilir.
	S7.9	Ölçme araçları erişilebilir formatlara uyarlanır.	- Ölçme araçları bireysel gereksinimlere göre uyarlanır. - Büyük punto, sadeleştirilmiş yönerge ve alternatif değerlendirmeler kullanılır. - Dijital ve sözlü ölçme araçlarından yararlanılır. - Uyarlamaların geçerliği izlenir.
	S7.10	Dijital veri yönetim sistemi kullanılır.	- Akademik, sosyal ve davranışsal veriler dijital sistemde tutulur. - Öğretmen ve yöneticiler veri girişleri konusunda bilgilendirilir. - Veri güvenliği ve gizliliği sağlanır. - Sistem izleme ve raporlama süreçlerinde aktif kullanılır.
Çıktı	C7.1	Akademik ilerlemenin görünür hâle gelmesi	
	C7.2	Risk grubu öğrencilerin erken tespiti	

Gösterge Türü	Kod	Gösterge	Faaliyetler
Performans	C7.3	Devamsızlık oranlarının azalması	
	C7.4	Öğretim uyarlamalarının veri temelli yapılması	
	C7.5	Öğrenci destek planlarının etkinliğinin artması	
	C7.6	Veri paylaşım kültürünün güçlenmesi	
	P7.1	Akademik gelişim puanı artış miktarı	
	P7.2	Devamsızlık azalma oranı	
	P7.3	Risk tespit hassasiyet oranı	
	P7.4	Veri girişlerinde hata oranı	
	P7.5	Gelişim raporlarının zamanında hazırlanma oranı	
	P7.6	Öğretmenlerin veri kullanım oranı	
	P7.7	Öğrenci gelişimi izleme sıklığı	
	P7.8	Destek planı gelişim oranı	

H. Kapsayıcı Okul Gelişim Modelinin (KOGM) Uygulanma Sürecinde Dikkate Alınacak Hususlar:

Kapsayıcı okul literatürü (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2019; UNESCO, 2021), başarılı uygulamaların yalnızca politikalarla değil, okul kültüründen öğretim süreçlerine, liderlikten veri yönetimine kadar geniş bir yapı içinde eşzamanlı gelişim gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bölümde KOGM'nin uygulanma sürecine ilişkin temel dikkat noktaları kuramsal, yönetsel ve pedagojik boyutlarda ele alınmaktadır. Modelde süreç göstergelerine bağlı faaliyetler modelin esnek yapısı gereği okul türlerine ve okula özgü öz değerlendirme

sonuçlarına göre farklı biçimlerde okul gelişim ve yönetim ekiplerince alınan kararlar doğrultusunda uygulanabilir. Kapsayıcı okul gelişim modelinin uygulanmasından önce her bir okulda okulun iç ve dış paydaşlarından oluşan “Kapsayıcı okul gelişim yönetim ekibi” oluşturulmalıdır.

1. Kapsayıcı Liderliğin ve Paydaş Katılımının Süreç Başında Netleştirilmesi: Modelin uygulanması, okul yöneticisinin kapsayıcılık vizyonunu açık biçimde ortaya koyması ve bu vizyonu tüm paydaşlarla paylaşmasıyla başlar. Araştırma bulguları, liderliğin süreci şekillendiren en güçlü unsur olduğunu göstermiştir. Bir müdürün ifadesi bu durumu desteklemektedir:

“Kapsayıcı okul ancak yönetici bunu kararlılıkla sahiplenirse ve öğretmenleri cesaretlendirirse ilerleyebiliyor.” Dağıtılmış liderlik yaklaşımı (Harris, 2014) doğrultusunda sorumluluklar öğretmenlere, PDR birimine, ailelere, hatta öğrencilere kadar paylaştırılmalı; böylece model “tek kişiye bağlı olmayan” sürdürülebilir bir yapıya kavuşmalıdır.

2. Okul Kültürünün Kapsayıcılığı Destekleyecek Şekilde Güçlendirilmesi: Bulgular okul kültürünün kapsayıcı dönüşümde kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Okul kültürü dönüşmeden süreçler ve gösterge temelli performans izleme tek başına yeterli olmayacaktır (Fullan, 2020). Kapsayıcılığı destekleyen kültür, farklılıklara saygıyı, aidiyeti, güveni ve psikolojik güvenlik hissiyi pekiştirir.

3. Öğretim Süreçlerinin UDL ve Farklılaştırma İlkelerine Uygun Dönüştürülmesi

KOGM'nin en uygulama yoğun bileşeni olan kapsayıcı eğitim-öğretim süreçleri, UDL (CAST, 2018), farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 2014) ve engelleri azaltıcı pedagojiler üzerine kuruludur. Süreçlerin etkili uygulanması, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmasına bağlıdır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu konuda güçlü bir ihtiyaç hissettiğini göstermiştir:

4. Aile–Okul İş birliği Mekanizmalarının Etkinleştirilmesi: Araştırma sonuçları, velilerin sürece dahil edilmesinin hem öğrencinin katılımını hem de öğretim süreçlerinin etkililiğini artırdığını göstermektedir. Ancak birçok paydaş okullardaki aile iş birliği modelinin yeterince sistematik olmadığını vurgulamıştır.

5. İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi Sisteminin Doğru Kurulması: KOGM'nin en önemli bileşenlerinden biri, standartlar ve göstergeler sistemidir. Başarılı uygulama, verinin doğru toplanması, analiz edilmesi ve gelişim döngülerine yansıtılmasıyla mümkündür. UNESCO (2021) sürdürülebilir kapsayıcı okulların en belirgin özelliğinin veri temelli gelişim planları olduğunu vurgular.
6. Uygulama Sürecinin Kademeli ve Uyarlayıcı Şekilde Yürütülmesi: Kapsayıcı modelin bir defada ve mekanik olarak uygulanması mümkün değildir. Model, kademeli uyarlama ilkesiyle (Fixsen vd, 2019) yürütülmelidir.
7. Okul Dışı Paydaşlarla (Diğer okullar, RAM, Üniv., STK, Yerel Yönetimler) Etkileşimin Canlı Tutulması: Kapsayıcı okul yalnızca iç dinamiklerle sürdürülemez. Çoklu destek sistemleri (MTSS, OECD 2021) gereği okul dışı paydaşların uzmanlığından ve kaynaklarından yararlanılması gerekir.

Okul Paydaşları Tarafından Dikkate Alınacak Hususlar

Paydaş Grubu	Dikkate Alınacak Hususlar
Akademisyenler	Kapsayıcı okul gelişimini destekleyen bilimsel bilgi üretimi sürdürülmeli ve okullarla paylaşılmalıdır. • Modelin etkililiğini belirlemeye yönelik izleme, etki ve ihtiyaç analizleri yapılmalıdır. • Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimi için araştırma–uygulama iş birlikleri kurulmalıdır. • Lisans ve lisansüstü programlarda kapsayıcı eğitim içerikleri güçlendirilmelidir. • Okullara danışmanlık ve kapasite geliştirme desteği sağlanmalıdır. • Modelin farklı bağlamlardaki uygulanabilirliği araştırılmalıdır.
Müfettişler	Denetim süreçlerinde kapsayıcı okul gelişim göstergeleri esas alınmalıdır. • Rehberlik ve gelişim odaklı denetim anlayışı benimsenmelidir. • Okul gelişim planlarında kapsayıcı eğitim boyutu izlenmelidir. • Kapsayıcı sınıf uygulamaları yerinde gözlenmeli ve geri bildirim verilmelidir. • Veri temelli izleme ve değerlendirme süreçleri güçlendirilmelidir.
Politika Yapıcılar Bakanlık Üst Yöneticileri	Kapsayıcı okul politikaları uygulanabilir eylem planlarıyla desteklenmelidir. • Kaynak dağılımı kapsayıcılık önceliği gözetilerek yapılmalıdır. • KOGM, ulusal stratejik plan ve mevzuata entegre edilmelidir. • Ulusal izleme-değerlendirme sistemleri kapsayıcı göstergelerle güçlendirilmelidir. • Dezavantajlı bölgelere pozitif ayrımcılık uygulanmalıdır.
İl / İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri	Kapsayıcı okul uygulamalarını destekleyen rehberlik ve koordinasyon mekanizmaları kurulmalıdır. • Okullarda veri toplama ve raporlama süreçleri standartlaştırılmalıdır. • RAM, PDR, üniversite ve STK'larla iş birlikleri güçlendirilmelidir. • Okullar arası iyi uygulama paylaşım platformları oluşturulmalıdır. • Okul yöneticilerine kapsayıcı liderlik eğitimleri verilmelidir.
Okul Müdürleri	Okulun kapsayıcı vizyonu yazılı politika hâline getirilmeli ve paylaşılmalıdır. • Öğretmenlere pedagojik uyarlamalar için zaman ve destek sağlanmalıdır. • Psikolojik güvenlik ve aidiyet temelli okul iklimi oluşturulmalıdır. • Kapsayıcı sınıf uygulamaları

Paydaş Grubu	Dikkate Alınacak Hususlar
(Kapsayıcı Liderlik)	düzenli gözlenmelidir. • Veri temelli okul gelişim sistemi kurulmalıdır. • Zorbalık ve ayrımcılığa karşı önleyici politikalar uygulanmalıdır.
Öğretmenler	UDL ve farklılaştırılmış öğretim ilkeleri sınıf içinde uygulanmalıdır. • Öğrenci profilleri ve bireysel gereksinimler düzenli analiz edilmelidir. • Öğretim materyalleri erişilebilir biçimde düzenlenmelidir. • BEP, akran desteği ve küçük grup çalışmaları etkin kullanılmalıdır. • Sosyal-duygusal gelişim izlenmelidir. • Kapsayıcı değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.
Veliler (Aileler)	Çocuğun eğitim sürecine aktif katılım sağlanmalıdır. • Ev ortamında öğrenme desteklenmelidir. • Öğretmenlerle sürekli iletişim kurulmalıdır. • Dil ve kültürel bariyerler için okul desteklerinden yararlanılmalıdır. • Okul etkinliklerine katılım gösterilmelidir.
Öğrenciler	Karar alma süreçlerine katılım teşvik edilmelidir. • Akran desteği ve mentorluğunda sorumluluk alınmalıdır. • Saygı, empati ve kapsayıcı davranışlar güçlendirilmelidir. • Güvenli geri bildirim mekanizmaları kullanılmalıdır.
STK'lar, Üniversiteler, Yerel Yönetimler	Okullara sosyal destek, materyal ve uzmanlık sağlanmalıdır. • Kapsayıcı eğitim projeleri ve fonlar desteklenmelidir. • Dezavantajlı öğrencilere yönelik psikososyal programlar yürütülmelidir. • Üniversite-okul uygulamalı iş birlikleri geliştirilmelidir. • Fiziksel erişilebilirlik ihtiyaçlarına öncelik verilmelidir.

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli- Kavramsal Matris Tablosu

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli – Kavramsal Matris Tablosu, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde bütüncül biçimde yapılandırılmasını sağlayan temel standartlar ile bu standartlara bağlı süreç, çıktı ve performans göstergelerini bir arada sunmaktadır. Matris; kapsayıcı liderlik, okul kültürü ve iklimi, öğretim ve müfredat süreçleri, paydaş iş birliği ve veri temelli izleme alanlarının birbirleriyle ilişkisini görünür kılmaktadır. Bu yapı, okulların kapsayıcılık düzeylerini sistematik biçimde değerlendirmelerine, güçlü yönlerini ve gelişime açık alanlarını belirlemelerine rehberlik etmektedir.

1. Adalet (Eğitimde Hakkaniyet ve Fırsat Eşitliği) İlişkili Gelişim Alanları:

1. Kapsayıcı Liderlik: Adil karar alma, kaynakların eşit tahsisi.
3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin önyargısız, kapsayıcı pedagojik yaklaşımı.
5. Kapsayıcı Müfredat: Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanmış içerik.
7. İzleme–Değerlendirme: Öğrenciler arası adil değerlendirme.

Beklenen Sonuç: Okulda *tam hakkaniyet*, öğrenciler arası *fırsat eşitliği*, önyargısız karar alma ve *eşit öğrenme koşulları*.

Eğitim–Öğretim Süreçleriyle İlişki

Eğitim–Öğretim Süreci	Adalet ile İlişki
1. Başlangıç Profili	Her öğrencinin gerçek ihtiyaçları doğrultusunda fırsat eşitliği oluşturur.
2. UDL Planlama	Engel, dil, sosyoekonomik farklılık gözetmeksizin öğrenme yolları sunar.
3. Farklılaştırılmış Öğretim	Öğrenme hızındaki farklılıkların adil şekilde yönetimi.
4. Öğrenme Engellerinin Kaldırılması	Yapısal eşitsizliklerin azaltılması.
7. Erişilebilir Materyaller	Bütün öğrencilerin öğrenmeye eşit erişimi.
9. Esnek Ölçme–Değerlendirme	Adil notlama, süreç ağırlıklı değerlendirme.

2. Erişilebilirlik (Fiziksel, Dijital, Pedagojik) İlişkili Gelişim Alanları

2. Okul Kültürü ve İklimi: Engelleri kaldıran okul atmosferi.

- 4. Öğretim Süreçleri: Evrensel Tasarım ve öğrenme engellerinin minimize edilmesi.
- 6. Çok Paydaşlı İş birliği: Hizmet sağlayıcı, belediyeler, sağlık–rehberlik kurumları iş birliği.
- 7. İzleme–Değerlendirme: Erişim verilerinin ölçülmesi.

Beklenen Sonuç: Okulda hiçbir öğrencinin dışlanmadığı, fiziksel–dijital–pedagojik olarak tam erişilebilir bir eğitim ekosistemi.

Eğitim–Öğretim Süreçleriyle İlişki

Eğitim–Öğretim Süreci	Erişilebilirlik ile İlişki
1. Başlangıç Profili	Öğrencinin erişim engelleri belirlenir.
2. UDL Planlama	Erişilebilir öğrenme yolları tasarlanır.
4. Sınıf İçi Destek	Fiziksel, bilişsel, duyuşsal engeller kaldırılır.
6. Kapsayıcı Sınıf Yönetimi	Öğrenci katılabilsin diye engeller azaltılır.
7. Erişilebilir Materyaller	Dijital/fiziksel erişim sağlanır.
8. Öğrenme Analitiği	Erişim düzeylerinin izlenmesi.

3. Katılım & Aidiyet (Okul Topluluğuna Dahil Olma, Ses Hakkı) İlişkili Gelişim Alanları: 2. Okul Kültürü ve İklimi: Saygı, güvenlik, aidiyet duygusu. 6. Çok Paydaşlı İş birliği: Öğrenci, veli, toplumun aktif katılımı.

1. Liderlik: Demokratik liderlik, katılımcı karar alma.

Beklenen Sonuç: Okulda “Ben buraya aitim” duygusunun güçlenmesi, topluluk bilincinin yükselmesi.

Eğitim öğretim süreciyle ilişkisi

Eğitim öğretim süreci	Katılım & Aidiyet ile İlişki
3. Farklılaştırılmış Öğretim	Her öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı.
5. Akran Öğrenmesi	Sosyal bağları güçlendirir.
6. Kapsayıcı Sınıf Yönetimi	Adil söz hakkı, saygılı sınıf atmosferi.
8. Geri Bildirim & Analitik	Öğrencinin görüşlerinin dikkate alınması.
10. Aile-Öğretmen-Öğrenci Döngüsü	Paydaşların katılımını güçlendirir.

4. Nitelik & Kalite (Öğrenmenin Kapsamı, Derinliği ve Sürdürülebilirliği) İlişkili Gelişim Alanları

3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim: Sürekli mesleki öğrenme.
5. Müfredat Niteliği: Yüksek standartlı, beceri temelli içerik.
7. Veri Yönetimi: Performans, süreç verileri ile kalite kontrol.

Beklenen Sonuç: Öğrencilerin daha derin, kalıcı, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği yüksek kaliteli bir okul sistemi.

Eğitim-Öğretim Süreçleriyle İlişki

Süreç	Nitelik & Kalite ile İlişki
2. UDL Planlama	Bilimsel temelli öğretim tasarımı.
3. Farklılaştırılmış Öğretim	Öğrenme kalitesinin artması.
8. Öğrenme Analitiği	Öğrenci ilerlemesinin takip edilmesi.
9. Kapsayıcı Değerlendirme	Öğrencinin gerçek öğrenme çıktılarının ölçülmesi.
10. Geri Bildirim Döngüsü	Süreç kalitesinin sürekli iyileştirilmesi.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tartışma, sonuç ve öneriler ayrı alt başlıklar halinde verilmiştir. Araştırma genelinde kapsayıcı eğitim ve okul geliştirmenin kavramsal çerçevesi, ulusal ve uluslararası alanda yürütülen kapsayıcı eğitim merkezli okul geliştirme çalışmalarının neler olduğu, mevcut okulların kapsayıcılık bakımından okul paydaşları tarafından nasıl değerlendirildiği, bir okulun kapsayıcı okul olması için geliştirilmesi gerekli alanlar ve süreçlerinin neler olduğu, kapsayıcı bir okul gelişim modeline neden ihtiyaç duyulmaktadır sorularının cevapları araştırılmıştır. Bu soruların cevapları çoklu durum çalışması ve doküman analizi ile verilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerle bir model önerisi geliştirilmiştir. Tartışma altı araştırma sorusunun bütünsel şekilde modele yansıtılması şeklinde gerçekleştirilecek ve bulgular alan yazın ile tartışılarak öneriler getirilecektir.

5.1. Tartışma

Bu araştırma, kapsayıcı okul anlayışını yalnızca sınıf içi öğretim uygulamalarıyla sınırlı görmeyen; liderlik, okul kültürü, öğretim süreçleri, paydaş katılımı ve veri temelli gelişimi kapsayan bütüncül bir okul geliştirme süreci olarak ele almaktadır. Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitime ilişkin ulusal ve uluslararası literatürde vurgulanan ilkelerin Türkiye bağlamında uygulamaya aktarılmasında yapısal, kültürel ve pedagojik sınırlılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitimi merkezine alan ancak bunu okul geliştirme süreçleri, standartlar ve ölçülebilir göstergelerle bütünleştiren kapsamlı modellerin sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşın Birleşmiş Milletler 'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile UNESCO ve OECD raporları, çağdaş okulların tüm bileşenleriyle kapsayıcı bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır (UNESCO, 1994, 2009, 2017, 2020, 2023; OECD, 2018, 2021). Bu çerçevede kapsayıcı okul; farklı kimlik, dil, kültür, sosyoekonomik düzey ve öğrenme gereksinimine sahip tüm öğrencilerin öğrenme sürecine eşit, adil ve anlamlı katılımını güvence altına alan bir öğrenme ekosistemi olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın ayırt edici yönlerinden biri, kapsayıcı okul kavramını yalnızca kuramsal düzeyde ele almakla sınırlı kalmaması; akademisyenler, müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden elde edilen çoklu paydaş görüşleriyle birlikte

incelemesidir. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda önerilen veri çeşitlemesi ve karşılaştırmalı analiz ilkeleriyle uyumludur (Barbour, 2001; Baltacı, 2019; Creswell ve Poth, 2018). Bu sayede kapsayıcı okulun ideal nitelikleri kadar, sahadaki uygulama pratikleri ve sınırlılıkları da görünür hâle getirilmiştir. Bulgular, kapsayıcı uygulamaların çoğu zaman okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığını; bu durumun ise uygulamaların sürekliliğini ve kurumsallaşmasını sınırladığını göstermektedir. Bu bulgu, literatürde sıkça vurgulanan politika–uygulama boşluğu ile örtüşmektedir (Ainscow, 2020; Blackmore, 2006; Fullan, 2014).

Kapsayıcı eğitime ilişkin kuramsal yaklaşımlar, kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik bir düzenleme değil; aynı zamanda kültürel, yönetsel ve politik bir dönüşüm alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Ainscow'un (2005, 2016, 2020, 2024) kapsayıcı okul geliştirme yaklaşımı, Booth ve Ainscow'un (2002, 2011, 2016) Kapsayıcılık İndeksi, Florian'ın (2015, 2019) kapsayıcı pedagojik yönelimleri ve Slee'nin (2011, 2018, 2022) eleştirel kapsayıcılık perspektifi; kapsayıcılığın yalnızca özel gereksinimli öğrencileri değil, tüm öğrenci çeşitliliğini kapsayan sistemsal bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Araştırma bulgularının bu kuramsal çerçevelerle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), söz konusu kuramsal yaklaşımlar ile saha bulgularının bütüncül bir sentezi olarak yapılandırılmıştır. Model; kapsayıcı okulun amaç ve felsefesini, gelişim alanlarını, süreçlerini, paydaş rollerini ve standart–gösterge yapısını birlikte ele almaktadır. Bu yönüyle KOGM, kapsayıcı eğitimi soyut bir ideal olmaktan çıkararak izlenebilir, değerlendirilebilir ve geliştirilebilir bir okul geliştirme sürecine dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bulgular, kapsayıcı okulun sürdürülebilir biçimde geliştirilebilmesi için pedagojik uygulamaların tek başına yeterli olmadığını; liderlik, okul kültürü, öğretmen mesleki gelişimi, paydaş iş birliği ve veri temelli izleme–değerlendirme bileşenlerinin birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu sonuçlar; ekolojik sistem yaklaşımı (Bronfenbrenner, 1979), sosyal adalet yönelimli eğitim (Berkovich, 2014; Blackmore, 2006), öğrenen örgüt yaklaşımı (Fullan, 2006; Hargreaves, 2018) ve kapsayıcı pedagojik çerçevelerle (Florian, 2019) tutarlıdır.

Bu doğrultuda tartışma bölümü, araştırma sorularına dayalı olarak elde edilen bulguların alan yazınla sistematik biçimde ilişkilendirilmesi ve geliştirilen modelin kuramsal gerekçelerinin ortaya konulması amacıyla yapılandırılmıştır. İzleyen alt bölümlerde her bir araştırma sorusu; literatürle benzerlikler, ayrışmalar ve Türkiye bağlamına özgü bulgular

çerçevesinde ele alınmakta; KOGM'nin kuramsal tutarlılığı ve uygulama gerekçeleri bütüncül biçimde tartışılmaktadır.

5.1. Araştırma sorularına dayalı tartışma

5.1.1. Birinci Araştırma Sorusu: “Ulusal ve uluslararası alan yazın ve kapsayıcı okul uygulamalarına göre iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri nelerdir?”

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular, kapsayıcı okulun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu yapının yalnızca pedagojik uygulamalarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda liderlik, okul kültürü, iklim, müfredat, aile ve toplum iş birliği ile izleme-değerlendirme süreçlerini kapsayan bütüncül bir ekosistem olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, kapsayıcı eğitim literatürünün son yirmi yılda oluşturduğu güçlü kuramsal birikimle son derece uyumludur. Özellikle Ainscow'un (2005, 2016, 2020, 2024) “eşitlik ve mükemmellik” yaklaşımı, Booth ve Ainscow'un (2011, 2016) *Kapsayıcılık endeksi* modeli, Florian'ın (2015, 2019) kapsayıcı pedagojinin epistemolojik temellerine ilişkin çalışmaları, Slee'nin (2011, 2018) eleştirel kapsayıcılık perspektifi ve UNESCO (1994, 2009, 2017, 2020) kapsayıcı eğitim bildirgeleri, iyi bir kapsayıcı okulun sistemsel, kültürel ve pedagojik yönlerini birlikte ele alan bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırma bulgularında yer alan iyi bir kapsayıcı okulun özellikleri; adil ve erişilebilir öğrenme ortamları, katılımcı karar alma süreçleri, çoğulculuğu ve farklılığı destekleyen okul kültürü, kapsayıcı liderlik, esnek müfredat tasarımı, veri temelli okul geliştirme uygulamaları ve aile-toplum iş birliği, literatürdeki yaklaşımlarla güçlü biçimde örtüşmektedir. Örneğin, Ainscow (2020) kapsayıcı okulların en temel özelliğinin “öğrenme engellerini sistematik biçimde azaltan, katılımı sürekli artıran ve farklı öğrenci gruplarının eğitimsel deneyimlerini güçlendiren bir öğrenme topluluğu” olduğunu vurgular. Bu bağlamda araştırma bulgularında öne çıkan fiziksel ve pedagojik erişilebilirlik, aidiyet kültürü, öğrencilerin eğitimsel karar süreçlerine katılımı ve çok katmanlı destek sistemi literatürdeki tanımlarla birebir uyumludur. Benzer biçimde, OECD (2021) ve UNESCO'nun (2020) kapsayıcı eğitim çerçevesi, iyi bir kapsayıcı okulun temel bileşenlerini “politika, kültür ve uygulama” eksenlerinde tanımlar. Araştırma bulgularında da kapsayıcı okulun yalnızca uygulamaya değil, aynı zamanda okulun değer ve normlarına, karar alma süreçlerine ve paydaşlar arası ilişkilere dayalı kültürel bir yapı olduğuna yönelik güçlü bir vurgu bulunmaktadır. Bu durum, araştırmanın UNESCO'nun önerdiği üçlü modelle yüksek düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Florian (2015), Haug (2003), Sakız (2022), Taneri'ye (2022) göre iyi bir kapsayıcı okulun temel özelliğinin “herkes için eğitim” yaklaşımının sınıf uygulamalarına somut biçimde yansımaları olduğu vurgulanır. Öğretmenlerin “farklılaştırılmış öğretim”, “öğretmen ve öğrenci etkileşimleri (destek, katılım ve nitelik)”, “esnek materyal ve yöntem kullanımı”, “bireyselleştirilmiş destek” ve bireyin yaşamla arasındaki faydaya dönük etkileşimin sürekliliği esas kabul edilebilirliği gibi uygulamalar bu anlayışın pedagojik yansımasıdır. Araştırmanın bulgularında özellikle öğretmen ve müdür görüşlerinde yer alan “her öğrenciye göre öğretim düzenleme”, “ihtiyaç temelli destek sağlama” ve “öğrenmeyi bireyselleştirme” ifadeleri Florian'ın yaklaşımıyla tutarlıdır. Slee (2011, 2018) ise kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda politik bir dönüşüm projesi olduğunu vurgular. Ona göre kapsayıcılık, okulun dışlayıcı yapılarının sorgulanmasıyla mümkündür. Araştırma bulgularında yer alan “okul kültüründeki dışlayıcı tutumların dönüşümü”, “önyargı ve etiketlemeyle mücadele” ve “okul içi ayrımcılığı azaltma” yönündeki vurgular, Slee'nin eleştirel çerçevesiyle doğrudan örtüşmektedir. Kapsayıcı eğitim çalışmaları merkezi (CSIE, 1996) kapsayıcı eğitimin temel özelliklerini toplumla bütünleşme, okulun erişilebilir özelliği, iş birliğine dayalı okul kültürü, temel adalet ve eşitlik ilkelerinin kabul gördüğü okullar olarak tarif eder ve benzer şekilde araştırmalar (Aincscow ve Both ve Dyson, 2006; Barton ve Smith 2015; Black-Hawkins, 2017; Giangreco, 1997; Loreman 2009) destekler. Bu bağlamda araştırma bulgularında yer alan iyi bir kapsayıcı okulun temel özellikleri aşağıda kategoriler hâlinde değerlendirilmiştir:

1) *Kapsayıcı Liderlik ve Yönetim*; Araştırma bulgularında kapsayıcı okulun temel özelliklerinden biri, yöneticinin kapsayıcı liderlik anlayışını benimsemesi ve bu anlayışı okul politikalarına, karar alma süreçlerine ve sınıf içi uygulamalara yansıtmasıdır. Bu sonuç, Balcı'nın (2014) etkili okul liderliği yaklaşımıyla, Fullan'ın (2006, 2014) değişim liderliği kuramıyla ve Berkovich'in (2014) sosyal adalet temelli liderlik modeliyle uyumludur. Bununla birlikte, yöneticilerin kapsayıcı liderlik uygulamalarının güçlü olduğu ancak sistematik ve politika yönelimli desteğin sınırlı olduğu yönündeki bulgu, Blackmore'un (2006) “liderliğin bağlamsal sınırlılıkları” yaklaşımını desteklemektedir. “Müdürümüz kapsayıcı eğitime destek oluyor ama uygulamalar tamamen kişisel çaba ile yürüyor, sistematik bir politika yok.” (Öğretmen 2). Bu ifade, kapsayıcı liderliğin bireysel düzeyde iyi niyete dayalı olsa da kurumsal politikalarla desteklenmediğinde sürdürülebilirliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

2) *Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi*; Araştırma bulguları, iyi bir kapsayıcı okulun temel özelliklerinin aidiyet (Cohen vd, 2009), saygı, katılım, güven ve topluluk hissi (Hargreaves ve Fullan, 2020), adalet ve eşitlik (Gümüş ve Bellibaş, 2021) üzerine kurulu bir kültür olduğunu

göstermektedir. Bu sonuç, Schein'in (2017) örgüt kültürü kuramıyla, Deal ve Peterson'un (2016) okul iklimi yaklaşımıyla ve Banks'in (2015) kültürel çeşitlilik kuramıyla paralellik göstermektedir. *“Okulda farklı olan çocuklar çok kolay dışlanabiliyor; iyi bir okul onların görünmez olmadığı bir yer olmalı.”* (Veli 4). Bu tür ifadeler, okul kültürünün kapsayıcılığın kalbinde yer aldığını ortaya koymaktadır ve sosyal adaletin kurumsallaşmasının sağlanmasına katkıda bulunur (Ainsow, 2020; Sapon-Shevin, 2017).

3) *Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim*; Bulgulara göre iyi bir kapsayıcı okul, öğretmenlerin güçlü pedagojik ve kapsayıcı öğretim becerilerine sahip olduğu; farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım (UDL), çok katmanlı destek sistemi (ÇKDS) gibi yöntemlerin uygulandığı okuldur. Literatürde öğretmen yeterliklerinin kapsayıcı okulun en güçlü belirleyicilerinden biri olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu et al., 2018; Batu vd., 2018; Anderson ve Boyle, 2019). *“Bazı öğretmenler çok istekli ama çoğu kapsayıcı eğitimi nasıl uygulayacağını bilmiyor.”* (Müfettiş 3). Bu bulgu, sistematik mesleki gelişimin önemini ve sürekli mesleki öğrenmenin gerekliliğini literatürle birlikte desteklemektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2019). Öğretmenlerin pedagojik rolü ve gücü, öğrenci farklılıklarını tanıma ve değerlendirme, öğrenme profillerine göre öğretimi planlama ve uyarlama, esnek ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanma becerisi olarak öne çıkmakta (Akgün ve Özdemir, 2022; Karasu ve Girgin, 2023; Lindner, 2020; Sarı, 2022; Saxena, 2025) bulgulara göre iyi bir kapsayıcı okulda güçlü pedagojik beceri temel öğretmen yeterliliğidir.

4) *Kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetimi*;

Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetiminin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için okulun bireysel özellikleri gözetken bir yapıya sahip olmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenciler arası farklılıkların “öğrenciden kaynaklanan yetersizlikler” olarak değil; çoğu zaman okulun öğretim tasarımı ve sınıf yönetimi anlayışıyla etkileşim içinde ortaya çıkan öğrenme bariyerleri olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Ainsow, 2020; Florian, 2015).

Ekolojik sistem yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerinin bireysel özelliklerin yanı sıra sınıf, okul, aile ve toplumsal bağlamların etkileşimiyle biçimlendiğini ortaya koymaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu çerçevede bireysel özellikleri gözetken bir okul yapısı; öğretim süreçlerinin farklılaştırılması, öğrenme ortamlarının erişilebilir biçimde düzenlenmesi ve sınıf yönetiminin ilişki ve katılım temelli kurgulanmasını gerektirmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmen ve yöneticilerin kapsayıcı öğretim uygulamalarına ilişkin yaşadıkları güçlükler, okulun bu çok katmanlı yapıyı yeterince destekleyememesine bağlanmaktadır. Kavramsal çerçevede ele alınan kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar, öğretimin baştan tüm öğrenciler için erişilebilir ve esnek biçimde tasarlanmasını öngörmektedir. Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) ve farklılaştırılmış öğretim anlayışı, bireysel farklılıkların öğretim sürecinin doğal bir başlangıç noktası olarak ele alınmasını savunmaktadır (Meyer, Rose ve Gordon, 2014; Florian, 2019). Ancak araştırma bulguları, bu yaklaşımların uygulamada sınırlı kaldığını ve öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını destekleyecek okul temelli yapıların yeterince gelişmediğini ortaya koymaktadır.

Ulusal literatürde de benzer biçimde, bireysel özellikleri gözetken okul yapısının yetersizliği kapsayıcı eğitim uygulamalarının önündeki temel engellerden biri olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarına rağmen sınıf içi uygulamalarda farklılıklara yanıt vermede zorlandıklarını göstermektedir (Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018). Bu durum, kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetiminin bireysel öğretmen çabalarının ötesinde, okulun yapısal ve kültürel düzeyde dönüşümünü gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bireysel özellikleri gözetken okul yapısı, kapsayıcı öğretim ve sınıf yönetiminin kuramsal ve uygulamalı temelini oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, kapsayıcı sınıf yönetiminin ancak farklılıkları tanıyan, esnek öğretim tasarımlarını destekleyen ve öğrenci katılımını merkeze alan bir okul yapısı içinde sürdürülebilir hâle gelebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda söz konusu bulgular, Kapsayıcı Okul Gelişim Model’inde öğretim süreçleri ve sınıf yönetimine ilişkin standartların merkezi konumunu kuramsal olarak desteklemektedir.

5) *Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Niteliği*; Araştırma bulgularında iyi bir kapsayıcı okulun temel özelliklerinden biri de esnek, farklılaştırılabilir ve erişilebilir bir müfredat anlayışıdır. Bu sonuç, Florian’ın (2015, 2019) “bariyerleri azaltan öğretim tasarımı” ile, Meyer, Rose ve Gordon’un (2014) Evrensel Öğrenme Tasarımı ilkeleriyle ve Barton ve Smith’in (2015) erişilebilir müfredat modeliyle uyumludur. Özellikle farklı öğrenme hızları, stilleri ve gereksinimleri olan öğrenciler için düzenleme yapılması, araştırma bulgularında net biçimde ortaya çıkmıştır. Subban ve Sharma (2020) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırdığı ve sınıf içi öğrenme süreçlerine katkı sağladığı vurgusunu destekler niteliktedir. Bireysel farklılıklara dayalı okul yapısı, karma, iş birlikli, proje tabanlı ve öğrenci merkezli yaklaşımların bütün öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiği, teknolojik ve dijital öğrenme sistemlerinin bu durumu desteklediği çeşitli

araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, vd. 2021; Pardo ve Jovanovic 2022).

6) *Paydaş Katılımı ve Okul-Toplum İş birliği*; Araştırma bulgularında ailelerin, STK'ların, yerel yönetimlerin ve üniversitelerin iyi bir kapsayıcı okulun paydaşları olarak görülmesi önemli görülmektedir. Paydaş katılımı okul gelişimiyle yakından bağlantılı olduğu için sürekli, devamlı ve döngüseldir, okul-aile ilişkilerinin artması öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığı araştırma sonuçlarında görülmektedir (Aydın, 2004; Haris, 1993; Rosenblatt ve Peled, 2002). Okulun temel paydaşı öğrencinin katılımı akademik etkinliklerin yanında duygusal, sosyal ve kültürel katılım ile de öne çıkmaktadır (Çelik ve Kocabaş, 2023; Fredrick, Bulumenfeld ve Paris, 2004). UNESCO (2020), OECD (2018) ve UNICEF (2021) raporlarında, kapsayıcı okulun topluluk temelli bir ekosistem olduğu vurgulanmaktadır. “*Sadece okulla olmuyor; aileler bilinçlenmedikçe kapsayıcılık eksik kalıyor.*” (Okul Müdürü 7). Bu ifade, okul-aile iş birliğinin kapsayıcı okullar için kritik olduğunu göstermektedir ve araştırmalarda ebeveyn katılımının öğrenci başarısı, motivasyonu ve aidiyet duygusu üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Arı ve Deniz, 2020; Barger vd., 2019; Goodall, 2018; Mann, Kennedy-Wood ve Gilmore, 2024; Jeynes, 2007; Ünal ve Aladağ, 2020). Çevre ve topluluk katılımının okulun sosyal sermayesini artıran unsur olduğu ve önemli düzeyde iş birliği ve öğrenme fırsatlarını sunduğu (Bryk ve Schneider, 2002; Carrington vd., 2022; Deal ve Peterson, 2016) vurgulanmaktadır.

7) *İzleme, Değerlendirme ve Veri Temelli Gelişim*; Araştırma bulguları, iyi bir kapsayıcı okulun veri temelli karar verme süreçlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ENQA (2015), OECD (2020) ve Deming'in (1986) sürekli gelişim döngüleriyle uyumludur. Veri temelli yaklaşım, kapsayıcı okulda öğrenme güçlüklerini erken fark etmeyi, ilerlemeyi izlemeyi ve uygulamaları sürekli iyileştirmeyi mümkün kılar. Ayrıca hesap verilebilirliğin sağlanması ile okulun iyileştirilebileceği vurgulanır (Earl ve Katz, 2006).

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular, modelin iki temel bileşenini doğrudan gerekçelendirmektedir:(i) *Modelin amaç ve felsefesi*, (ii) *Modelin gelişim alanları (temaları)* ve bunların bütüncül kurgusu. Öncelikle bulgular, kapsayıcı okulun temel özelliklerinin “eşitlik ve adalet” ilkesinde düğümlendiğini; erişilebilirlik, katılım-aidiyet ve nitelik-kalite boyutlarının kapsayıcı okulun vazgeçilmez bileşenleri olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, modelinizin dört temel yaklaşımı olan *Adalet, Erişilebilirlik, Katılım ve Aidiyet, Nitelik ve Kalite* eksenlerini kuramsal ve bağlamsal olarak temellendirmektedir. Bu eksenler,

UNESCO'nun kapsayıcılık vurgusu ve Ainscow'un kapsayıcı okul geliştirme yaklaşımıyla uyumlu olduğu kadar (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020), Türkiye bağlamında MEB'in kapsayıcılık söylemiyle de örtüşmektedir (MEB, 2023). İkinci olarak bulgular, kapsayıcı okulun özelliklerinin ancak okulun temel işlev alanları üzerinden geliştirilmesi hâlinde sürdürülebilir olacağını göstermektedir. Bu bağlamda; liderlik, okul kültürü, öğretmen mesleki gelişimi, kapsayıcı öğretim süreçleri, müfredatın kapsayıcı niteliği, çok paydaşlı iş birliği ve izleme-değerlendirme/veri yönetimi gibi alanların her biri, kapsayıcı okulun özelliklerinin “taşıyıcı kolonları” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tespit, modelinizde yer alan 7 gelişim alanının gerekçesini doğrudan üretmektedir.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusu: “Okul paydaş görüşlerine göre okulun yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları bakımından ne tür çalışmalar yürütülmektedir?”

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular, okullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemli ölçüde yöneticilerin kişisel liderlik anlayışına, okulun kültürel yapısına ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Okul yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitimin bir politika ve sistem bütünlüğü içinde uygulanmanın aksine, bireysel duyarlılıklar, yerel koşullar ve okul içi kültürel dinamiklerle şekillenen parçalı bir yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kapsayıcı okul literatüründe sıkça tartışılan “politika–uygulama boşluğu”, “liderliğin bağlamsal lığı” ve “kültürel dönüşümün yönetimle ilişkisi” konularıyla güçlü biçimde örtüşmektedir (Ainscow, 2020; Blackmore, 2006; Berkovich, 2014; Fullan, 2014).

1) Liderlik ve Yönetim Boyutu: Bulguların Literatürle İlişkisi; okul müdürlerinin kapsayıcı eğitim konusunda genel olarak olumlu bir tutuma sahip oldukları, ancak bu tutumun kurumsal bir politika hâline dönüşemediği görülmüştür. Müdürlerin bir kısmı kapsayıcı eğitimi stratejik planlarına dahil ettiklerini, ancak uygulamada öğretmen direnci, personel yetersizliği ve fiziksel koşulların engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durum, Fullan'ın (2007, 2014) eğitimde değişim yönetimi çerçevesinde belirttiği “niyet–kapasite–koşullar uyumsuzluğu” ile birebir örtüşmektedir. “*Kapsayıcı eğitim okulun vizyonunda var ama uygulamada öğretmenleri ikna etmeden bir adım atmak mümkün olmuyor.*” (Okul Müdürü 3) İfade, kapsayıcı liderliğin yalnızca bir yönetim kararı değil; kültürel ve pedagojik bir dönüşüm süreci olduğunu göstermektedir. Ainscow (2020), kapsayıcı liderliğin en temel görevinin “öğretmenleri güçlendirmek, risk almayı desteklemek ve iş birliğini artırmak” olduğunu vurgular. Bulgularınız, okul müdürlerinin kapsayıcı eğitimi savunduğunu, ancak öğretmenlerin mesleki

kapasite eksiklikleri nedeniyle bu dönüşümün sınırlı kaldığını göstermektedir. Benzer biçimde Blackmore (2006), kapsayıcı liderliğin temel dinamiğinin “sosyal adalet yönelimli bir okul kültürü yaratmak” olduğunu belirtir. Bulgularda müdürlerin sosyal adalet, eşitlik ve erişim konularını önemseydiği ancak bunun sürdürülebilir politika adımlarına dönüşmediği görülmektedir. Bu, liderliğin bağlamsal sınırlılıklarını işaret eden literatürle uyumludur (Berkovich, 2014).

2) Yönetim süreçlerinde katılımcılık ve paydaş katılımı; Araştırma bulgularında yöneticilerin paydaş katılımını önemsemeleri (Akkaş ve Aksu, 2024; Balkar, 2010; Bozbayındır ve Alev, 2020; Gündüz, 2015; Kaya, 2015; Koç-Akran, 2020; Şahin, 2013) tarafından yürütülen çalışmalarla uyumlu, ancak özellikle öğretmen dışında diğer paydaşlarla (veli, öğrenci, yerel aktörler) sistematik ve düzenli bir iş birliği kurulmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Epstein'in (2011) okul-aile-toplum iş birliği modelinde tanımlanan “altı boyutlu katılım” yapısıyla örtüşmemektedir; daha çok sınırlı bir iletişim ağına işaret etmektedir.

“Okul yönetimi bize danışıyor ama genelde kararlar önceden veriliyor; görüşümüzün dikkate alındığını pek hissetmiyoruz.” (Veli 6). Bu bulgu, UNESCO'nun (2020) kapsayıcı eğitim çerçevesinde vurgulanan “paydaş katılımı” ilkesine ilişkin önemli bir boşluğa işaret etmektedir. UNESCO, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir olabilmesi için ailelerin, öğrencilerin, yerel otoritelerin ve toplumsal aktörlerin aktif biçimde eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiğini belirtir. Araştırma bulguları ise katılımın simgesel düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu durum, literatürde “tokenistic participation” olarak ifade edilen ve gerçekte karar sürecini etkilemeyen göstermelik katılım biçimleriyle benzerlik göstermektedir (Cook-Sather, 2010; Fielding, 2012).

3) Personel yönetimi, mesleki gelişim ve destek sistemleri; Bulgular, okul yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğinin büyük ölçüde öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik bilgi ve becerilerine bağlı olduğunu ve bu durumda yetersiz düzeyde olduğu bulgular göstermektedir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının düzensiz olduğu, uygulama odaklı olmadığı ve ihtiyaç analizi temelli planlanmadığı sıkça dile getirilmiştir. Bu bulgu, Florian ve Black-Hawkins'ın (2011) kapsayıcı pedagojinin en temel unsurunun “öğretmenin pedagojik repertuarı” olduğunu ifade ettiği literatürle örtüşmektedir. Anderson ve Boyle (2019) da kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki en büyük engelin öğretmen yeterlikleri olduğunu vurgular. *“Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim aldık ama çok teorikti, sınıfa nasıl uygulayacağımızı kimse göstermedi.”* (Öğretmen 15). Bu ifade, öğretmenlerin

mesleki gelişim programlarının niteliği konusunda uluslararası literatürdeki eleştirilerle büyük uyum göstermektedir. Edwards-Groves ve Hardy (2021), öğretmen eğitiminin sürdürülebilir olması için uygulama temelli, mentör destekli ve okul içi öğrenen topluluklarla bütünleşik olması gerektiğini belirtir.

4) Okul politikaları, stratejik planlama ve uygulama süreçleri; Araştırma bulgularında okul stratejik planlarının çoğunlukla kapsayıcı eğitim hedefleri içerdiği, ancak bu hedeflerin uygulamada karşılık bulmadığı görülmektedir. Bu durum, “politika–uygulama boşluğu” olarak literatürde tartışılan önemli bir olguyu desteklemektedir (Honig, 2006; Ball, 2012). Politikaların uygulanamama nedenleri bulgulara şu temalarda toplanmıştır: Yetersiz personel, yoğun iş yükü, sınıf mevcutlarının fazlalığı, fiziksel ve bütçesel sınırlılıklar, müfredatın esnek olmaması, öğretmenlerin olumsuz tutumlarıdır. Bu unsurlar, OECD (2020), UNESCO (2023) ve MEB politika analizlerinde yer alan kapsayıcı eğitim uygulama engelleri ile büyük paralellik göstermektedir. Ainscow (2024), kapsayıcı okul geliştirme sürecinde en büyük zorluğun “sistemin parçalı yapısı ve uygulamanın okul düzeyinde yalnız bırakılması” olduğunu belirtmektedir. Bulgularınızda da okul müdürlerinin “yalnız bırakılma hissi” belirgindir. *“Politikalar çok ideal; ama biz tek başımıza bırakıyoruz, uygulamada destek yok.”* (Okul Müdürü 10). Bu bulgu, ulusal politika hedefleri ile yerel uygulama gerçekliği arasındaki yapısal ayrışmayı göstermektedir.

Bulgularınız, literatürle büyük ölçüde uyuşmaktadır: Ainscow'un (2020, 2024) liderlik ve kültür uyumu olmadan kapsayıcılık sürdürülemez, Blackmore'un (2006) sosyal adalet liderliği bağlama bağlıdır, Fullan'ın (2014) değişim “niyet–kapasite–koşullar” bütünlüğü ister, Anderson ve Boyle'in (2019) öğretmen yeterlikleri kritik engel, UNESCO (2020) – Paydaş katılımı başarı şartıdır, Epstein'in (2011) aile katılımı kapsayıcı eğitimde temel değişkendir görüşleriyle uyumludur. Ancak; Slee (2011, 2018) kapsayıcılığı politik bir dönüşüm olarak tanımlar; Bulgularınız ise okullarda dönüşümün “pedagojik ve yönetsel” düzeyde kaldığını gösteriyor. Fielding (2012) öğrenci sesinin dönüşümde kritik olduğunu savunurken, bulgular öğrencilerin katılımının zayıf olduğunu gösteriyor. Booth ve Ainscow (2016) kapsayıcılığın tüm okul topluluğunu kapsamaması gerektiğini belirtirken, bulgular veli ve toplum katılımının sınırlı olduğunu ortaya koyuyor. Bu ayrışmalar Türkiye bağlamına özgü yapısal, kültürel ve yönetsel sınırlılıkları işaret etmektedir.

Bulgular, okul yönetim süreçlerinde kapsayıcı eğitimin uygulamalara tam olarak yerleşemediğini, daha çok okul müdürlerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarıyla

yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Kapsayıcı okul literatüründe “mikro düzeyde iyi niyet, makro düzeyde yapısal yetersizlik” olarak tanımlanan tipik bir durumdur (Ainscow, 2024). Yönetim süreçlerinin kapsayıcı okulu yapılandırmadaki merkezi rolünü açık biçimde doğrulamakta; fakat aynı zamanda bu rolün kurumsal politika desteklerinden yoksun olduğu ölçüde sınırlı kaldığını göstermektedir. Bulgular, kapsayıcı uygulamaların okul düzeyinde kişisel liderlik çabalarına bağlı kaldığını; bu durumun ise sürdürülebilirliği sınırladığını göstermektedir. Bulgular, modelin özellikle “Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar” gelişim alanını doğrudan gerekçelendirmektedir, kapsayıcı okulun yönetim boyutunun bireysel liderlik anlayışlarıyla sınırlı kalmaması; açık biçimde tanımlanmış vizyon, süreçler, standartlar ve göstergeler aracılığıyla kurumsallaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu: “Okul paydaş görüşlerine göre kapsayıcı bir okul olmanın önündeki temel sorun alanları nelerdir?”

Okul geliştirme sürecinde karşılaşılan zorlukları gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Feldhoff vd., 2016; Harris, 2000; Hopkins ve Levin, 2000; Kidron ve Darwin, 2007; Levin, 2010; Murphy, 2013; Murphy ve Hallinger, 1988; Potter vd., 2002). Araştırma sorusuna ilişkin bulgularda, kapsayıcı bir okulun önündeki engellerin yalnızca uygulama düzeyinde değil; aynı zamanda yapısal, kültürel, pedagojik ve sistemsel katmanlarda ortaya çıktığını göstermiştir. Bu sonuç, kapsayıcı eğitimin literatürde sıklıkla “çok düzlemli bir dönüşüm sorunsalı” olarak tanımlanmasıyla uyumludur (Ainscow, 2020; Slee, 2018; Florian, 2019; UNESCO, 2020). Araştırma bulgularında engeller yedi ana kategoride toplanmıştır:

1. Liderlik ve yönetsel kapasite eksiklikleri,
2. Dışlayıcı okul kültürü ve zayıf okul iklimi
3. Öğretmen yeterliği, iş yükü ve tükenmişlik
4. Farklılaştırılamayan öğretim ve müfredat katılığı
5. Yetersiz aile katılımı ve sosyoekonomik eşitsizlikler
6. Fiziksel erişilebilirlik ve materyal yetersizlikleri
7. İzleme-değerlendirme eksikliği ve veri temelli karar süreçlerinin olmayışı

Bu kategoriler, literatürdeki kapsayıcı eğitim engellerine ilişkin çerçevelerle hem paralellik hem de Türkiye bağlamına özgü farklılıklar sergilemektedir. Sistem Kuramı ve Ekolojik Yaklaşım (Bronfenbrenner, 1979; Ainscow, 2020) göre bulgular, kapsayıcı eğitim engellerinin yalnızca sınıf içi uygulamalara değil, aynı zamanda: okul politikalarına, aile-okul etkileşimine (ekzosistem), eğitim politikalarına (makrosistem) dayalı bir ekolojik yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramı ile tamamen uyumludur. Kapsayıcı eğitim bir “mikro düzlem uygulaması” değildir; çok katmanlı “sistemler arası etkileşim” gerektirir (Ainscow, 2020). Benzer biçimde “Eleştirel Kapsayıcılık Kuramı” (Slee, 2011; 2018) göre; bulgular gösteriyor ki okul kültüründe dışlanma, önyargı, etiketleme ve ayrıştırma hâlâ “doğal pratikler” olarak algılanmaktadır. Bu durum Slee'nin (2018) “dışlayıcı sistemlerin yeniden üretimi” kavramıyla doğrudan örtüşmektedir. Slee'ye göre engel, bireyde değil; okulun normlarında, beklentilerinde ve örgütsel pratiklerinde aranmalıdır. Paydaş görüşlerinden alıntılar bu tezi desteklemektedir: “*Bazı öğretmenler farklı çocukları ‘zor öğrenci’ olarak etiketliyor; bu etiket bir kere konunca değişmiyor.*” (Öğretmen 8). Bu bulgu, etiketleme teorisi (Goffman, 1963) ile de uyumludur. Okulda kültürel değişim, okul içindeki iç koşulların değişimi ile mümkün görülmektedir (Carvalbo, Cabral, Verdasca ve Alves, 2022; Dorczak, 2011).

Öğretmen yeterlik kuramları ve pedagojik çerçeve (Florian, 2015; Darling-Hammond, 2017) göre; öğretmenler arasında yaygın görülen kapsayıcı pedagojiyi uygulama güçlüğü, literatürde “pedagojik çerçeve eksikliği” olarak tanımlanmaktadır. Florian ve Black-Hawkins (2011) kapsayıcı öğretimin ön koşulunun “öğretmenin öğrenci çeşitliliğini pedagojik zenginlik olarak görmesi” olduğunu vurgular. Paydaş alıntısı: “*Özel gereksinimli öğrenci geldiğinde çoğu öğretmenin yapabildiği tek şey yanına bir arkadaş oturtmak.*” (Müfettiş 2) Bu, pedagojik strateji yetersizliğinin tipik bir göstergesidir.

Okul Kültürü Kuramları (Schein, 2017; Deal ve Peterson, 2016); Araştırma bulgularında: düşük aidiyet, akran zorbalığı, farklı olana tolerans düşüklüğü, öğretmenler arasında iş birliği eksikliği önemli engeller olarak belirlenmiştir. Bu durum Schein'in kültür katmanları modelindeki “gizli inançlar” düzeyinde dışlayıcı kültürel kalıpların varlığını işaret eder. Deal ve Peterson (2016) bu tür kültürü “normatif kapanma” olarak adlandırır.

Sosyoekonomik Eşitsizlik ve Erişim Kuramı (OECD, 2018; UNICEF, 2021); Veliler ve öğrencilerden gelen görüşler, sosyoekonomik eşitsizliklerin öğrenme fırsatlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. “*Evde internet yok; ödevi nasıl yapacak? Sonra öğretmen ‘ödev*

getirmedi' diye azarlıyor.” (Veli 9) Bu ifade, OECD'nin (2018) “eşitsizlik–öğrenme ilişkisi” analizini doğrudan doğrular. Uluslararası literatürle; Anderson ve Boyle (2015, 2019) öğretmen yeterlikleri ve iş yükü, Amor vd., (2018): Politika–uygulama boşluğu, Florian (2015): Farklılaştırma güçlüğü, Slee (2018) kültürel dışlanma, UNICEF (2021): dezavantajlı grupların çoklu kırılganlığı, OECD (2020) veri temelli süreç eksikliği, Alzahrani (2020) veli katılımı sınırlılığı ile tam uyumludur. Bu bulgularınızın kapsayıcı eğitim araştırmalarında tanımlanan temel engelleri Türkiye bağlamında yeniden doğruladığını göstermektedir.

Bu araştırma bazı yönleriyle literatürle ayrılmaktadır ki bunlar; kültürel direnç düzeyinin yüksekliği (Slee'den daha derin), literatürde kapsayıcılığa yönelik kültürel direnç vardır, ancak paydaş görüşlerinde görülen direnç; açık dışlama, önyargısal tutum, “benim sınıfımda istemiyorum” söylemleri uluslararası araştırmalara kıyasla daha serttir. Öğrenci sesinin zayıflığı (Fielding, 2012'nin öngördüğünden zayıf), Fielding'e göre öğrenci katılımı kapsayıcılığın çekirdeğidir. Ancak bulgularınızda öğrenciler kendilerini; karar süreçlerinden dışlanmış, görünmez, etkisiz hissettiği görülmektedir. Buna karşın bireysel farklılıkları gözetken kapsayıcı okul yapısı; öğretim süreçlerini esnek ve öğrenci merkezli hale getirirken öğretimi erişilebilir, anlamlı ve sürdürülebilir kılar (Ainscow, 2024; Çalık, 2023).

Mesleki gelişim programlarının “teorik ve etkisiz” oluşu bilgi eksikliğini ortadan kaldırmaya yeterli olmayışı, uluslararası literatürde profesyonel gelimi (PD) genellikle; modelleme, mentörlük, uygulama toplulukları ile desteklenirken (Timperley, 2011), Türkiye'deki programlar daha çok teorik seminerlerden ibarettir. **Paydaş alıntısı:** “*Her seminerde aynı şeyleri anlatıyorlar, sınıfta işe yarayacak bir örnek yok, bu alanda teorik ve pratik bilgi eksikliği yaygın olarak devam ettiğini söyleyebilirim*” (Öğretmen 21).

Kuramsal olarak bu farklılıkları açıklayan kuramsal çerçeveler: Sistemsel eşitsizlikler kuramı (Bourdieu, 1977; Reay, 2018), eğitim sistemi mevcut eşitsizlikleri yeniden üretir. Bulgularınız bunu açıkça göstermektedir. Uygulama–politika boşluğu kuramı (Ball, 1994; Honig, 2006), politikalar idealistlik, uygulamalar bağlamına bağımlıdır. Türkiye'de boşluk daha geniştir. Öğretmen özerkliği ve kapasite kuramı (Hargreaves, 2015), öğretmenlerin kapasitesi düşük olduğunda kapsayıcılık uygulanamaz. Bu, bulgularınızla tam uyumludur. Bulgularınız kapsayıcılığın yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda örgütsel, kültürel ve politik bir dönüşüm gerektiren çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yapı: Liderlik Teorilerine göre: dönüşüm ancak vizyon, kapasite, kültür uyumuyla gerçekleşir (Fullan, 2014). Bulgularınızda bu üçlünden yalnızca “vizyon” vardır. Kültür Kuramlarına göre: Okul kültürü

“gizli normlar” düzeyinde dışlayıcıdır (Schein, 2017). Bu normlar değişmeden kapsayıcılık sürdürülemez. Kapsayıcı Pedagoji Kuramına göre: Pedagojik repertuar sınırlı olduğunda çeşitlilik yönetilemez (Florian, 2019). Bu durum sahada çok belirgindir. Sosyal Adalet Kuramına göre: Erişim, temsil ve eşitlik sağlanmadan kapsayıcılık gerçekleşmez (Banks, 2015; Berkovich, 2014). Bulgularınız erişim ve temsil eksikliğini açıkça göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu, kapsayıcı okulun önündeki engelleri yalnızca listelemekle kalmamış, aynı zamanda bu engellerin kuramsal olarak hangi düzlemlerde üretildiğini ortaya koymaktadır. Bulgular: öğretmen kapasitesi eksikliği (mikro sistem), okul kültürü (mezo sistem), politikaların uygulanabilirliği (ekzo sistem), toplumsal eşitsizlikler (makro sistem) arasındaki etkileşimsel bir döngüyü göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, literatürde çokça önerilen, ancak sahada nadiren bütünsel olarak gösterilebilen “engellerin ekolojik modeli”ni (Walker, 2025) Modelde yer alan standartlar, kapsayıcı okulun fiziki, pedagojik, kültürel ve yönetsel boyutlarda asgari hangi koşulları sağlaması gerektiğini tanımlamakta; bu koşulların süreç ve göstergeler aracılığıyla izlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, kapsayıcı okulun sorun alanlarını “tespit edilen eksiklikler” olmaktan çıkararak, gelişim için referans alınan ölçütler hâline getirmektedir. Sonuç olarak, üçüncü araştırma sorusuna ilişkin tartışma, kapsayıcı okulun önündeki sorun alanlarının neden model düzeyinde ele alınması gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, kapsayıcı okulun ancak bütüncül bir okul geliştirme modeliyle desteklendiğinde sürdürülebilir olabileceğini göstermekte; bu durum, geliştirilen modelin kuramsal ve uygulamalı gerekliliğini güçlendirmektedir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu: “Okul paydaş görüşlerine göre okuldan kapsayıcılık yönünden beklentiler nelerdir?”

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular, kapsayıcı bir okuldan beklentilerin paydaş türlerine göre çeşitlendiğini, ancak temelde eşitlik, erişilebilirlik, adalet, aidiyet ve destekleyici öğrenme ortamı ekseninde ortaklaştığını göstermektedir. Bu bulgular kapsayıcı eğitim literatüründe öne çıkan “öğrenci merkezli okul kültürü”, “paydaş katılımı”, “öğrenen topluluklar” ve “sosyal adalet yönelimli eğitim” ilkeleri ile son derece tutarlıdır (Ainscow, 2020; Banks, 2015; Berkovich, 2014; Florian, 2019; UNESCO, 2020). Araştırma bulguları, öğrenci, öğretmen, veli, okul müdürü ve müfettişlerin kapsayıcı okuldan beklentilerinin dört ana eksende toplandığını göstermektedir:

1. Kapsayıcı bir okul kültürü ve iklimi

2. Etkili liderlik ve yönetsel destek
3. Kaliteli, esnek ve farklılaştırılabilir öğretim
4. Aile-öğretmen-öğrenci iş birliği ve iletişim

Bulgularda kapsayıcı bir okul kültürü ve ikliminden beklentilerinde paydaşların en güçlü beklentilerinden biri, öğrencilerin kendilerini okulda “güvende, değerli ve kabul edilmiş” hissettikleri bir kültür oluşturulmasıdır. Bu bulgu, Deal ve Peterson'un (2016) okul iklimi kuramıyla ve Schein'in (2017) örgüt kültürü modelindeki “temel inançlar” katmanı ile uyumludur. Ainscow (2020) da kapsayıcı okulun en önemli niteliğinin "aidiyeti güçlendirmesi" olduğunu vurgular. Paydaş alıntısı: *“Sınıfta farklı olduğum için bazen dışlanıyorum. Hocaların bizi bir araya getirmesini isterim.”* (Öğrenci 4). Bu ifade, literatürde “sosyal katılımın pedagojik katılımı eşdeğer önemde olduğu” görüşünü güçlendirmektedir (Booth ve Ainscow, 2016). Veli beklentisi: *“Çocuğumun okulda mutlu olmasını ve öğretmenlerin onu olduğu gibi kabul etmesini bekliyorum.”* (Veli 2). Bu, ailelerin psikososyal ihtiyaçlara odaklandığını göstermektedir.

Paydaşların liderlikten beklentileri ve sosyal adalet yönelimli yönetime yönelik bulgularda, paydaşların okul yöneticilerinden: adaletli ve kapsayıcı liderlik, öğretmenlere destek, öğrenci ihtiyaçlarını önceleyen yönetim, hızlı ve etkili çözüm üretme beklentilerini göstermektedir. Bu bulgular, Berkovich'in (2014) sosyal adalet liderliği modeli, Blackmore'un (2006) eşitlik merkezli liderlik yaklaşımı ve Fullan'ın (2006, 2014) moral purpose kavramı ile büyük ölçüde uyumludur. Paydaş alıntısı: *“Kapsayıcı uygulamalarda yalnız kalmak istemiyoruz; müdürün daha fazla rehberlik etmesi gerekiyor, bu konuda önemli bilgi ve deneyim eksikliklerimiz söz konusu.”* (Öğretmen 9). Bu beklenti, literatürde “sistemik liderlik desteği olmadan kapsayıcılık sürdürülemez” argümanının güçlü bir yansımasıdır (Ainscow, 2024; Leithwood, 2010).

Öğretim ve öğrenme sürecine yönelik beklentilere dönük bulgularda öğretmenler ve velilerin en dikkat çekici beklentisi, öğretimin: farklılaştırılabilir, ihtiyaç temelli, öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi destekleyen, esnek değerlendirme yöntemleri içeren bir yapıda olmasıdır. Bu bulgular, Evrensel Öğrenme Tasarımı (UDL) ilkeleri (Meyer, Rose ve Gordon, 2014), çok katmanlı destek sistemi (ÇKDS) modelleri (Sugai ve Horner, 2010) ve kapsayıcı pedagojinin temel ilkeleri (Florian, 2019) ile tam uyumludur. Paydaş alıntısı: *“Öğretim hâlâ tek tip ve merkezi, oysa kapsayıcı sınıfta öğretimin esnek, seçenekli ve öğrenci merkezli olması*

gerekir.” (Akademisyen 5). Bu görüş, literatürdeki “bariyerleri azaltan öğretim tasarımı” anlayışıyla birebir örtüşmektedir. Aile-okul iş birliği ve toplumsal katılım beklentisinde paydaşlar, kapsayıcı okulun yalnızca okul içi uygulamalarla sınırlı olmaması; ailelerin, yerel yönetimlerin, rehberlik merkezlerinin ve toplum kuruluşlarının sürece aktif biçimde dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu beklenti, Epstein'in (2011) aile katılımı modeli, Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımı (1979), UNESCO'nun (2020) kapsayıcı okul ekosistemi çerçevesi ile büyük uyum göstermektedir.

Uluslararası literatürle benzerlikler yönünden bulgular incelendiğinde; aidiyet ve güvenlik beklentisi, uluslararası çalışmalarda iyi bir okuldan temel beklentinin “aidiyet ve psikolojik güvenlik” olduğunu ifade eder (Allen vd., 2018; Goodenow, 1993). Bulgularınız bu görüşü doğrudan doğrulamaktadır. Liderlik beklentilerinde Ainscow (2020) kapsayıcı liderliği kapsayıcı okulun koşulu olarak tanımlar. Paydaşların “destekleyici liderlik” isteği bu kuramsal çerçevenin sahadaki yansımasıdır. Öğretim ve müfredat esnekliği ise Florian (2019) ve UDL literatürü (CAST, 2018) “tek tip öğretim yoktur” ilkesini savunur. Paydaşlar “esnek öğretim” istemektedirler. Aile katılımı, UNESCO (2020) kapsayıcı eğitimde aile katılımını zorunlu unsur olarak görür. Saha bulgularınız bu beklentinin çok net olarak var olduğunu göstermektedir.

Literatüre göre ayrışan bulgular, öğretmen ve veli beklentilerinde “güvenlik” vurgusunun aşırı güçlü oluşu, uluslararası literatürde güvenlik önemli olsa da Türkiye bağlamında bu beklenti daha yoğun görünmektedir. Bu durum: sosyoekonomik eşitsizlikler, kalabalık sınıflar, göçmen öğrencilerle etkileşim, akran zorbalığı gibi bağlamsal faktörlerle açıklanabilir (Aydın ve Pehlivan, 2021; Kardeş ve Akman, 2020). Öğrencilerin temsil edilme beklentisi yönünden Fielding (2012) öğrencilerin okulda aktif “kolektif aktörler” olarak yer alması gerektiğini savunur. Ancak bulgularınızda öğrenciler hâlâ “pasif alıcılar” konumundadır. Veli beklentilerinin daha çok iletişim ve disipline odaklanması UNESCO literatüründe veliler daha çok çeşitliliğin desteklenmesini isterken, Türkiye'de veliler “daha sık iletişim”, “daha net bilgilendirme” beklemektedir.

Bulgular kuramsal bakımdan araştırmada, paydaş beklentilerinin kapsayıcı okul modelleriyle uyumlu olduğunu, ancak Türkiye'deki bağlamsal koşullar nedeniyle bazı beklentilerin literatürdeki örneklerden ayrıştığını göstermektedir. Bulgular şu kuramsal çıkarımları ortaya koymaktadır: Beklentiler, kapsayıcı okulun “ahlaki amacı” (Fullan, 2014) ile uyumludur. Öğrenciler aidiyet, öğretmenler destek, müdürler kapasite geliştirme, veliler

iletişim beklemektedir. Kapsayıcı okulun “ekolojik bir sistem” olduğunu doğrular. (Florian, 2019; Murphy, 2017; Bronfenbrenner, 1979). Kapsayıcı pedagojinin “bariyerleri azaltma” misyonu ile uyumludur. Her paydaş, kendi düzeyindeki engellerin kaldırılmasını talep etmektedir. Kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik değil aynı zamanda sosyal bir proje olduğunu ortaya koyar (Banks, 2015; Berkovich, 2014; Slee, 2018).

Sonuç olarak, kapsayıcı okuldan beklentilere ilişkin bulgularınız: uluslararası literatürde tanımlanan temel kapsayıcılık ilkeleriyle tutarlı, Türkiye bağlamına özgü sosyal, ekonomik ve kültürel etkiler nedeniyle bazı yönleriyle ayrışan, liderlik, kültür, pedagojik kalite ve paydaş iş birliği eksenlerinde güçlü teorik temellere sahip bir yapı sunmaktadır. Bu bölüm, kapsayıcı okul gelişim modeli önerisinin amaç, süreç, kültür ve paydaş rolleri bileşenlerinin teorik zeminini oluşturmaktadır. Paydaş beklentileri, KOGM'de paydaş rollerinin ayrı bir bileşen olarak tanımlanmasını ve katılım–aidiyet boyutunun modelin temel eksenlerinden biri hâline getirilmesini gerektirmiştir. Özellikle modelin çok paydaşlı iş birliği, katılım ve aidiyet ile paydaş rolleri ve sorumlulukları boyutlarını doğrudan gerekçelendirmektedir. Her paydaş grubunun rol ve sorumluluklarının açık biçimde tanımlanması, kapsayıcı okulun “herkesin sorumluluğu ama kimsenin görevi değil” algısından çıkarılmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde ortak bir hedef hâline gelmesine ve paydaşlar arasında güvene dayalı bir iş birliği kültürünün gelişmesine katkı sunmaktadır. Sonuç olarak, dördüncü araştırma sorusuna ilişkin tartışma, kapsayıcı okulun paydaş beklentileri doğrultusunda nasıl yapılandırılması gerektiğini ortaya koymakta; geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modelinin neden çok paydaşlı, katılımcı ve aidiyet temelli bir yaklaşımı benimsediğini açık biçimde gerekçelendirmektedir. Bu yönüyle bulgular, modelin kuramsal tutarlılığını ve uygulama potansiyelini güçlendirmektedir.

5.1.5. Beşinci araştırma sorusu: “Okul paydaşlarına göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları için okulda yapılması gerekenler nelerdir?”

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı biçimde hayata geçirilebilmesi için okulun hem pedagojik hem örgütsel hem de toplumsal boyutlarda bütüncül bir dönüşüme ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Okul gelişimi üzerine 1980'li yıllardan itibaren model geliştirme çalışmalarını yürütölmüş olup okul bağlamında yapılması gerekenler temelinde Dalin ve Rolff (1990), Balcı (2014), Goodlad (1984), Selçuk (2008), Harris, (2002) personel geliştirme, Mortimore (1995), Selçuk (2008), Rolff (2007) liderlik, Dalin ve Rolff (1990), Klipper (1999), Habermas ve Luhmann (1994), Rihm (2006) öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul süreçlerindeki etkin rolü, Dalin ve Rolff (1990), Fullan

vd. (1990), Mortimore (1995), Selçuk (2008) müfredat geliştirme, müfredat kalitesi, müfredat bağlamında öğretim süreçleri ve değerlendirme bağlamları, Mortimore (1995), Selçuk (2008), English ve Hilli (1990), Havelock ve Halimton (2004) çevre ve aile katılımı ve desteği, Mortimore (1995), Brookover (1985), Klipper (1999), Fer (1999), Rihm (2006), Edmonds (1982) öğrencilerin sorumlulukları ve hakları, öğrenci başarısı ve gelişimi, öğrenci merkezli bireysel anlayış, öğrenci merkezli eğitim, öğrenci performans sonuçları, Klipper (1999), Edmonds (1982) Fullan vd. (1990), Mortimore (1995), Goodlad (1984) okul kültürü ve ikliminin okulda öğrenme kültürü oluşturmada etkileri üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Stubbs'a, (2008) göre de modeller ve yaklaşımlar genellikle, öğrencinin sisteme uyması için değil, sistemin öğrenciye uyması amaçlı değişimle ilgili olmalıdır.

Okul sisteminin öğrenciye uyumu bağlamında paydaş görüşleri özellikle öğretmen kapasitesi, liderlik ve yönetsel destek, öğretim süreçlerinin farklılaştırılması, müfredat esnekliği, okul-aile-toplum iş birliği, fiziksel erişilebilirlik ve sistematik izleme-değerlendirme süreçlerinin kapsayıcı uygulamaların başarısında kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, uluslararası ve ulusal kapsayıcı eğitim literatüründe öne çıkan çoklu bileşen anlayışıyla (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2016; Darling-Hammond, 2017; Florian, 2019; UNESCO, 2020; OECD, 2018) güçlü biçimde örtüşmektedir.

Öğretmen kapasitesinin geliştirilmesi ve mesleki öğrenme toplulukları: Paydaş görüşlerinde en sık tekrarlanan öneri, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasıdır. Özellikle farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım (UDL), çok katmanlı destek sistemi (ÇKDS), bireyselleştirilmiş planlama ve davranış yönetimi konularında sistemli mesleki gelişim ihtiyacı bulunmaktadır. Bu bulgu literatürde: Florian ve Black-Hawkins (2011) – kapsayıcı öğretmenin pedagojik çerçevesi, Darling-Hammond (2017) öğretmen kapasitesi olmadan reform yapılamaz, Timperley (2011) etkili mesleki gelişim modeli, Anderson ve Boyle (2019) öğretmen yeterliği engeli, Bakkaloğlu et al. (2018); Batu vd. (2018) Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile doğrudan uyumludur. Başarılı kapsayıcı okul gelişiminde en önemli unsur sürdürülebilir öğretmen gelişi ve yeterlilikleridir (Desimore, 2002; Hopkins vd., 1994; Newmann vd., 2000). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması gerekliliği araştırmacılar tarafından önemle vurgulanmaktadır (Chapman ve Muijs, 2014; Earl ve Katz, 2007; Harris, 2001; Harris, 2011; Harris ve Jones, 2010; Harris ve Jones, 2017; Katz ve Earl, 2010; Lezotte, 1990; Stoll, 2009; Stoll, 2010). Etkili kapsayıcı uygulamalar, yetenekli öğretmenler gerektirir ve destekleyici bir eğitim ortamı tarafından beslenir (Abrol, 2023; Anthos, 2024; Asyigoh, vd., 2024). Araştırma bulgularına göre kapsayıcı pedagoji bakımından

desteğe ve gelişime ihtiyaç duymaktadırlar. *Paydaş alıntısı: “Her çocuğa uygun öğretim yapmak istiyoruz ama yöntem ve materyal bilgimiz sınırlı. Bize sürekli, uygulamalı ve sınıf temelli eğitimler gerekiyor.”* (Öğretmen 10). Bu ifade, literatürde “practice-based professional development” olarak tanımlanan yaklaşımın sahada eksik olduğunu göstermektedir.

Liderlik ve yönetsel destek, sosyal adalet ve dönüşüm odaklı yönetim: Başarılı kapsayıcı uygulamalar için paydaşlar okul müdüründen: güçlü bir vizyon, öğretmenlere rehberlik, ekip çalışmasını destekleme, kaynak yönetimini iyileştirme, kapsayıcı politikaları kurumsallaştırma beklemektedir. Literatürde okul liderliğinin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik birçok çalışmada (Hallinger, 2010; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 2011; Heck ve Hallinger, 2010b; Heck ve Hallinger, 2014; Leithwood vd., 2010; Louis vd., 2010; Mulford ve Silins, 2003; Mulford ve Silins, 2011; Robinson vd., 2008; Robinson vd., 2009; Silins ve Mulford, 2002; Silins ve Mulford (2007), öğrenci öğrenme çıktıları ile ilgili önemli bulgular sunan paylaşımlı liderlik ve dönüşümcü liderlik (Gronn, 2002; Harris, Harris, 2004; Harris, 2013; Heck ve Hallinger, 2010; Leithwood vd., 2008; Leithwood vd., 2020; Spillane, 2004; Spillane vd., 2004) öne çıkmıştır. Bu çerçevede kapsayıcı liderlik literatüründen Ainscow (2024) kapsayıcı liderlik değişimin çekirdeğidir, Berkovich (2014) sosyal adalet liderliği, Blackmore (2006) eşitlik merkezli yönetim, Fullan (2014) ahlaki amaç yönelimli liderlik literatürü ile birebir uyum göstermektedir. *Paydaş alıntısı: “Kapsayıcı eğitimi yönetmek ekip işidir. Yalnız kalırsak sürdürülebilir olmaz, üst yönetimin ve paydaşların somut desteklerine ihtiyaç var”* (Okul Müdürü 6). Bu görüş, Fullan'ın (2006) “kollektif kapasite” kavramını desteklemektedir.

Öğretim süreçlerinin farklılaştırılması ve evrensel tasarım: Bulgularda yer alan en kritik önerilerden biri öğretim süreçlerinin bireysel farklılıkları gözetir biçimde tasarlanmasıdır. Araştırmalarda öğrenme desteğine ihtiyacı olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarında bir arada bulunmaları akademik başarılarının gelişmesine olumlu yönde destek sağladığını ortaya koymaktadır (Cole, Waldron ve Majd, 2004; Cosier, Causton-Theoharis ve Theoharis, 2013; Lipsky ve Gartner, 1996). Bu durum UDL literatürüyle yüksek uyum göstermektedir: Meyer, Rose ve Gordon (2014) – UDL üç prensibi, CAST (2018) – bariyerleri azaltan tasarım, Florian (2019) her öğrencinin birlikte öğrenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler de öğretim süreçlerinin uygulanmasında; esnek materyal, çoklu temsil, farklı hızlarda öğrenme imkânı, seçenekli değerlendirme beklediklerini ifade etmişlerdir.

Müfredat esnekliği ve uyarlamalar: Paydaşlar müfredatın: daha esnek, bireyselleştirilebilir, yerelleştirilebilir olmasını beklemektedir. Bu bulgu özellikle: Booth ve Ainscow (2016) erişilebilir müfredat, Barton ve Smith (2015) erken çocuklukta müfredat uyarlamaları, Hattie (2020) öğrenme engellerinin müfredat yapısı ile ilişkisi, UNESCO (2020) esnek öğretim çerçevesi ile uyumludur. Kapsayıcı bir pedagojiyi hedefleyen öğretmenler okuldaki tüm etkinliklerin öğrenci öğrenmesi için farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğrenci seviyelerine göre esnek müfredat yoluyla öğrenme düzeylerini artıran hedeflere odaklanabilirler (Booth ve Ainscow, 2002; Cole, 2005; Wong, Kauffman ve Lloyd, 1991). Paydaş alıntısı: “*Müfredatın tüm çocuklara uyması beklenemez. Müfredat uyarlamaları zorunlu olmalıdır.*” (Akademisyen 3)

Aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi: Veliler daha şeffaf iletişim, düzenli geri bildirim ve aktif katılım beklentisindedir. Bu bulgu: Epstein (2011) altı boyutlu aile katılım modeli, Bronfenbrenner (1979) ekolojik sistem yaklaşımı, UNICEF (2021) aile iş birliğinin öğrenme üzerindeki etkisi kuramlarıyla uyumludur. Paydaş alıntısı: “*Kapsayıcı eğitimde aileye çok iş düşüyor ama okul yeterince bilgi vermiyor. Ortaklaşa hareket edilmeli. Velilerin kapasiteleri dikkate alınmıyor*” (Veli 7)

Fiziksel erişilebilirlik ve kaynak yönetimi: Öğrenci ve veliler özellikle: engelli erişimi, materyal eksikliği, teknik donanım yetersizliği konularında iyileştirme talep etmiştir. Bu beklenti, UNESCO (2017; 2020) ve OECD (2018) kapsayıcı öğrenme ortamları standartları ile yüksek uyum göstermektedir.

İzleme-değerlendirme, veri kullanımı ve hesap verebilirlik: Paydaşlar, okulda: öğrenci gelişiminin sistemli takibi, veri kullanımının artırılması, geri bildirim mekanizmalarının iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu öneriler Deming (1986), sürekli iyileştirme döngüsü, ENQA (2015) kalite güvence standartları, OECD (2021) veri temelli okul geliştirme, MEB (2023) kalite çerçevesi literatürü ile örtüşmektedir. Literatürdeki benzer ve farklılaşan bulguların kuramsal analizinde; benzerlikler kapsayıcı okulun “çok bileşenli dönüşüm” gerektirdiği görüşü Ainscow (2020), kapsayıcı okulu "organizasyonel, kültürel, pedagojik ve politik" dört boyutta tanımlar. Bulgularınız bu çerçeveye tamamen uyumludur. Öğretmen kapasitesi belirleyici faktördür bulgusunu Florian (2015), kapsayıcı eğitimin başarısını “öğretmenin pedagojik repertuarı” ile açıklar. Saha bulgularınız bunu açık biçimde doğrulamaktadır. Liderlik etkisi zorunludur bulgusu Leithwood (2010), okul başarısında liderliğin müfredat dışındaki en büyük etken olduğunu belirtir. Paydaş görüşleri bunu güçlü

biçimde desteklemektedir. Aile katılımı kapsayıcı okulun çekirdeğidir bulgusu UNESCO (2020) ve Epstein (2011) aile katılımının başarı için kritik olduğunu vurgular. Bulgularınız bu görüşle tutarlıdır.

Türkiye bağlamına özgü farklılaşan bulgular, mesleki gelişim programlarının etkililiği bulgusu uluslararası literatürde mesleki gelişim çoğunlukla etkili ve sürekli olarak tasarlanır. Türkiye bağlamında ise paydaşlar eğitimleri; kısa süreli, seminer odaklı, uygulama yoksunu olduğunu belirtmiştir. Toplum paydaşlarının (STK, belediye, üniversite) katılımı bulgusu UNESCO (2020) toplum katılımını güçlü tanımlar ancak Türkiye'de katılım oldukça sınırlı ve prosedür içeriklidir. Değerlendirme ve veri temelli karar verme süreçleri, OECD ülkelerinde veri yönetimi güçlüdür; Türkiye'de süreç daha sınırlı ve parçalıdır (MEB, 2024).

Araştırmanın bulguları kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için üç temel kuramsal gerekliliği ortaya koymaktadır: Dönüşümcü liderlik + Pedagojik kapasite + Kültürel değişim üçlüsü, bu üç unsurun birlikte olmadığı durumlarda kapsayıcılık yüzeysel kalmaktadır (Ainscow, 2024; Fullan, 2014). Kapsayıcı Pedagojinin “normal okul” anlayışını dönüştürmesi Florian (2019), kapsayıcı pedagojinin “özel düzenlemeler” değil “farklı başlangıç noktaları” üzerinden tasarlanması gerektiğini savunur. Ekolojik sistem yaklaşımına göre tüm paydaşların iş birliği içinde olması Bronfenbrenner (1979), eğitimsel sonuçların sistemler arası etkileşimle belirlendiğini belirtir.

Bireysel farklılıklar; bilişsel gelişim ve öğrenme profilleri, dilsel ve kültürel sermaye, sosyoekonomik koşullar, göç ve travma deneyimleri, yetersizlik veya özel eğitim gereksinimi, üstün yeteneklilik, cinsiyet ve kimlik temelli deneyimler gibi çoklu belirleyenlerin etkileşimiyle biçimlenmektedir. Bu farklılıklar eğitim ortamlarında çoğu zaman “öğrenciden kaynaklı eksiklikler” biçiminde yorumlanmakta; oysa güncel kapsayıcı eğitim literatürü, bu durumun büyük ölçüde okulun örgütlenme biçimi, öğretim tasarımı ve karar alma süreçleriyle etkileşim hâlinde üretilen erişim ve katılım bariyerlerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Florian, 2015; UNESCO, 2020). Türkiye bağlamında da benzer biçimde, öğrenme güçlükleri yaşayan, farklı dil ve kültürel arka plana sahip ya da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı sorunların, bireysel yetersizliklerden çok okulun sınırlı uyarlama kapasitesiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018; ERG, 2016; Taneri, 2019).

Bu nedenle, paydaşların öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi, liderlik desteğinin artırılması, müfredatın esnetilmesi ve veri temelli izleme–değerlendirme talepleri; bireysel

farklılıkların yalnızca “tanılanmasına değil, okulun farklılıklara cevap verme yeterliğini artırmaya yönelik yapısal bir dönüşüm ihtiyacına işaret etmektedir. Bu durum, kapsayıcı okulun temel amacının öğrencileri mevcut sisteme uyarlamak değil; sistemi öğrencilerin farklı başlangıç noktalarına göre yeniden tasarlamak olduğunu savunan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Ainscow, 2020; Booth ve Ainscow, 2016). Kavramsal olarak bireysel farklılıkları artıran nedenler; mikro düzeyde (öğrencinin gelişimsel profili, öğrenme güçlükleri, dilsel farklılıklar), mezo düzeyde (aile-okul etkileşimi, sınıf iklimi, öğretmen beklentileri, akran ilişkileri) ve makro düzeyde (sosyoekonomik eşitsizlikler, göç olgusu, eğitim politikaları, mevzuat ve kaynak dağılımı) birlikte ele alınmalıdır. Ekolojik yaklaşımın ortaya koyduğu üzere eğitim çıktıları, tekil değişkenlerin değil; sistemler arası etkileşimlerin sonucudur (Bronfenbrenner, 1979). Türkiye’de yapılan çalışmalar da öğrenci başarısı ve katılımının yalnızca sınıf içi öğretimle değil; aile desteği, okul iklimi, yönetsel liderlik ve çevresel koşullarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Balci, 2014; Selçuk, 2008; Şişman, 2016).

Araştırma bulgularında öne çıkan aile-okul iş birliği, topluluk katılımı ve veri yönetimi başlıkları, kapsayıcı okulda yalnızca “destekleyici” unsurlar değil; bireysel farklılıkların öğrenme fırsatlarına dönüşmesini sağlayan yapısal dengeleyiciler olarak işlev görmektedir. Epstein’in (2011) aile katılım modeli ve Fullan’ın (2014) sistem düzeyinde kapasite geliştirme yaklaşımı, okulun tek başına kapsayıcılığı sağlayamayacağını; sürdürülebilir dönüşümün paylaşılan sorumlulukla mümkün olacağını vurgulamaktadır. Türkiye bağlamında ise veli katılımının çoğunlukla akademik başarıya indirgenmesi ve kapsayıcı süreçlere sınırlı yansımaları, bu dengeleyici mekanizmaların yeterince işletilemediğini göstermektedir (ERG, 2016; MEB, 2023). Öğretmenlerin pedagojik repertuarı, erişilebilir öğrenme ortamları, esnek müfredat uyarlamaları ve sürekli izleme-geri bildirim döngüsü, okulun “sistemin öğrenciye uyumu” ilkesini (Stubbs, 2008) hayata geçiren temel mekanizmalar olarak öne çıkmaktadır. UDL yaklaşımı ve veri temelli öğretim modelleri, öğrenme engellerinin öğrenciden ziyade öğretim tasarımından kaynaklandığını ortaya koymakta; bu nedenle kapsayıcı okulda öğretim süreçlerinin baştan erişilebilir biçimde tasarlanmasını önermektedir (CAST, 2018; Meyer, Rose ve Gordon, 2014). Türkiye’de ise öğretmenlerin bu tür yaklaşımlara ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerinin sınırlı olması, bireysel farklılıkların sınıf içinde yeterince karşılanamamasına yol açmaktadır (Batu vd., 2018; Sakız ve Göksu, 2022).

Kavramsal olarak farklılıkları gözetken okul yapısı; eşitlikten ziyade adaleti, öğrenci temelli eksiklik söylemi yerine bariyer temelli yaklaşımı ve katılım ile aidiyeti merkeze alan bir anlayış üzerine inşa edilmelidir. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin güncel literatürde bir

“yerleştirme” ya da “uygulama listesi” değil; okulun bütün kapasitesini geliştirmeye yönelik sürekli bir iyileştirme süreci olarak ele alınması gerektiğine ilişkin vurgularla örtüşmektedir (Florian, 2019; UNESCO, 2020).

Türkiye bağlamında paydaşların dile getirdiği kısa süreli ve uygulamadan kopuk hizmet içi eğitimler, merkezi ve yoğun müfredat yapısı, okuldan okula değişen fiziki ve teknolojik kapasite ile veri temelli izleme kültürünün zayıflığı; bireysel farklılıkların eğitimde eşitsizliğe dönüşmesini hızlandıran sistemik koşullar olarak değerlendirilebilir (Bakkaloğlu vd., 2018; ERG, 2016; MEB, 2023). Bu bağlamda, beşinci araştırma sorusuna ilişkin “okulda yapılması gerekenler” listesi, yalnızca bir öneriler dizisi olarak değil; Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli'nin (KOGM) kuramsal omurgasına uygun biçimde öğretmen ve liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, yapısal uyarlamaların yapılması (müfredat ve erişilebilirlik), ilişki ve katılımın güçlendirilmesi (okul kültürü, aile ve topluluk) ve veri temelli sürekli iyileştirme döngüsünün kurulması şeklinde bütüncül bir dönüşüm modeli olarak okunmalıdır (Fullan, 2014; Leithwood vd., 2010; OECD, 2021).

Sonuç olarak, eğitimde bireysel farklılıkları üreten ve derinleştiren koşulların çok düzeyli niteliği dikkate alındığında, kapsayıcı okulda yapılması gerekenlerin de tek bir bileşende yoğunlaşması beklenemez. Bulguların ortaya koyduğu gibi, dönüşümcü ve kapsayıcı liderlik, güçlü öğretmen kapasitesi, esnek ve erişilebilir müfredat-öğretim tasarımı ile aile ve toplum katılımını veri temelli izleme süreçleriyle bütünleştiren okul yapısı, kapsayıcı uygulamaların başarıya ulaşmasında birbirini tamamlayan zorunlu bileşenlerdir (Ainscow, 2024; Booth ve Ainscow, 2016; Darling-Hammond, 2017; Florian ve Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2020). Bu kavramsal bütünlük, KOGM'nin gelişim alanları, süreçler ve standartlar bileşenlerinin yalnızca “ne yapılmalı?” sorusuna değil; aynı zamanda “neden ve hangi kuramsal mantıkla yapılmalı?” sorusuna da güçlü ve tutarlı yanıtlar sunduğunu göstermektedir. Bölümde ortaya konulan öneriler, Kapsayıcı Okul Gelişim Model'inde süreçler, standartlar ve göstergeler aracılığıyla somutlaştırılmış; okulun kendi bağlamında izlenebilir, değerlendirilebilir ve sürdürülebilir bir gelişim yol haritası sunulmuştur. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için her gelişim alanında yapılması gerekenlerin açık biçimde tanımlanmasını, bu uygulamaların izlenmesini ve elde edilen sonuçların düzenli olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Modelde yer alan süreç göstergeleri, kapsayıcı uygulamaların okul düzeyinde nasıl hayata geçirileceğini tanımlarken; performans ve çıktı göstergeleri, bu uygulamaların ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu yapı, kapsayıcı eğitimi soyut bir hedef olmaktan çıkararak, uygulanabilir ve

geliştirilebilir bir okul gelişim süreci hâline getirmektedir. Sonuç olarak, beşinci araştırma sorusuna ilişkin tartışma, başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarının ancak çok boyutlu, planlı ve izlenebilir bir okul geliştirme yaklaşımıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, geliştirilen modelin hem kuramsal tutarlılığını hem de Türkiye bağlamındaki uygulanabilirliğini güçlü biçimde desteklemektedir.

5.1.6. Altıncı araştırma sorusu: “Okul paydaş görüşleri ve alan yazına göre kapsayıcı okul gelişim modelinin amacı, gelişim alanları, süreçleri, paydaş roller–sorumlulukları ve kapsayıcı okul standart/göstergeleri nelerdir?”

Araştırma sorusunun güçlü yönlerinden biri, bulguların UNESCO (2020, 2023), OECD (2018, 2021), UNICEF (2022), Avrupa Komisyonu (2014), Kapsayıcılık endeksi (Booth ve Ainscow, 2016), Kapsayıcı Pedagoji (Florian, 2019), Sosyal Adalet Liderliği (Berkovich, 2014) gibi dünyanın en güçlü kapsayıcılık çerçeveleriyle karşılaştırılabilir olmasıdır (Tablo 5.1)

Tablo 5.1: Model bileşenleri literatür ilişkisi

Model Bileşeni	Uluslararası Kuramsal Karşılığı	Literatürden Kanıt	Bu Tezdeki Bulgularla İlişkisi
Amaç	Sosyal adalet + ekolojik sistem	UNESCO, Ainscow, Banks	Eşitlik, erişim, adalet vurgusu
7 Gelişim Alanı	Index for Inclusion, UNESCO-Ecosystem	Booth ve Ainscow, OECD	7 boyutun tamamı paydaşlarca doğrulandı
Süreçler	School improvement cycle	Fullan, Deming	Hazırlık–uygulama–sürdürülebilirlik döngüsü
Rolleri	Ekolojik paydaş modeli	Bronfenbrenner	Paydaş rolleri mikro–makro sistemle örtüşüyor
Standartlar	Kalite güvence & gösterge temelli yönetim	ENQA, OECD	Her boyutta ölçülebilir göstergeler

Bulgular, kapsayıcı uygulamaların izlenmediği ve değerlendirilmediği durumlarda sürdürülebilirlik sorunu yaşandığını göstermektedir. Bu durum, modelinizde neden süreç, performans ve çıktı göstergelerine yer verildiğini açık biçimde gerekçelendirmektedir.

Modelin Amacı: KOGM'nin amacı paydaş görüşlerine göre her öğrencinin tam katılımını, öğrenme başarısını, sosyal-duygusal iyilik hâlini ve okul aidiyetini güvence altına alan bir okul ekosistemi oluşturmaktır. Bu amaç, aşağıdaki teorik çerçevelerle tamamen uyumludur: Sosyal Adalet ve Eğitim Teorileri (Banks (2015); Berkovich (2014); Blackmore

(2006), bu kuramlar, okulun eşitsizlikleri azaltan bir mekanizma olması gerektiğini vurgular. Paydaş alıntısı (Müfettiş 4): *“Okulun amacı yalnızca öğretmek değil, fırsat eşitliğini üretmektir.”* Eleştirel kapsayıcılık (Slee, 2018), Engelin bireyde değil, sistemde ve kültürde olduğunu savunur. Ekolojik Sistem Yaklaşımı (Bronfenbrenner, 1979), okulu mikro–mezo–ekzo–makro düzeyde etkileşimsel bir alan olarak ele alır. Kapsayıcı pedagoji (Florian, 2019), Öğrencinin “farklı” değil “çeşitli” olduğu kabulü, modelin amaç yapısına yansımaktadır.

Modelin 7 Gelişim Alanının Teorik Dayanağı: Bu 7 boyut, yalnızca bulgulardan türetilmemiş; aynı zamanda kapsayıcılık indeksi (2016) ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Kapasite, Kapsayıcı okulun yapı taşıdır (Ainscow, 2024; Fullan, 2014). Türkiye bağlamında paydaşlar liderlik rolünü çok güçlü vurgulamıştır. (Okul Müdürü 3): *“Müdür kapsayıcılığın ya hızlandırıcısı ya da engelleyicisidir.”* Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi, Schein (2017) kültürü “örgütün DNA’sı” olarak tanımlar. Dışlayıcı kültür, dışlayıcı uygulama üretir. Paydaşlar kültürü en kritik değişim alanı olarak belirtmiştir. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim, Darling-Hammond (2017): Öğretmen niteliği okul başarısının ana belirleyicisidir. Florian (2015): Kapsayıcı öğretmen pedagojik repertuarı artırmalıdır. Öğretim Süreçleri ve Sınıf Yönetimi, UDL (Meyer ve Rose, 2014), MTSS (Horner ve Sugai) modelleriyle örtüşmektedir. Paydaşlar uygulamaların uyarlanabilir–esnek olmasını beklemektedir. Öğretmen 12: *“Her çocuğun öğrenme yolu farklı. Aynı yöntemi dayatınca kimse kazanmaz.”* Kapsayıcı Müfredat Booth ve Ainscow (2016): “Accessible Curriculum” Türkiye bağlamında müfredat uyarlamaları hâlâ sınırlı. Çevresel İş birliği ve Çok Paydaşlı Ekosistem, UNESCO (2020): kapsayıcı okul → kapsayıcı toplum. Paydaş görüşleri: belediyeler, RAM, üniversite ile iş birliği eksikliği önemli engeldir. İzleme–Değerlendirme ve Veri Yönetimi, OECD (2021): Veri kullanımının olmadığı okul gelişemez. Türkiye’de veri süreçleri reaktif, proaktif değildir. Akademisyen 5: *“Veri olmadan kapsayıcı gelişim olmaz. Gözleme dayalı karar veriyoruz.”*

Süreç Boyutunun Kuramsal Tartışması: Modelinizin süreç bileşeni üç aşamadan oluşmuştur: Hazırlık (farkındalık–ihtiyaç analizi–kültür okuması), Uygulama (kapasite geliştirme–öğretim tasarımı–iş birliği), Sürdürülebilirlik (izleme–değerlendirme–kurumsallaşma), modelin bu yapısı: Fullan (2014): Değişim Uygulama Teorisi, Hargreaves ve O’Connor (2018): İşbirlikçi profesyonellik, Deming (1986): PDCA döngüsü OECD (2018): Okul Geliştirme Çerçevesi ile tamamen uyumludur. Paydaş alıntısı: Okul Müdürü 6: *“Süreç yönetilmezse uygulama ilk yıl içinde çöker. Süreklilik için plan şart.”*

Paydaş Roller ve Sorumluluklarının Ekolojik Model Üzerinden Tartışılması: KOGM'nin en güçlü yönlerinden biri, rollerin Bronfenbrenner'in sistem düzeylerine uygun biçimde ayrıştırılmış olmasıdır. Mikro sistem: öğretmen → farklılaştırılmış öğretim, öğrenci → aktif katılım, Veli → destekleyici ebeveynlik, Mezo sistem: Okul yönetimi → ekip oluşturma, rehberlik servisi → bireysel destek, öğretmen ekipleri → işbirlikçi planlama, ekzo sistem: RAM, belediye, sosyal hizmet → uzmanlık ve kaynak desteği, makro sistem: MEB politikaları → kapsayıcı okul çerçevesi, yasal düzenlemeler → erişim hakkı. Bu yapı UNESCO'nun (2020) “Inclusive School Ecosystem Framework” yaklaşımının Türkiye karşılığıdır.

Standartlar ve Göstergelerin Kuramsal Temeli: Standart–gösterge ayrımı, modelin akademik olarak en güçlü yönlerinden biridir: standart: İlkenin kendisi, gösterge: ölçülebilir davranışsal ifadesi, bu ayrım: ENQA (2015) kalite güvence modelinde kalite güvencesi politikası, programların tasarımı, onayı ve gözden geçirilmesi, öğrenci merkezli öğrenme, öğretim ve değerlendirme, öğrenci kabulü, kazanımları, tanınma ve sertifikalandırma, öğretim kadrosu ve akademik personel, öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği, bilgi yönetimi (veri toplama ve kullanımı), kamuya açık bilgi ve şeffaflık gibi iç kalite güvence standartları varken, genel ilkeler ve bağımsızlık, değerlendirme, akreditasyon ve benzeri süreçler, değerlendirme süreçlerinin tasarımı ve uygulanması, raporlama ve karar verme, izleme ve takip süreçleri, uluslararasılaştırma ve paydaş katılımı gibi dış kalite güvencesi standartları göstergelere bağlanmıştır özetle ENQA yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemi kısaca standart ve göstergeler üzerinden işlemektedir (ENQA, 2015). OECD (2021) girdi, süreç, çıktı ve sonuç göstergeleri gibi ve kapsayıcılık endeksi (2016) üç temel standart ve standartlara bağlı ölçüt ve göstergeler yapısı ile örtüşmektedir. Standartlara ilişkin paydaş alıntısı: Öğretmen 14: “*Somut görmezsem gelişme var mı yok mu bilemem. Ölçülebilirlik lazım.*” Bu, göstergelerin zorunlu olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında: müfredat katılığı, merkezi sınav sistemi, büyük sınıf mevcutları, sosyoekonomik eşitsizlikler, öğretmen iş yükü, veri kullanımının sınırlılığı modelin gerekliliğini daha da artırmaktadır. Paydaş görüşleri bu bağlamın sahadaki yansımalarını açıkça ortaya koymuştur. KOGM'nin bilimsel model olarak özgün katkısı; uluslararası çerçevelerin sentezi (UNESCO + OECD + Index + UDL + Fullan), Türkiye bağlamına uyarlanmış ilk kapsamlı model (Çoklu paydaş verisi + politika belgeleri + kuramsal temel), 7 boyutlu tam okul modeli (Kültür–liderlik–pedagoji–müfredat–iş birliği–çevre-izleme), Standart/gösterge tabanlı olması (Bilimsel ölçülebilirlik sağlar), Ekolojik modellerle uyumlu olması olarak gösterilebilir.

Bu araştırmanın bulguları, kapsayıcı okul kavrayışının yalnızca öğretimsel bir farklılaştırma süreci değil; aynı zamanda kültürel, yönetsel, pedagojik, toplumsal ve politik düzlemlerde karşılığı olan bütüncül bir dönüşüm süreci olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kapsayıcı eğitim alanında uluslararası literatürde giderek güçlenen “ekosistem yaklaşımı” (UNESCO, 2020; OECD, 2021; Florian, 2019; Ainscow, 2024) ile tamamen uyumludur. Aşağıda araştırmanın altı sorusu, literatürün bulguları ile ilişkilendirilerek sentez bir tartışma ortaya konmaktadır.

Belge incelemesi ile paydaş görüşleri birlikte ele alındığında, iyi bir kapsayıcı okulun: kapsayıcı liderlik, güçlü okul kültürü, öğretmen kapasitesi, esnek öğretim, erişilebilir müfredat, toplumsal iş birliği, veri temelli kalite yönetimi çerçevesinde yapılandığı görülmüştür. Bu, Index for Inclusion (Booth ve Ainscow, 2016), Inclusive Pedagogy Framework (Florian, 2019), UNESCO Inclusive Schools Framework (2020) ve Whole School Approach (OECD, 2021) belgeleriyle %100 uyumludur. Öğretmen alıntısı: *“Kapsayıcı okulun özelliği, çocukların ayrışmaması; herkesin kendi yerini bulabilmesi.”* Bu ifade, literatürde “aidiyet üretme” (Allen et al., 2018; Goodenow, 1993) kavramını sahada doğrulamaktadır.

İkinci Araştırma Sorusu (Okulda Mevcut Uygulamalar): Paydaşların belirttiği uygulamalar, kapsayıcı eğitimin erken aşama, “yüzeysel uygulamalar” düzeyinde kaldığını göstermektedir. Bu, UNESCO'nun (2020) “politika uygulama açığı” olarak nitelediği durumla benzerdir. Müdürler: uygulama motivasyonu yüksek ancak kapasite sınırlı, öğretmenler: iyi niyetli ancak pedagojik repertuar yetersiz, veliler: iletişim isteyen ancak bilgilendirilmesi zayıf, öğrenciler: katılmak isteyen ancak sesleri duyulmayan bir grup. Bu sonuçlar, Ainscow'un (2024) “kapsayıcılığın kalbi uygulamadır, fakat uygulama kültüre bağlıdır” bulgusunu desteklemektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusu (Kapsayıcılığın Önündeki Engeller): Engeller: liderlik ve yönetsel kapasite sorunları, dışlayıcı okul kültürü, yetersiz öğretmen eğitimi, tek tip müfredat, erişim ve fiziksel engeller, yetersiz veri kullanımı, sosyoekonomik eşitsizlikler olarak belirlenmiştir. Bu engellerin tamamı uluslararası literatürde en sık raporlanan engellerle örtüşmektedir (Amor vd., 2018; Anderson ve Boyle, 2019; Slee, 2018; Florian 2019). Öğrenci alıntısı: *“Bazı hocalar farklı olduğumu görünce daha az ilgileniyor gibi hissediyorum.”* Bu bulgu, Goffman'ın (1963) damgalama teorisinin sahadaki karşılığıdır. Dördüncü Araştırma Sorusu (Paydaş Beklentileri): Paydaşların kapsayıcı okuldan beklentileri dört temada toplanmıştır: aidiyet ve güvenlik, destekleyici liderlik, esnek öğretim, aile iş birliği. Bu

beklentiler Index for Inclusion (2016) ile birebir uyumludur. UNESCO (2020) kapsayıcılığın “genişletilmiş paydaş ekosistemi” gerektirdiğini vurgular. Beşinci araştırma sorusu yapılması gerekenler: Paydaşlar: öğretmenler için sürekli mesleki gelişim, müfredat uyarlamaları, aile katılımı, çok paydaşlı iş birliği, fiziksel erişilebilirlik iyileştirmeleri, veri temelli karar süreçleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneriler UNESCO 2020, UDL (CAST, 2024), MTSS/ÇKDS, OECD 2021 ile tamamen tutarlıdır. Altıncı Araştırma Sorusu (Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli): Araştırmanın tüm bulguları birleştiğinde, Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM): uluslararası modellerin sentezidir, Türkiye bağlamına uyarlanmıştır, yüksek teorik tutarlılığa sahiptir, doküman analizi + paydaş görüşleriyle karşılaştırmalı analiz edilmiş, 7 boyutlu bütüncül bir yapıdadır, standart ve göstergelerle ölçülebilir kılınmıştır.

Araştırmada öğretmen kapasitesi en kritik belirleyici (Florian (2019), Darling-Hammond (2017), öğretmen kapasitesi en kritik alan olarak belirlenmiştir. İkinci yüksek düzeyde belirleyici okul kültürüdür ve uygulamanın kaderini belirler niteliktedir (Schein (2017), Deal ve Peterson (2016) buna nazaran paydaşlar kültürün en zorlayıcı alan olduğunu belirtmiştir. Liderlik güçlü bir değişim mimarıdır Fullan (2014), Ainscow (2024) kapsayıcı liderlik olmazsa kapsayıcılık sürdürülemez.

Araştırmada farklılaşan bulgular (Türkiye bağlamına özgü ayrışmalar); mesleki gelişimin yüzeysel kalması, uluslararası alanda performans değerlendirme uygulamalı ve sürekli iken, Türkiye'de seminer ağırlıklıdır. Öğrenci sesinin ve katılımın zayıf olması, Fielding (2012) öğrenci sesini kapsayıcılığın merkezi görse de Türkiye'de öğrenciler “dinlenmeme” problemi yaşamaktadır. Aile iş birliği kültüründe sınırlılık, OECD ülkelerinde aile katılımı yüksekken Türkiye'de veliler çoğunlukla pasif konumdadır. Veri temelli karar verme eksikliği, OECD'nin kalite modellerinde güçlü olan veri kültürü, Türkiye'de sınırlıdır.

Bu araştırmada geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), ulusal ve uluslararası alan yazın ile okul paydaşlarının çoklu bakış açılarından elde edilen verilerin bütüncül analizine dayalı olarak oluşturulmuş olmakla birlikte, modelin uygulanabilirliği ve genellenebilirliği açısından bazı önemli sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların tartışılması, modelin hem bilimsel çerçevesinin hem de uygulama kapsamının doğru biçimde yorumlanması bakımından kritik öneme sahiptir.

Birinci olarak, model karma desene yapılandırılmış olmasının karşın doküman ve çoklu durum çalışmasında nitel veri ağırlıklı geliştirilmiş olup, okul süreçlerini doğrudan test eden bir

deneysel veya yarı deneysel tasarıma dayanmamaktadır. Bu durum, modelin çıktı ve performans göstergelerinin pratikte ne ölçüde işlediğini sına fırsatını kısıtlamaktadır. Paydaş görüşlerine dayalı revizyona tabi tutulmuştur. Nitel araştırmalar bağlama duyarlı güçlü derinlikli veriler sunmakla birlikte, genelleme iddiası taşımaz (Creswell ve Poth, 2018). Dolayısıyla, KOGM'nin farklı bölgelerde, farklı sosyoekonomik profillere sahip okullarda nasıl sonuçlar üreteceği gelecekte yapılacak uygulamalı araştırmalarla doğrulanmalıdır. Bu iki yaklaşımın birleşimi modelin kapsamını genişletmekle birlikte, yöntemin yoruma açıklığı modelin birebir aktarımının her bağlamda aynı sonuçları üretmesini garanti etmemektedir (Stake, 1995).

Üçüncü sınırlılık, modelin geliştirildiği okul türleri ve örneklem özellikleri ile ilgilidir. Araştırma, anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde görev yapan paydaşlardan elde edilen verilere dayanmıştır. Bu nedenle modelin lise, mesleki eğitim kurumları veya özel eğitim okul türlerinde nasıl işleyeceğine ilişkin doğrudan bir çıkarım yapmak sınırlıdır. Farklı kurumların örgütsel kültürleri, yönetim pratikleri ve öğrenci profilleri dikkate alındığında, modelde yer alan bazı süreçlerin yeniden uyarlama gerektirebileceği açıktır.

Dördüncü olarak model, kapsayıcı okul gelişiminin merkezinde yer alan liderlik, okul kültürü, öğretmen niteliği ve çevresel paydaş katılımı gibi değişkenleri bütüncül biçimde ele almasına rağmen, bu değişkenlerin etkisi okulun fiziksel kapasitesi, öğretmen ve yönetici sirkülasyonu, müfredat esnekliği, yerel yönetim desteği, bölgesel eşitsizlikler gibi dışsal faktörlerle sınırlanmaktadır. Bu nedenle model, her okulun eşit başlangıç kapasitesine sahip olduğu varsayımıyla değil; tam tersine, farklı kapasitelerin model uygulamasını etkileyebileceğini kabul eden esnek bir çerçeve olarak değerlendirilmelidir.

Beşinci olarak, model bünyesinde sunulan standartlar ve göstergeler, kuramsal tutarlılık ve okul geliştirme literatürü doğrultusunda titizlikle yapılandırılmış olsa da bu standartların ulusal politika belgeleri ile tam uyumu zaman içinde değişebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak mevzuat değişiklikleri, kapsayıcı eğitim politikalarının yönü veya okul gelişim rehberlik sistemlerinin dönüşümü, modelde yer alan bazı süreçlerin yeniden yorumlanmasını zorunlu kılabilir. Bu nedenle KOGM, statik değil dinamik ve güncellenebilir bir yapı olarak görülmelidir (Ainscow, 2020).

Son olarak, araştırmacının uzun yıllar eğitim yöneticisi olarak çalışmış olması, modelin geliştirilmesinde uzmanlık temelli bir avantaj sağlamakla birlikte, bu durum araştırmada

yorumlayıcı öznellik riski de oluşturabilir. Araştırma sürecinde bu özneliliği sınırlamak için veri çeşitlenmesi, kodlayıcı güvenilirliğı ve doğrudan alıntılar kullanılmış olsa da araştırmacının mesleki deneyiminin tamamen etkisiz olduğunu söylemek güçtür. Tüm bu sınırlılıklar, KOGM'nin kuramsal ve pratik katkılarını azaltmamakla birlikte, modelin gelecekte yapılacak deneysel, boylamsal ve okul temelli uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Model; bağlama duyarlı, geliştirilebilir ve uygulanabilir bir çerçeve sunmakta, ancak nihai etkinliğinin uygulama araştırmalarıyla doğrulanması beklenmektedir.

5.1.7. Kapsayıcı okul gelişim modelinin ulusal ve uluslararası modellerle karşılaştırılması: güçlü ve sınırlı yönler

Bu araştırmada geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), hem kapsayıcı eğitim alan yazını hem de okul geliştirme literatürü ile ele alındığında, kuramsal ve kavramsal düzlemde olduğu kadar uygulama boyutunda da önemli bir boşluğu dolduran özgün bir çerçeve ortaya koymaktadır. Araştırmanın altı alt amacına ilişkin bulgular, kapsayıcı okul kavrayışının yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel uyumuna indirgenemeyeceğini; aksine, okulun liderlik anlayışından kültürüne, öğretim süreçlerinden veri yönetimine, paydaş ilişkilerinden standart ve göstergelere kadar uzanan çok katmanlı bir dönüşümü gerektirdiğini göstermektedir. Tartışma bu bağlamda, KOGM'nin bileşenlerini hem elde edilen bulgular hem de uluslararası ve ulusal modeller ışığında değerlendirmekte; modelin güçlü ve sınırlı yönlerini görünür kılmaktadır. Araştırmanın ilk sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, iyi bir kapsayıcı okulun yalnızca “öğrencileri bir arada bulunduran” kurum olmaktan ibaret olmadığını, aksine güçlü bir kapsayıcı liderlik, adalet ve eşitlik temelli bir okul kültürü, sürekli desteklenen öğretmen mesleki gelişimi, esnek ve farklılaştırılabilir bir müfredat, öğrenci refahını önceleyen öğretim süreçleri, çok aktörlü iş birliği ve veri temelli izleme-değerlendirme kapasitesi gerektirdiğini ortaya koymuştur. Bu yapı, alanyazında kapsayıcı okulu “engellerin azaltıldığı, katılım ve öğrenmenin artırıldığı çok boyutlu bir süreç” olarak tanımlayan çalışmalarla uyumludur (Ainscow, 2020; Florian, 2014; Slee, 2018). Özellikle Index for Inclusion'da kapsayıcı okulun “kültür-politikalar-uygulamalar” üçlemesi (Booth ve Ainscow, 2011) ile UNESCO'nun kapsayıcı eğitim vizyonunda vurgulanan adalet ve eşitlik odaklı yaklaşım, KOGM'nin felsefi temellerinin ne ölçüde evrensel bir zemine yaslandığını doğrulamaktadır (UNESCO, 2017, 2020).

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, okul yönetim süreçlerinde kapsayıcı uygulamaların çoğu kez iyi niyetli fakat sistematik olmayan girişimler şeklinde yürütüldüğünü göstermiştir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitimi genel olarak benimsemekte, ancak bunu

sistematik bir okul geliştirme çerçevesine yerleştirmekte zorlanmaktadır. Bu durum, literatürde de sıkça vurgulanan “liderlik niyeti ile kurumsal kapasite arasındaki boşluğa” işaret etmektedir (Berkovich, 2014; Theoharis, 2007; Ryan, 2016). KOGM, bu boşluğu gidermek üzere kapsayıcı liderliği bağımsız bir gelişim alanı olarak ele almakta; yönetsel süreçleri, paydaş katılımını ve veri temelli karar alma mekanizmalarını modelin omurgasına yerleştirmektedir. Bu yapı, özellikle sosyal adalet liderliği yaklaşımlarının “marjinalleştirilmiş gruplara duyarlı, dönüşüm odaklı, veri destekli liderlik” vurgusuyla uyumludur (Shields, 2010; Theoharis, 2007).

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular, kapsayıcı okul olmanın önündeki temel engellerin öğretmen yeterlikleri, fiziki altyapı, esnek olmayan müfredat, yetersiz destek hizmetleri ve yönetsel kapasite eksikliği etrafında yoğunlaştığını göstermiştir. Bu engeller hem uluslararası hem ulusal literatürde tekrar eden bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır (Allan, 2008; Florian ve Black-Hawkins, 2011; Sakız, 2024; Sucuoğlu, 2004; Stepaniuk, 2019; UNESCO, 2020). KOGM, bu engelleri soyut bir problem listesi olarak bırakmak yerine, her birini modelin belirli alanlarıyla ilişkilendirmektedir: öğretmen yeterlikleri “öğretmenler ve mesleki gelişim” alanında, fiziki ve yapısal kısıtlar “kültür ve ortam” ile “erişilebilirlik” ilkesi altında, müfredat sorunları “kapsayıcı müfredat ve içerik niteliği” alanında, destek hizmetleri ve yönetim kapasitesi ise “çok paydaşlı iş birliği” ve “izleme–değerlendirme ve veri yönetimi” alanlarında ele alınmaktadır. Bu ilişkilendirme, bulgulardan modele giden mantıksal akışı güçlendirmekte ve modelin veri temelli bir zemine dayandığını ortaya koymaktadır.

Dördüncü ve beşinci araştırma sorularına ilişkin bulgular, okul paydaşlarının kapsayıcılığa ilişkin beklentilerinin ve başarılı uygulamalar için önerilerinin büyük ölçüde literatürde önerilen kapsayıcı okul özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir. Paydaşlar; esnek ve bireyselleştirilebilir müfredat, öğrenci refahını önceleyen rehberlik ve psikososyal destek, öğretmenlerin sistematik mesleki gelişimi, aile–okul iş birliği, öğrenci merkezli sınıf yönetimi ve erişilebilir değerlendirme süreçleri talep etmektedir. Bu bulgular, kapsayıcı okulun “topluluk temelli, çok paydaşlı ve öğrenci odaklı bir kurum” olması gerektiğine dair görüşlerle paraleldir (Loreman, 2017; Messiou, 2017; Mitchell, 2014). KOGM bu beklentileri model bileşenlerine yansıtarak, modelin yalnızca teorisyenlerin değil, sahada görev yapan paydaşların da görüşlerinden beslenen bir yapı olmasını sağlamaktadır.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, uluslararası kapsayıcı okul modelleri ve okul geliştirme çerçeveleriyle karşılaştırıldığında hem benzerlikler hem de farklılıklar göstermektedir. Kuramsal temel açısından bakıldığında

KOGM, Index for Inclusion'ın kapsayıcı kültür-politikalar-uygulamalar eksenini (Booth ve Ainscow, 2011), UNESCO'nun kapsayıcı eğitim vizyonunda vurgulanan adalet, eşitlik ve dışlanmanın azaltılması ilkelerini (UNESCO, 2017, 2020), Avrupa Engellilik Ajansı'nın “tüm okul yaklaşımı” modelinde öne çıkan çok paydaşlı işbirliği ve okul iklimi boyutlarını (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018) bütüncül bir çerçeve içinde yeniden yorumlamaktadır. Buna ek olarak, Hopkins'in (2001) okul geliştirme modeli, Fullan'ın (2007, 2021) değişim ve liderlik yaklaşımı ve Creemers ile Kyriakides'in (2008, 2012) dinamik okul etkililiği modeli; KOGM'de özellikle süreç odaklılık, veri temelli iyileştirme döngüsü ve çok düzeyli göstergeler açısından yansımalarını bulmaktadır.

Teknik yapı ve kapsam boyutunda, uluslararası modellerle karşılaştırıldığında KOGM'nin ayırt edici yönü, 7 gelişim alanı ile 10 eğitim-öğretim sürecini ve bunlara bağlı standart-gösterge yapısını bir arada sunmasıdır. Kapsayıcılık indeksi okullara öz değerlendirme ve dönüşüm için oldukça esnek, rehber niteliğinde bir çerçeve sunarken (Booth ve Ainscow, 2011), KOGM bu esnekliği korumuş aynı zamanda süreci; “öğrenci gereksinim analizi, UDL temelli planlama, farklılaştırma, engellerin kaldırılması, akran öğrenmesi, kapsayıcı sınıf yönetimi, erişilebilir materyaller, süreç temelli geri bildirim, kapsayıcı değerlendirme ve aile-öğrenci-öğretmen destek döngüsü” gibi belirgin süreçler üzerinden somutlaştırmaktadır. Bu durum modelin güçlü yanlarından biridir; çünkü birçok kapsayıcı eğitim çerçevesi soyut ilke ve değerler düzeyinde kalırken, KOGM öğretmenin ve yöneticinin günlük pratiğinde karşılığı olan basamaklar tanımlamaktadır. Öte yandan bu yapılandırılmışlık, bazı uluslararası çerçevelere kıyasla modele daha “yoğun ve teknik” bir görünüm kazandırmakta; özellikle kapasitesi sınırlı okullarda uygulamaya geçirilmesi sırasında kaynak ve zaman baskısı oluşturma potansiyeli taşımaktadır.

Okul geliştirme literatürü ile karşılaştırıldığında, KOGM'nin dinamik okul etkililiği modelindeki çok düzeyli yapı ve süreç-çıkı ilişkisini (Creemers ve Kyriakides, 2008, 2012) izleme-değerlendirme ve veri yönetimi alanı üzerinden somutlaştırdığı görülmektedir. Fullan'ın (2007, 2021) sürekli değişim ve kapasite geliştirme vurgusu ise, KOGM'nin liderlik, öğretmen mesleki gelişimi ve okul kültürü bileşenlerinde karşılığını bulmaktadır. Bu açıdan KOGM, okul geliştirme literatüründeki bazı klasik modelleri kapsayıcı eğitim perspektifiyle yeniden çerçeveleyen ve “kapsayıcı okul gelişimi” kavramına özgü bütüncül bir yaklaşım öneren bir model olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de kullanılan modellerle karşılaştırıldığında KOGM'nin güçlü ve zayıf yönleri daha net görünür hâle gelmektedir. MEB'in stratejik planlama yaklaşımı, Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) uygulamaları,

Toplam Kalite Yönetimi pratikleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin BEP odaklı süreçleri, okul gelişimini daha çok yönetsel-örgütsel ve mevzuat temelli bir çerçevede ele almakta; kapsayıcı eğitimi ise çoğu zaman özel eğitim gereksinimli öğrencilerle sınırlı bir alan olarak görmektedir. Buna karşın KOGM, kapsayıcı okulu yalnızca “özel gereksinimliler için düzenlenmiş ortam” değil, tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte yüksek nitelikli eğitime erişimini güvence altına alan sistemik bir dönüşüm alanı olarak tanımlar. Bu nedenle KOGM, mevcut MEB modellerine göre daha güçlü bir öğrenci merkezlik, kapsayıcılık ve süreç odaklılık taşımaktadır. Öte yandan, mevcut bürokratik yapı ve okul kültürü dikkate alındığında, KOGM'nin bu düzeyde bütüncül bir dönüşümü öngörmesi; politika desteği, mesleki gelişim yatırımı ve veri yönetimi altyapısı olmaksızın okullar için zorlayıcı olabilir. Bu bağlamda modelin ulusal politikalarla uyumu güçlü olmakla birlikte, uygulamada kademeli uyarlama ve pilot uygulama gerektiren bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM), farklı paydaş gruplarının (okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve eğitim yöneticileri) katılımıyla gerçekleştirilen çalıştay sürecinde çok boyutlu biçimde değerlendirilmiştir. Çalıştay bulguları, modelin kuramsal tutarlılığını ve kavramsal bütünlüğünü büyük ölçüde doğrulamakla birlikte, modelin uygulanabilirliğine ilişkin önemli yapısal ve kültürel sınırlılıkları da görünür kılmıştır. Bu yönüyle çalıştay, modelin yalnızca “tasarım gücünü” değil, aynı zamanda saha gerçekliğiyle karşılaşma kapasitesini de ortaya koymuştur.

Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalara İlişkin Tartışma; Çalıştay katılımcılarının kapsayıcı liderlik ve yönetsel uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri, bu gelişim alanının model içinde güçlü biçimde konumlandırıldığını ancak uygulamada ciddi yapısal engeller bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin mevcut iş yükü, bürokratik sorumlulukları ve mevzuat merkezli yönetim anlayışı nedeniyle kapsayıcı, dönüşümcü ve vizyoner liderlik rollerini üstlenmekte zorlandıklarını vurgulamıştır. Bu durum, Türkiye'de okul yöneticiliğinin hâlen ağırlıklı olarak idari bir rol olarak algılandığını ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Cemaloğlu, 2018; Turan, 2015). Uluslararası literatürde ise kapsayıcı okul liderliği, okulun yalnızca işleyişini sürdürmekten öte, kültürel dönüşümü yöneten ve pedagojik liderliği önceleyen bir süreç olarak ele alınmaktadır (Berkovich, 2014; Fullan, 2014). Çalıştayda dile getirilen “liderliğin kısa süreli hizmet içi eğitimlerle kazanılamayacağı” yönündeki görüşler, liderliğin uzun soluklu bir mesleki öğrenme ve kimlik inşası süreci olduğunu vurgulayan bu kuramsal yaklaşımlarla güçlü biçimde örtüşmektedir.

Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimine İlişkin Tartışma; Çalıştay bulguları, kapsayıcı okul kültürü ve ikliminin modelin başarısı açısından kritik bir eşik olduğunu açık biçimde ortaya koymuştur. Katılımcılar, okulda aidiyet, empati, saygı ve hoşgörü temelli bir kültürün inşa edilmesinin, kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilebilmesi için ön koşul niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, mevcut okul kültürlerinde yerleşmiş olumsuz alışkanlıkların ve görünmez normların bu dönüşümü zorlaştırdığı vurgulanmıştır. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin yalnızca yapısal düzenlemelerle değil, derin bir kültürel dönüşümle mümkün olabileceğini savunan yaklaşımlarla uyumludur (Slee, 2011; Messiou, 2017). Türkiye bağlamında okul iklimine ilişkin çalışmalar da olumsuz okul kültürünün öğrenci katılımı ve öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Şişman, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dolayısıyla çalıştayda okul kültürü ve iklimine yapılan güçlü vurgu, KOGM'nin bu alanı ayrı bir gelişim boyutu olarak ele almasının yerinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler ve Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Tartışma; Çalıştay katılımcıları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarının artmasına karşın uygulama yeterlikleri konusunda ciddi bir yetersizlik hissi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin parçalı, süreksiz ve çoğu zaman teorik düzeyde kaldığı; iş birliğine dayalı öğrenme topluluklarının ise yeterince gelişmediği belirtilmiştir. Bu bulgular, Türkiye'de öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanında sistematik ve uygulamaya dönük mesleki desteklere ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Gürgür ve Rakap, 2019; Sakız ve Göksu, 2022). Uluslararası literatürde öğretmenlerin kapsayıcı yeterliklerinin, bireysel çabalardan ziyade okul temelli mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Florian, 2014; Loreman vd., 2014). Çalıştayda öğretmenler ve mesleki gelişim boyutunun modelde ayrı bir başlık altında yer almasının özellikle olumlu değerlendirilmesi, öğretmenin kapsayıcı okulun merkezinde konumlandırılmasının sahada da karşılık bulduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı Öğretim, Müfredat ve Öğrenme Süreçlerine İlişkin Tartışma; Çalıştay sonuçları, mevcut merkezi ve yoğun müfredat yapısının kapsayıcı öğretim uygulamalarını sınırladığı yönünde güçlü bir ortak görüş ortaya koymuştur. Katılımcılar, öğrencilerin bireysel özelliklerinin yeterince tanınmaması nedeniyle kazanım uyarlamalarının güçleştiğini ve alternatif öğrenme yollarının sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Özellikle UDL gibi uluslararası öğrenme tasarımı yaklaşımlarının okul paydaşları tarafından yeterince bilinmediği ifade edilmiştir. Bu durum, Türkiye'de müfredatın esnekliği ve yerel uyarlanabilirliği konusunda

uzun süredir devam eden tartışmalarla örtüşmektedir (ERG, 2016; Taneri, 2022). Uluslararası literatürde ise UDL, kapsayıcı öğretimin temel araçlarından biri olarak görülmekte; öğrencilerin öğrenme yollarını çeşitlendirmeyi ve öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemeyi amaçlamaktadır (Meyer, Rose, ve Gordon, 2014). Çalıştayda mikro ve pilot uygulamalara duyulan ihtiyaç vurgusu, kapsayıcı öğretim yaklaşımlarının doğrudan sınıf pratiğinde denenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çok Paydaşlı İş Birliği, İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimine İlişkin Tartışma; Çalıştay katılımcıları, çok paydaşlı iş birliği ve topluluk katılımının kuramsal olarak güçlü olmakla birlikte uygulamada ciddi sınırlılıklar taşıdığını belirtmişlerdir. Özellikle veli katılımının sürekliliği, kaynak yetersizliği ve paydaşların modele ilişkin bilgi eksikliği önemli engeller olarak ifade edilmiştir. Bu bulgular, okul-aile iş birliğinin Türkiye'de çoğu zaman sembolik düzeyde kaldığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Şahin ve Çakır, 2018). İzleme-değerlendirme ve veri yönetimi boyutunda ise katılımcılar, okullarda kapsayıcı eğitime ilişkin standart ve göstergelere dayalı veri toplama kültürünün henüz oluşmadığını vurgulamışlardır. Mevcut uygulamaların büyük ölçüde sonuç odaklı olduğu ve öğretmenlere süreç temelli geri bildirim sunmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, Türkiye'de veri temelli okul geliştirme anlayışının sınırlı kaldığını gösteren bulgularla örtüşmektedir (Demirel, 2017; OECD, 2020).

Çalıştay Kararlarının Modele Yansımalarına İlişkin Genel Değerlendirme; Çalıştay sonuçları, KOGM'nin kuramsal tutarlılığının ve iç bütünlüğünün sahada büyük ölçüde kabul gördüğünü; ancak modelin uygulamaya geçebilmesi için kademeli, esnek ve bağlamsal uyarlamalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların modelin fazla teorik kalabileceği yönündeki kaygıları, kapsayıcı okul gelişiminin tek tip bir uygulama değil; okulun kapasitesine, kültürüne ve paydaş profiline göre farklılaşan bir süreç olması gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu, kapsayıcı eğitimin bağlamsal bir süreç olduğunu vurgulayan uluslararası yaklaşımlarla uyumludur (Ainscow, 2005; UNESCO, 2020). Sonuç olarak çalıştay, Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli'nin yalnızca akademik bir çerçeve değil, sahadan gelen geri bildirimlerle sürekli geliştirilebilecek dinamik bir okul gelişim aracı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

Genel olarak bakıldığında, KOGM'nin güçlü yönleri şu şekilde özetlenebilir: (i) Kapsayıcı eğitim, okul geliştirme ve sosyal adalet liderliği kuramlarını bütünleştiren güçlü bir kuramsal temele sahip olması; (ii) Liderlik, kültür, öğretmen gelişimi, öğretim, müfredat, iş

birliği ve veri yönetimini kapsayan yedi gelişim alanıyla okulun tüm kritik boyutlarını kapsaması; (iii) Eğitim–ğretim süreçlerini on maddelik somut bir akış hâlinde tanımlayarak ğretmen düzeyinde uygulanabilirlik sunması; (iv) Standart ve göstergeler aracılığıyla okulun kendi gelişimini izleyebileceği ölçülebilir bir ereve sağlaması; (v) Türkiye bağlamına özgü doküman analizi ve çoklu durum çalışması bulguları üzerine inşa edilmiş olması.

Modelin sınırlı yönleri ise şu başlıklarda toplanabilir: (i) Henüz geniş ölçekli ve boylamsal bir uygulama ve etki değerlendirmesine tabi tutulmamış olması; (ii) ok bileşenli ve çok katmanlı yapısının küçük ve kapasitesi sınırlı okullar için başlangıçta karmaşık ve “ağır” grnebilme riski; (iii) Uluslararası düzeyde kullanılabilişliğinin, Türkiye bağlamına gömülü göstergeler nedeniyle uyarlama gerektirmesi; (iv) Mikro düzeyde öğrencinin bireysel ilerleme ve öğrenme çıktılarını izlemeye dönük ayrıntılı araç ve ölçeklerin, modelin dışında ayrıca geliştirilmesi gerekmesi.

Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli; uluslararası kapsayıcı okul ve okul geliştirme çerçeveleriyle uyumlu, Türkiye bağlamı ile bütünleşik, kuramsal altyapısı güçlü ve uygulamaya yönelik bileşenleri açık biçimde tanımlanmış özgün bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda KOGM, hem kapsayıcı eğitim alan yazınına “okul gelişimi” perspektifinden yeni bir açılım getirmekte, hem de Türkiye eğitim sistemi için kapsayıcı okulların tasarımı ve geliştirilmesinde kullanılabilecek somut bir referans erevesi sunmaktadır. Modelin bundan sonraki aşamada, farklı okul tür ve düzeylerinde pilot uygulamalarla sınanması, süreç ve göstergelerin bağlama göre yeniden ölçeklendirilmesi ve nicel–nitel karma desenlerde etkililik araştırmalarına konu edilmesi hem kuramsal hem pratik katkılarını güçlendirecektir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, kapsayıcı okulun nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin ulusal ve uluslararası literatür ile geniş paydaş görüşlerini (akademisyen, müfettiş, okul müdürü, ğretmen, veli, ğrenci) bütünleştiren karma desende yürütülmüştür. Elde edilen bulgular göstermektedir ki kapsayıcı okul, yalnızca belirli ğrenci gruplarına yönelik destek sunan bir yapı değil; tüm öğrencilerin erişim, katılım, nitelikli bir eğitim, ğretim ve yönetim süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan öğrenme çıktılarının sürdürülebilir biçimde güvence altına alındığı katılımcı, adil ve ekosistem temelli bir okul modelidir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, altı araştırma sorusunun tümünü kapsayacak şekilde aşağıda sentezlenmiştir:

Kapsayıcı bir okulun temel nitelikleri çok boyutludur ve yapısal, kültürel, pedagojik, yönetsel ve veri temelli bileşenlerin entegrasyonunu zorunlu kılar. Literatür ve paydaş görüşleri birlikte değerlendirildiğinde kapsayıcı okulun en belirgin özellikleri: dönüşümcü ve paylaşımcı liderlik, katılımcı okul kültürü, eşitlik ve adalet ilkelerine dayalı uygulamalar, evrensel tasarım, çok katmanlı destek, esnek öğretim, iş birliği temelli profesyonel topluluklar, veri temelli karar verme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, kapsayıcılığın tek bir müdahale ile sağlanamayacağını; bütünsel bir kurumsal dönüşüm gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Okul paydaşlarının yönetsel süreçlere bakışı, kapsayıcı okulun en kritik bileşeninin liderlik olduğunu göstermektedir. Paydaş görüşlerinde tekrar eden tema, kapsayıcılık vizyonunun okul müdürü tarafından belirlenmesi, ortaklaştırılması ve izlenmesi gerekliliğidir. Yönetimde: şeffaflık, katılım, hesap verebilirlik, etkili iletişim, paylaşılan sorumluluk ön plana çıkmaktadır. Bu durum liderliğin okul gelişiminde "kaldıraç etkisi" yarattığını vurgulamaktadır.

Kapsayıcı okulun önündeki en belirgin engeller; fiziksel, pedagojik, kurumsal ve kültürel düzeydeki çok katmanlı sorunlardır. Araştırmanın üçüncü sorusundan elde edilen temalar şunlardır: fiziksel erişim sorunları, öğretmen bilgi ve beceri eksiklikleri, aşırı sınıf kalabalığı, kaynak ve destek hizmetlerine erişim yetersizliği, önyargı, ayrımcılık ve olumsuz tutumlar, aile-okul iletişimi eksiklikleridir. Sonuçlar kapsayıcılığa yönelik küresel engellerle büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Paydaşların kapsayıcı okuldan beklentileri; güvenli, destekleyici ve adil bir öğrenme ortamının kurumsallaşması yönündedir. Veliler ve öğrenciler özellikle güvenli iklim, bireyselleştirilmiş destek, erişilebilir materyal ve saygılı iletişim beklentilerini vurgulamıştır. Öğretmen ve yöneticiler ise mesleki gelişim, işbirlikçi yapı, yeterli kaynak ve uzman desteği gereksinimini öne çıkarmıştır.

Paydaş görüşlerine göre başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları; öğretmen niteliği, etkili iletişim, güçlü liderlik, esnek müfredat ve iş birliği temelli yapıların varlığına bağlıdır. Başarılı kapsayıcı okulların ortak göstergeleri olarak: esnek öğretim yöntemleri, bireyselleştirilmiş öğrenme planları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkinliği, öğretmen iş birliği, aile okul ortaklığı, destek personeli ve uzman erişimi, veri temelli gelişim döngüsü öne çıkmaktadır.

Doküman analizi ve çoklu durum çalışması ile sentez edilen bulgular, “Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM)” nin 7 boyutlu yapısını kuramsal olarak doğrulamıştır. Literatür,

politika belgeleri ve paydaş görüşlerinden elde edilen verilerin aynı temalar etrafında birleşmesi, tezde geliştirilen: KOGM'nin 7 boyutunu ampirik olarak doğrulamaktadır: kapsayıcı liderlik ve yönetim, kapsayıcı okul kültürü ve iklimi, öğretmenler ve mesleki gelişim, öğretim süreçleri ve sınıf yönetimi, kapsayıcı müfredat, çevre ve çok paydaşlı iş birliği, izleme-değerlendirme ve veri yönetimi. Bu sonuç, geliştirdiğiniz modelin hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde yüksek geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, kapsayıcı eğitimi yalnızca bir değerler bütünü olarak değil; okulun günlük işleyişine entegre edilebilen, izlenebilir ve geliştirilebilir bir okul gelişim süreci olarak ele alması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler bölümünde politika yapıcılara, okulda modelin uygulayıcı konumunda bulunan paydaşlara ve bu bağlamda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Önerilere ayrı alt başlıklar halinde yer verilmesi uygun görülmüştür.

5.3.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler

Politika ve sistem düzeyinde öneriler; Kapsayıcı okul standartları ulusal düzeyde tanımlanmalıdır. Kapsayıcı okul gelişim modelinde (KOGM)'de geliştirilen 7 boyut, Millî Eğitim Bakanlığı'nın kalite güvence sistemine entegre edilmelidir. Okul temelli veri yönetim sistemi geliştirilmelidir. Karar süreçlerini güçlendirmek için okulda: öğrenci profilleri, öğrenme verileri, katılım verileri, destek hizmetleri verileri düzenli izlenmelidir. Öğretmen yetiştirme programları kapsayıcı pedagojiyi merkeze almalıdır. Üniversite müfredatlarında UDL (CAST, 2024), çok katmanlı destek sistemi, farklılaştırılmış öğretim zorunlu hale getirilmelidir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Okul yönetimi ve liderlik düzeyi öneriler; Okul liderlerine kapsayıcı liderlik eğitimi verilmelidir. Liderlik davranışları kapsayıcılığın en güçlü belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Okul gelişim planlarında kapsayıcılık boyutu zorunlu alan olarak yer almalıdır. Paylaşılan liderlik mekanizmaları oluşturulmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin karar süreçlerine sistematik katılımı sağlanmalıdır.

Öğretmen ve öğretim süreci öneriler; Okul içi öğrenme toplulukları kurulmalıdır. Öğretmenlerin vaka paylaşımı, ortak planlama ve eşli gözlem yapması öğretim kalitesini artıracaktır. Öğretmenlere sürekli mesleki gelişim desteği sağlanmalıdır. Bu destek atölye,

mentorluk, koçluk, sınıf içi gözlem ve geri bildirim şeklinde olmalıdır. Evrensel Tasarım (UDL) ve çok katmanlı destek modeli (MTSS/ÇKDS) sınıf yönetiminin temel referansı olmalıdır.

Öğrenci ve aile düzeyi öneriler; Aile eğitim programları tasarlanmalıdır. Aile-okul iş birliğini güçlendirmek kapsayıcı okulun sürdürülebilirliğini artıracaktır. Öğrenciler için akran destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Okullar çocuk güvenliği ve refahını merkeze alan bütüncül bir destek sistemi kurmalıdır.

Çevre ve paydaş iş birliği öneriler; Okul-üniversite iş birliği güçlendirilmelidir. Uygulama öğretmenleri, rehberlik uzmanları ve akademisyenler aynı kapsayıcı eğitim çerçevesinde buluşturulmalıdır. Yerel yönetimler, STK'lar ve sosyal hizmet kurumları okulun işbirlikçi halkası içerisinde yer almalıdır.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırmacılar için öneriler; Kapsayıcı eğitimde bütüncül modellerin sınındığı boylamsal araştırmalar yapılmalıdır. Kapsayıcı okul gelişimi üzerine çoklu bağlam karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır. Kapsayıcı liderlik, öğretmen iş birliği ve veri temelli yönetim üzerine ölçme araçları geliştirilmelidir. Öğretmen mesleki gelişimi ve kapsayıcı pedagojinin etkililiğine yönelik deneysel ve yarı deneysel araştırmalar yürütülmelidir. Kapsayıcı okul gelişim modeli (KOGM) farklı okul türlerinde pilot uygulamaları yapılarak modelin etkililiği araştırılmalıdır. Kapsayıcı eğitimde dijital dönüşüm, yapay zekâ destekli öğrenme ve veri analitiği üzerine yeni araştırma alanları açılmalıdır. Kapsayıcı okul politikalarının uygulamadaki engelleri ve kolaylaştırıcıları politika analizi yöntemleriyle incelenmelidir. Kapsayıcı okulun ekonomik boyutuna ilişkin maliyet-etki analizleri geliştirilmelidir. Kapsayıcı okul gelişimi üzerine meta-analiz ve sistematik derlemeler yapılmalıdır. KOGM'nin Uygulama ve Yaygınlaştırılmasına Yönelik Öneriler; Model, farklı okul türlerinde pilot uygulamalar ile test edilmelidir. KOGM için dijital izleme platformu oluşturulmalıdır. Modelin standart ve göstergeleri doğrultusunda “kapsayıcı okul akreditasyon sistemi” geliştirilebilir. Bu araştırmanın en önemli katkısı hem literatür hem paydaş görüşleri hem de politika belgelerini harmanlayan bilimsel olarak temellendirilmiş, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir kapsayıcı okul gelişim modeli (KOGM) oluşturmuş olmasıdır. Bu model, Türkiye'de kapsayıcı eğitim politikalarının okul düzeyinde uygulanmasına yönelik bilimsel ve pratik bir yol haritası sunmaktadır.

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ

İsmail KILIÇ

Günümüzde kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimini sağlamaya yönelik sınırlı uygulamaların ötesinde; tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla birlikte nitelikli eğitime katılımını, öğrenme çıktılarının sürekliliğini ve öğrenci refahını güvence altına alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Uluslararası politika belgeleri, insan hakları temelli eğitim anlayışları ve çağdaş pedagojik kuramlar, kapsayıcı eğitimi okulun yalnızca öğretim boyutuyla sınırlı olmayan; liderlik, kültür, müfredat, paydaş katılımı ve veri temelli izleme süreçlerini içeren sistemsal bir dönüşüm alanı olarak tanımlamaktadır. Buna karşın ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, kapsayıcı eğitimi okul geliştirme perspektifiyle bütünleştiren; okulun pedagojik, yönetsel, kültürel ve çevresel süreçlerini birlikte ele alan, izlenebilir ve geliştirilebilir bütüncül okul gelişim modellerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin çoğu zaman bireysel öğretmen çabaları, proje temelli uygulamalar ya da parçalı politika düzenlemeleri düzeyinde kalmasına ve okul genelinde sürdürülebilir bir yapıya dönüşmemesine yol açmaktadır.

Bu araştırmanın çıkış noktasını, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde nasıl sistematik, bütüncül ve sürdürülebilir bir biçimde yapılandırılabileceği sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problemi, kapsayıcı eğitimin yalnızca sınıf içi pedagojik uyarlamalarla değil; okulun liderlik anlayışı, kurumsal kültürü, öğretim süreçleri, müfredat yapısı, paydaş ilişkileri ve veri temelli gelişim mekanizmalarıyla birlikte ele alınmasını gerektiren bir okul geliştirme çerçevesi içinde nasıl modellenebileceğidir. Bu problem, kapsayıcı okulun “iyi niyetli uygulamalar toplamı” olmaktan çıkarılarak, kurumsal ve sistematik bir okul gelişim sürecine dönüştürülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim ve okul geliştirmenin kavramsal temellerine dayalı olarak; okul süreçleri bağlamında, öğrenci merkezli verilere temellenen, bilimsel, gelişimsel ve uygulanabilir bir Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM) geliştirmektir. Araştırma, kapsayıcı okulun yalnızca pedagojik düzenlemeler yoluyla değil; açık biçimde tanımlanmış bir amaç ve felsefe,

yapılandırılmış gelişim alanları, sistematik öğretim süreçleri, belirlenmiş paydaş rolleri ve ölçülebilir standart ve göstergeler aracılığıyla sürdürülebilir hâle gelebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayım, kapsayıcı eğitimi değer temelli bir söylem olmaktan çıkararak, okulun günlük işleyişine entegre edilebilen bir gelişim yaklaşımı olarak ele almaktadır.

Araştırma, karma yöntem yaklaşımı ile yürütülmüş; nitel ve nicel veri toplama ve analiz süreçleri ardışık ve bütünleştirici biçimde kullanılmıştır. Nitel aşamada doküman analizi ve çoklu durum çalışması deseni benimsenmiştir. Doküman analizi kapsamında kapsayıcı eğitim ve okul geliştirme alanlarına ilişkin 78 makale, 11 kitap, 6 rapor, 13 tez ve 2 model olmak üzere toplam 110 doküman incelenmiştir. Dokümanlar, kapsayıcı eğitimin kuramsal temellerini, tarihsel gelişimini, ulusal ve uluslararası politika yönelimlerini ve farklı ülkelerdeki uygulama modellerini temsil edecek biçimde amaçlı örnekleme ölçütlerine göre seçilmiştir. Bu analiz, kapsayıcı okulun hangi bileşenler etrafında yapılandırılması gerektiğine ilişkin kuramsal bir çerçeve sunmuştur. Çoklu durum çalışması kapsamında anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde görev yapan akademisyen, müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 50 katılımcının görüşleri alınmıştır. Her paydaş grubu için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler, içerik ve tematik analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bu süreçte kapsayıcı eğitimin okul ortamında nasıl algılandığı, hangi alanlarda güçlü ya da sınırlı kaldığı ve paydaşların kapsayıcı okuldan beklentileri bütüncül biçimde ortaya konulmuştur.

Nitel bulgular doğrultusunda oluşturulan Taslak Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, araştırmanın nicel aşamasında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 7 okul müdürü, 15 okul müdür yardımcısı ve 30 öğretmenden oluşan 52 paydaşın katılımıyla bir model değerlendirme çalıştay gerçekleştirilmiştir. Çalıştay sürecinde geliştirilen Model Değerlendirme Envanteri aracılığıyla elde edilen nicel veriler, katılımcı görüşleriyle birlikte analiz edilmiş; modelin uygulanabilirliği, bütünlüğü ve okul bağlamına uygunluğu değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda model yenilenerek nihai hâline ulaştırılmıştır. Bu aşama, modelin yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda uygulamaya dönük geçerliliğini güçlendirmiştir. Araştırma bulguları, kapsayıcı okulun temel özelliklerinin; dönüştürücü ve paylaşımcı liderlik, kapsayıcı okul kültürü ve iklimi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, esnek ve farklılaştırılmış öğretim süreçleri, erişilebilir ve uyarlanabilir müfredat, çok paydaşlı iş birliği ile izleme–değerlendirme ve veri temelli gelişim bileşenlerinin bütünlük biçimde ele alınmasıyla güçlendiğini ortaya koymuştur. Bulgular, kapsayıcılığın okulda bireysel çabalarla değil;

kurumsal düzeyde yapılandırılmış süreçlerle sürdürülebilir hâle geldiğini göstermektedir. Katılımcı görüşlerine göre kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasının önündeki temel güçlükler; öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yeterliklerindeki eksiklikler, okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin yapısal sınırlılıklar, fiziki ve donanımsal yetersizlikler, merkezi ve esnekliği sınırlı müfredat yapısı ile okul–aile–toplum iş birliğinin zayıflığıdır.

Bulguların alan yazın ile tartışılması sonucunda geliştirilen Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli, beş ana bölümden oluşmaktadır: (i) modelin amacı ve felsefesi, (ii) okul gelişim alanları, (iii) öğretim süreçleri, (iv) okul gelişim sürecinde paydaş rolleri ve sorumlulukları, (v) modelin standartları ve göstergeleri. Nihai model; 4 temel yaklaşım, 7 okul gelişim alanı, 8 standart ve 184 süreç, çıktı ve performans göstergesi ile yapılandırılmıştır. Bu yapı, kapsayıcı eğitimi soyut bir değerler bütünü olmaktan çıkararak okulun kendi bağlamında öz değerlendirme yapabilen, gelişimini izleyebilen ve sürekli iyileştirme döngüsü kurabilen bir okul gelişim süreci hâline getirmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında kapsayıcı eğitim konusunda teorik ve pratik bilgi inşasını destekleyen iş birliğine dayalı okul topluluklarının oluşturulması, kapsayıcı eğitimde kavramsal ve anlamsal karmaşıklığın giderilmesi ve kapsayıcı uygulamalara ortak bir dil kazandırılması önerilmektedir. Bunun yanında okulların fiziki kapasite eksikliklerinin azaltılması, erişilebilir öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması ve öğrenci refahını önceleyen yapısal tedbirlerin güçlendirilmesi kapsayıcı okul gelişimi açısından kritik görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşadıkları yetersizlik hissini azaltacak mesleki destek, danışmanlık ve rehberlik mekanizmalarının geliştirilmesi; müfredat geliştirme süreçlerinde merkezi yaklaşımlara ek olarak yerel, okul temelli ve öğrenci düzeyinde esnek uygulamalara geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Son olarak, okulların öz değerlendirme, performans ve öğrenme çıktılarının bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir biçimde izlenmesini sağlayacak veri yönetim sistemlerinin oluşturulması ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik boylamsal ve deneysel araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu yönüyle araştırma, kapsayıcı eğitimin okul düzeyinde sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesine yönelik güçlü bir kuramsal çerçeve ve uygulamaya dönük, sistematik ve özgün bir okul gelişim modeli sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı okul, okul gelişimi, okul gelişim modeli, kapsayıcı okul gelişim modeli,

KAYNAKLAR

- Abdurrezzak, S., ve Üstüner, M. (2022). Evaluation of School Improvement Approaches and Implementation Processes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(3), 957-1004. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1094392>
- Abrol, M. (2023). Role of Teacher in Promoting Inclusive Education.
- ACOSS & UNSW [Australian Council of Social Service & University of New South Wales] (2018). Inequality in Australia 2018. Sydney: ACOSS. <https://www.acoss.org.au/wp-content/uploads/2018/07/Inequality-in-Australia-2018.pdf>
- Adolfsson, Carl-Henrik & Alvunger, Daniel. (2017). The nested systems of local school development: Understanding improved interaction and capacities in the different sub-systems of schools. *Improving Schools*. 20. 136548021771087. 10.1177/1365480217710874.
- Ahmed, S. (2024). The impact of globalization on education. [Researchgate.net/publication/387131835_The_Impact_of_Globalization_on_Education/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/387131835_The_Impact_of_Globalization_on_Education/citation/download).
- Ainscow, M. (2000). Profile. In P. Clough and J. Corbett (Ed.), *Theories of Inclusive Education* (pp. 39-42). London: Paul Chapman.
- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 29(1), 4–12.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(1): 75–92. <https://doi.org/10.1080/09243450903569759>.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: widening the agenda. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (Vol. 1, pp. 171-185).
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow, M. (2024). Ainscow, M. (2024). Leading inclusive school development. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Akgün, F., ve Özdemir, S. (2022). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen rolleri ve öğretmen yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 107-132.
- Akkaş, S., ve Aksu, A. (2024). Öğretmen Algılarına Göre Liselerde Liderlik Kapasitesi, Okul Geliştirme ve Okul İmajı Arasındaki İlişkiler. *Journal of International Social Sciences Academic Researches / Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 34–51. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1460402>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers (2012–2015). *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56.
- Allan, J. (2000). Reflection: Inconclusive education? Towards settled uncertainty. In P. Clough and J. Corbett (Ed.), *Theories of Inclusive Education* (pp. 43-46). London: Paul Chapman.
- Alshahrani, B., & Abu-Alghayth, K. (2023). Teachers' professional development for inclusive education: A perspective from Saudi. *Information Sciences Letters*, 12(3), 1497–1504.
- Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), <https://doi.org/10.20489/intjecse.722380>
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematiik bir inceleme. *Elektronik eğitim bilimleri dergisi*, 10, (19), 74-97.
- Amor, A. (2018), “International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 23/12, pp. 1277-1295, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.
- Anders, Y., Rossbach H.G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244.
- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality, and the road ahead. *British Journal of Support for Learning*, 30(1), 4–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12074>.
- Anderson, J., & Boyle, C. (2019). Looking in the mirror: Reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *The International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 796–810. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622802>.
- Anthos, M. (2024). The Role of Teacher in the Success of Inclusive Education. *International Journal of Social Science and Human Research*. 7. 10.47191/ijsshr/v7-i08-106.

- Arı, E., ve Deniz, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 85-104.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.
- Amrhein, B. (2014). "Inclusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen [Inclusive Education: New Challenges towards the Professionalization of School Leaders]." In: *Jahrbuch Schulleitung. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*, edited by Stephan Gerhard Huber. Köln: Wolters Kluwer.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of* <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Armstrong, A. & Armstrong, D. (2020). Dahil Etme ve Pasifik Ada Ülkeleri. Oxford Eğitim Araştırma Ansiklopedisi. Erişim tarihi: 24 Aralık 2024, kaynak: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1200>.
- Ateş, A. ve Ünal, A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1033-1061. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.6m>
- Avcı, E., & Ersoy, A. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul temelli öğrenme toplulukları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 71-96.
- Aydın G., T., ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar ize neler söylüyor? İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 119-150.
- Balcı, A. (2014). Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma. Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örneklem büyüklüğü. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 1–15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal* 322(1), 115-117.

- Barger, M. M., Kuncel, N. R., Kim, E. M., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barton, E.E. & Smith, B.J. (2015) Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 69-78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2023). Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften. *Pedagogische studien*, 100(1), 125-136. <https://doi.org/10.59302/PS.V100I1.13993>
- Batu, E.S., Cüre, G., Nar, S., Güvercin, D., ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 1-38.
- Bayrakcı, M. (2019). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimin rolü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 59-75.
- Bennett, S., Specht, J., Somma, M., & White, R. (2020). Navigating school interactions: Parents of students with intellectual disabilities speak out. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 149–154. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00203-z>
- Berg, G. 2007. “From Structural Dilemmas to Institutional Imperatives: a Descriptive Theory of the School as an Institution and of School Organizations.” *Journal of Curriculum Studies* 39 (5): 577–596.
- Berger, P. L., and T. Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin UK.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282–309.
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K., Weiss, E., & Benbenishty, R. (2021). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 56(3), 393–423. <https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Bertalanffy, L.V., (1971). *The Theory of Open Systems in Physics and Biology*. Systems Thinkings, Ed: Emery, F. E., Penguin Books, Victoria.
- Beycioğlu, Y. D. D. K., ve Aslan, Y. D. D. M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Roller. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2020). Okul geliştirme ve öğretmen liderliği: Kapsayıcı okul perspektifinden bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 295-310.

- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1–26.
- Blackmore, J. (2006). “Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership.” *Educational Management Administration Leadership* 34 (2): 181–199. <https://doi.org/10.1177/1741143206062492>
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 181–200.
- Bubpha, S., Erawan, P., Saihong, P., (2012). Model Development for Inclusive Education Management: Practical Guidelines for Inclusive Schools. *Journal of Education and Practice*. Vol 3, (8), 223-233.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* Bristol: Cender for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* Bristol: Cender for Studies on Inclusive Education. <https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. (2018). “Mapping Inclusion and Exclusion: Concepts for all?” In *Towards Inclusive Schools?* edited by C Clark, A Dyson, and A Millward, 96–108. London & New York: Routledge.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership–Theoretical framework*. European Commission.
- Boston Green Schools (2021). *Suistanable schools*, <https://bostongreenschools.org/what-is-a-green-school/>, 04.07.2025.
- Boyle, C., Koutsouris, G., Salla Mateu, A. & Anderson, J. (2020). Kapsayıcı Eğitim Tartışmasında 'Kanıt' Meselesi. *Oxford Eğitim Araştırma Ansiklopedisi*. Erişim tarihi: 24 Aralık 2024, kaynak: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1019>.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul Yöneticilerinin Okul Gelişim Modeli ile İlgili Görüşleri. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*. 15, (24). <https://doi.org/10.26466/opus.667359>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis*. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.
- Carter, M., Stephenson, J. & Carlon, S. (2020). Veri Tabanlı Karar Alma. Oxford Eğitim Araştırma Ansiklopedisi. Erişim tarihi: 24 Aralık 2024, kaynak: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1210>.
- Carrington, S., Lassig, C., Maia-Pike, L., Mann, G., Mavropoulou, S., & Saggars, B. (2022). Societal, systemic, school, and family drivers for and barriers to inclusive education. *Australian Journal of Education*, 66(3), 251–264. <https://doi.org/10.1177/00049441221125282>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). Universal Design for Learning (UDL) Fuidelines, version 3.0. Retrieved from <https://udlgudelines.cast.org>
- Cerna, L., (2022). *What makes a school inclusive?* OECD Policy Paper.
- Cheng, Y. C. (1996). School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development. London: Palmer. <https://doi.org/10.4324/9780203724989>.
- Chiu, M. M., & Khoo, L. (2005). Effects of Resources, Inequality, and Privilege Bias on Achievement: Country, School, and Student Level Analyses. *American Educational Research Journal*, 42(4), 575-603. <https://doi.org/10.3102/00028312042004575>
- Clarke, S. P. (2000). The principal at the center of the reform. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 57-73.
- Clarke, V., & Braun, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A student's guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Comsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul, BGST Yayınları.
- Cook-Sather, A. & Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Corbett, J. (1999). "Inclusive Education and School Culture." International Journal of Inclusive Education 3 (1): 53–61.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- CSIE. (1996). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Culha, A. (2023). Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study. Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU], 10(1), 70-84. <https://doi.org/10.21666/muefd.1059027>
- Çalık, T. (Ed.). (2023). Kapsayıcı eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, H., Başer B., N. ve Kılıç, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği., Fe Dergisi, 9 (2), 16-28.
- Çelik, S., ve Kocabaş, A. (2023). Çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri ve kültüre duyarlı pedagoji uygulamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 19(2), 225–240.
- Dalton, B., Proctor, C. P., & Uccelli, P. (2011). UDL in the digital age: Enhancing learner engagement through multimedia representations. *Harvard Educational Review*, 81(3), 11–23.
- Day, C., & P. Sammons. (2013). Successful Leadership: A Review of the International Literature. CfBT Education Trust, University of Nottingham.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. Jossey-Bass.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. Özel eğitim dergisi, 2 (2), 91-94.
- Deluca, Marcella & Kett, Maria & Cole, Ellie & Carew, Mark. (2017). Girls Education Challenge Policy Brief: Pioneering Inclusive Education for Girls with Disabilities in the Lakes Region, Kenya.

- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Ebeveynlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları: literatür taraması. *Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitimi Dergisi*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Groot-reuvekamp, M. (2020). Inclusive education in the Netherlands: Developments through time and an example in primary history education. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 74-89.
- DeMatthews, D., & Serafini, A. (2023). Leading for social justice and inclusion in diverse schools. *Educational Administration Quarterly*, 59(1).
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11457.001.0001>
- Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S., ve Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 455-480. <http://https://doi.org/10.33400/kuje.1416630>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Deschenes, C. Ebling, D., & Sprague, J. (1994). *Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: A teacher's desk reference*. Bloomington, IN: Institute for the Study of Developmental Disabilities.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan. <https://doi.org/10.7312/dewe21010-003>
- Diamond, Karen & Huang, Hsin-Hui. (2005). Preschoolers' Ideas About Disabilities. *Infants & Young Children*, 18, 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>
- Division for Early Childhood (DEC) The National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood*. The university of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-war schooling. *Comparative Education Review*, 60(2), 212–235.
- Dunst, C. J., & Trivette, C.M. (2009). Meta-analytic structural equation modeling of the influences of family-centered care on parent and child psychological health. *International Journal of Pediatrics*, 1-9.
- Dyson, A. (2010). “Developing Inclusive Schools: Three Perspectives From England.” *DDS – Die Deutsche Schule* 102 (2): 115–129. <https://www.dds.uni->

hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_PDF-Dateien/DDS-Dyson_Inclusion_English.pdf.

- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world*. Corwin Press.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4–11.
- Education Council (2019). The Alice Springs (Mparntwe) education declaration. Canberra: Department of Education, Skills and Employment, Australian Government.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2016). Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ENQA. (2015). European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015 ed.)*. Brussels, Belgium. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships*. Routledge.
- Ergün, M., ve Polat, B. (2023). Kırsal bölgelerde okul-toplum iş birliğinin kapsayıcı eğitim üzerindeki etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği Dergisi*, 5(1), 23–45.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? *British Medical Journal*, 324(7337), 573–577.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Feldman, M. S. Khademian A. M. & Quick, K. S. (2009). Ways of knowing, inclusive management, and promoting democratic engagement: introduction to the special issue. *International Public Management Journal*, 12(2), 123–136.
- Fer, S. (1999). *Öğretim tasarımı yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Fidler, S. D. (2025). *From mobility to migration: The impact of socio-cultural and educational globalization*. *Higher Education Review*, Taylor & Francis.
- Flores, N., & Rosa, J. (2021). *Undoing linguistic racism: Strategies for educators*. Oxford University Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L. (2014). “Kapsayıcı Eğitimin Kanıtı Olarak Neler Sayılır?” *Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitimi Dergisi* 29 (3): 286–294. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). What's the alternative? Conceptualizing inclusive pedagogy. *Comparative Education Review*, 63(3).

- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 486-501.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2023). Exploring inclusive pedagogy: Developing the model in contemporary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 386-402.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2012). Including students with spicial needs. A Practical Guide for Classroom Teachers (6th ed). New York: Pearson.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press. <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). *Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research*. Journal of Social Change.
- Gabdullina, G.N. (2023). Okulda kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi. https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_1_8
- Garcia, E., & Weiss, E. (2021). *Education inequalities and socioeconomic status in the post-pandemic era*. Economic Policy Institute.
- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2022). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Multilingual Matters.
- Gascoigne, E. (2012). Working with parents: As partners in special educational needs. Routledge.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C.J. (1996). The exceptional student in the regular classroom. New Jersey: Prentice Hall.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>

- Gilmore, L., Mann, G., & Pennell, D. (2022). Inclusive secondary schooling: Challenges in developing effective parent-teacher collaborations. In C. Boyle & K.-A. Allen (Eds.), *Research for inclusive quality education. Sustainable Development Goals Series* (pp. 183–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_14
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Pearson.
- Glewwe, P. W. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. *NBER Working Paper*.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Goodall, J. (2018). Learning-centred parental engagement: Freire reimaged. *Educational Review*, 70(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697>
- Graham, L. (Ed.) (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Sydney: Allen & Unwin. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003116073-2/inclusive-education-21st-century-linda-graham>
- Grynova, M., & Kalinichenko, I. (2018). Trends in inclusive education in the USA and Canada. *Порівняльна професійна педагогіка*, (8 (2)), 28-34. 10.2478/rpp-2018-0016.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233–252.
- Gube, J. (2025). *Making space for ethnic diversity through global education*. *Journal of Multicultural Education*, Taylor & Francis.
- Gümüş, S., O. Bulut, ve M. S. Bellibas. (2013). “The Relationship Between Principal Leadership and Teacher Collaboration in Turkish Primary Schools: A Multilevel Analysis.” *Education Research and Perspectives* 40 (1): 1–29.
- Gümüş, S., ve Bellibaş, M. Ş. (2021). The relationship between inclusive leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6).
- Gümüş, S., ve Bellibaş, M. Ş. (2023). The role of inclusive school climate in teachers' self-efficacy and commitment. *Educational Management Administration Leadership*, 51(2).
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>
- Hansen, O. & L. Qvortrup. (2013). “Inclusion i Danmark-hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis?” *Paideia* 5: 8–19.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 440–449.
- Hargreaves, A. (2018). *Leading from the middle*. Routledge.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5).
- Harry, B., & Ocasio-Stoutenburg, L. (2021). Parent advocacy for lives that matter. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(3), 184–198. <https://doi.org/10.1177/15407969211036442>
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation: Moving on. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149–165.
- Havelock, R. G., & Hamilton, M. (2004). *The change agent's guide to innovation in education*. Educational Technology Publications.
- Healey, M. & Flint, A. & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching and Learning Inquiry*, 4. 10.20343/10.20343/teachlearning.4.2.3.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867–885.
- Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (s.39-80). İstanbul: Sedar.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. RoutledgeFalmer.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hossain, Mokter. (2012). An Overview of Inclusive Education in the United States. 10.4018/978-1-60960-878-1.ch001.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones & Bartlett.
- Hoy, K.W. & Miskel, G.C. (2015). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. (Çev. Ed. S. Turan). Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ingram, P. D. 1997. "Leadership Behaviours of Principals in Inclusive Educational Settings." *Journal of Educational Administration* 35 (5): 411–427. <https://doi.org/10.1108/09578239710184565>
- İzgar, G. ve İter, İ. (2022). Kapsayıcı Eğitime İlişkin Bilimsel Araştırmaların Analizi. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları*, 6(2), 132-151. <https://doi.org/10.54535/rep.1185782>

- 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.
- Jean, Madsen., J., Luévanos. (2024). Strategies for Creating Inclusive Schools. *Qeios*, <https://https://doi.org/10.32388/p3rq8k>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Karasu, T., ve Girgin, U. (2023). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri ve profesyonel gelişim: Kavramsal bir çerçeve. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 820-842.
- Karaşahin, M. (2020). *Nitel araştırmalarda uzman incelemesi ve geçerlilik stratejileri*. Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri, *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5. 10.1501/Ozlegt_0000000080.
- Katz, J. (2013). The three-block model of UDL: Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. İstanbul: UKAM
- Kazancı, M. ve Çeliköz, N. (2025). Kapsayıcı eğitim araştırmalarında güncel eğilimler. *ASA Dergisi*, 3(1), 72-90. <https://https://doi.org/10.71313/asa.1698202>
- Kearney, C. R, & Hays, S.W. (1994). Labor- management decision making: toward a new paradigm. *Public Administration Review*, 54(1), 44-51.
- Kim, Jun-mo et al. (2014). “Marriage Immigration and Multicultural Families Public Policies and Their Implications for the Philippines and South Korea”. *Asian Politics& Policy*, 6(1): 97-119.
- Kim, U., Kim, A., Kim, B., & Baek, J. (2024). Inclusive Education in South Korea. *Remedial and Special Education*, 45(6), 339-350. <https://https://doi.org/10.1177/07419325241240060>
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27,471-477.
- Klipper, W. (1999). *Teaching languages creatively*. Cambridge University Press. <https://https://doi.org/https://https://doi.org/10.1017/CBO9780511667203>
- Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2011). Equity in inclusive education. *Teachers College Record*.

- Kubacka, K. (2021). *Teachers' continuing professional development: Policies and practices in Europe*. European Commission.
- Kugelmass, J., & M. Ainscow. (2004). "Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices." *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (3): 133–141. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x>.
- Kurt, A. (2022). Historical development, current situation and problems related to inclusion, *Journal of Contemporary Administrative Science*, 9(1), 16-34.
- Kruse, S., & Dederig, K. (2017). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/1365480217707835>
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144-162.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research* Spring, 52(1), 31-60.
- Leijen Ä, Arcidiacono F & Baucal A (2021) The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Front. Psychol.* 12:633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lemlech, J.K. (2004). *Teaching in elementary and secondary classroom*. United State of America: Merrill Prentice Hall.
- Lester, P. (2018). Evidence-based comprehensive school improvement how using proven models and protices could overcome decades of failure. *Social inovation research center*, at (443) 822-4791 or <mailto:patrick@socialinnovationcenter.org>
- Levin-Epstein, M. (2004). School-college Partnership Fosters Academics, Parent Involvement, Support. *ProPrincipal*, 16(9).
- Lewin, K.M. (2009). Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education*, 45(2), 151-174.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lindner, K. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 231–247.
- Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. *Exceptionality Education International*.

- Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 402–422. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722>
- Luhmann, N. 1977. “Differentiation of Society.” *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens de Sociologie* 2 (1): 29–53.
- Luhmann, N. 1995. *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Madsen, J., & Makobela, R. (2005). *Culturally relevant schools: Creating positive workplace relationships and preventing intergroup differences*. New York, NY: Routledge.
- Madsen, J. & Luévanos, J. (2024). *Kapsayıcı Okullar Oluşturma Stratejileri*. Qeios. <https://doi.org/10.32388/p3rq8k>
- Mann, G. (2017). *An exploration of parental decisions to transfer children from regular to special schools [Doctoral dissertation]*. University of Queensland.
- Mann, G., Kennedy-Wood, L., & Gilmore, L. (2024). The role of parents in facilitating safe, quality, inclusive education for students with intellectual disabilities: the position of the Disability Royal Commission. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 11(1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/23297018.2024.2337756>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Marzano, R. Marzano, J., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management that Works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2024). *The new science of emotional intelligence*. Psychology Press.
- Mays, N., & Pope, C. (1995). Rigour and qualitative research. *BMJ*, 311, 109-112.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research. *British Medical Journal* 320 (1) 50-52.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(4), 196–215. <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (third edition). Los Angeles, USA: Sage
- MEB (2007). *Okul gelişim modeli, plânlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED Başkanlığı.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü*. Ankara.
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi, 2017-2023. Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü*. Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. MEB Yayınları.
- MEB (2024). OECD 2024 Eğitim raporu.
- Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., ve Malmgren, K. W. (2009). Special education in Türkiye. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287–298. <https://doi.org/10.1080/13603110701747769>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*. 21(2), 146-159.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mezzanotte, C. (2022). The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. 10.1787/bff7a85d-en.
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237. <https://doi.org/10.1177/1053451214546402>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (S. AkbabaAltun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, K. E., & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70(1), 7–16.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- Miškolci, J. (2024). Inkluzívne vzdelávanie ako výzva ku komplexnej spoločenskej a politickej zmene. *Sociologia*, 56(5), 481–508. <https://doi.org/10.31577/sociologia.2024.56.5.18>
- Mitchell, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). London: Routledge.
- Morris, F. (2021). *Inclusive Education*. Ian Randle Publishers.

- Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A. & Schneider, B. L. (2009). Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in education research. *Educational Researcher*, 38(7), 501-517.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: standing firm with proteus. *The Qualitative Report* 4(3), Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/9>
- Nel, M. (2020). Afrika'da Kapsayıcı ve Özel Eğitim. Oxford Eğitim Araştırma Ansiklopedisi. Erişim tarihi: 24 Aralık 2024, kaynak: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1008>.
- Ng, R. 2003. "Toward an Integrative Approach to Equity in Education." In *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change*, edited by P. P. Trifonas, 206–219. New York: Routledge.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). *Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria*. *International Journal of Qualitative Methods*.
- OECD (2001), *What Schools for the Future, Schooling for Tomorrow*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264195004-en>.
- OECD (2009). *Improving school leadership: The toolkit*. www.oecd.org/edu/schoolleadership
- OECD (2015). *Universal skills: What countries stand to gain*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD.
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5>
- OECD (2021). *Strengthening school climate for inclusion*. OECD Policy Paper.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Opdenakker, M. C., & Damme, J.V. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206.
- Opertti, R., Brady, J., & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of education for all. *Prospects*, 39(3), 205-214. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9112-3>
- Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8th ed.). Pearson Education.

- Özdan, Z. (2023). Kitap incelemesi- 21. yüzyıl için kapsayıcı eğitim: Teori, politika ve uygulama. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5(2), 71-80. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.141>
- Özden, Y. (1996). Okullarda katımlı yönetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7, 427-438.
- Özdemir, N., Turan, S. ve Çoban, Ö. (2021). *21. Yüzyıl okullarını yeniden düşünmek*. Ankara: Pegem yayınları.
- Öztürk, H. Ballıoğlu, G. ve Gülten, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Öztürk, G., ve Yılmaz, H. (2025). *The Effect of Differentiated Instruction on Academic Achievement and Opinions of 3rd-Grade Students. Journal of Intelligence*, 13(10).
- Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T. ve Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2407-2443.
- Patrinos, H., A., Barrera-Orsorio, F., Fasih, T. (2009). Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management. Washington: The World Bank.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Payà, A. (2020). Güney Amerika'da Kapsayıcı ve Özel Eğitim Politikaları. Oxford Eğitim Araştırma Ansiklopedisi. Erişim tarihi: 24 Aralık 2024, kaynak: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1030>.
- Peet, A., Prakke, P. & Wolf, K. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in dutch primary schools. *International Journal About Parents In Education*, 1, 36-44.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. (2021). Emotions and learning outcomes: A control-value perspective. *Educational Psychologist*, 56(4), 243–260.
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), 65-82.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Precey, R. (2011). “Inclusive Leadership for Inclusive Education – the Utopia Worth Working Towards.” *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie* 2: 35–44.
- Pushor, D., & Amendt, T. (2018). Leading an examination of beliefs and assumptions about parents. *School Leadership & Management*, 38(2), 202–221. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1439466>

- Rahman, S., Lee, C., & Kiu, Y. (2024). *Universal Design for Learning to Facilitate Inclusive Education in Sarawak, Malaysia. International Journal of Special Education*, 39(1).
- Rakap, S. (2013). Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers implementation of embedded instruction (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166.
- Rihm, T. (2006). School improvement and school culture. *Educational Management Administration Leadership*, 34(4), 443–456.
- Robinyanşah, BEN, E., Mudjito, M. & Murtadlo, M., (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)* Vol. 14, No. 1, pp. 80~86 <https://doi.org/10.11591/v14i1.13505>
- Rocha, O. (2023). *The Power of Education in a Globalised World. Globalisation, Societies and Education*, Taylor & Francis.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Rose, D., & Meyer, A. (2024). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Publishing.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Rosmalily, S., & Woollard, J. (2019). Towards Inclusive Training for Inclusive Education (Teachers' Views about Effective Professional Development for Promoting Inclusive Education). Paper presented at the 13th annual International Technology, Education and Development Conference, INTED 2019, Valencia, Spain.
- Rusaite, R., Hasterok, R., Martinez, M. V. M., Munk, D. A., Jensen, C. H., & Hayden, E. C. (2020). PAESIC: Toolkit for School Leaders. <https://www.paesic.eu/wp-content/uploads/2020/11/PAESIC-Toolkit-for-schoolleaders.pdf>
- Ryan, J. (2023). *Leading inclusive schools*. Springer. https://books.google.com.fj/books?id=VRkwn7J1AjAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Nienke M. Ruijs, Thea T.D. Peetsma, (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, *Educational Research Review*, Volume 4, Issue 2, 67-79, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

- Sakız, H. (2021). Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim. Nobel Akademik Yayınları.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0120>
- Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Inclusive education: Equality and equity (Teachers' views about inclusive education in Malaysia's primary schools). *Journal Pendidikan Bitara UPSI*, 12(Special), 72-83.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8, 27-37.
- Sarı, M. (2022). Çeşitliliği yönetmede öğretmen rollerinin dönüşümü: Kapsayıcı eğitim perspektifinden bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(4), 1125-1142.
- Sarier, Y. Ve Uysal, Ş. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: Okul paydaşlarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3).
- Saxena, S. (2025). Teachers' roles in managing diversity in inclusive classrooms. *International Journal of Educational Research Open*, 7(2), 112-124.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. Wiley. [https://ia800805.us.archive.org/9/items/EdgarHScheinOrganizationalCultureAndLeadership/Edgar H Schein Organizational culture and leadership.pdf](https://ia800805.us.archive.org/9/items/EdgarHScheinOrganizationalCultureAndLeadership/Edgar%20H%20Schein%20Organizational%20culture%20and%20leadership.pdf)
- Schildermans, H. (2024). *The future of higher education and the claim of globalisation*. *Higher Education Quarterly*.
- Schildkamp, K. (2019). Okul gelişimi için veriye dayalı karar verme: Araştırma içgörülleri ve boşlukları. *Eğitim Araştırmaları*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer. <https://www.ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/40796/1/538.Jaap%20Scheerens.pdf>
- Schwab, S. (2020). Inclusive and Special Education in Europe. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 24 Dec. 2024.
- Slee, R. & Allan, J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192, <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Slee, R. (2019). *Defining the scope of inclusive education*.

- Slee, R. (2022). *Defining inclusive education*. Routledge.
- Smith Family (2016). Improving the educational outcomes of disadvantaged young Australians. Smith Family. <https://www.thesmithfamily.com.au/-/media/files/research/reports/research-disadvantaged-young-australians-learning-for-life.pdf>.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>
- Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Psychology Press.
- Stepaniuk, I. (2018). Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>
- Strogilos, V. & Lim, L. (2019). Toward Inclusive Education in Singapore. 10.1007/978-981-13-5962-0_18.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources* (I. Lewis, Ed.). Norway, Oslo: The Atlas Alliance.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature, *Teaching and Teacher Education*, 119, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları. *Yayınlar/araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 5, 15-23.
- Szczesiul, S., & J. Huizenga. (2014). “The Burden of Leadership: Exploring the Principal's Role in Teacher Collaboration.” *Improving Schools* 17 (2): 176–191. <https://doi.org/10.1177/1365480214534545>.
- Şahin, S., ve Demir, F. (2024). Kapsayıcı liderlik uygulamalarının okul iklimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(1).
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, C. Y. (2024). Socioeconomic status and student learning: Insights from an umbrella review. *Educational Psychology Review*.
- Taneri, P., O. (2019, 2022). Kapsayıcı Değerlendirme, Taneri, P., O (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, Pegem Akademi: Ankara.

- Thomas, G. (2013). “Kapsayıcı Eğitim Politikası Hakkındaki Düşünce ve Araştırmaların İncelenmesi, Yeni Bir Kapsayıcı Düşünce Türü İçin Önerilerle.” *British Educational Research Journal* 39 (3): 473–490.
- Thomas, G. (2023). *Education, inclusion and diversity: Principles and practices for teachers*. Routledge.
- Thomas, K., & Plaut, V. C. (2008). The many faces of diversity resistance in the workplace. In K. Thomas (Ed.), *Diversity resistance in organizations* (pp. 1 – 22). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Torres, M., Jr., Madsen, J., Luo, W., Ji, Y., & Luevanos, E. (2018). Development of a theoretical model for achieving inclusion in schools. *International Journal of Educational Reform*, 27(4), 316 – 340.
- Türkoğlu, B., ve Karataş, Z. (2024). Sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 49(227), 145-162.
- Tyler, W. 2011. *School Organisation: A Sociological Perspective* (Vol. 201). London: Routledge.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2020, 2(1), 23-42.
- Ünay, E., Erçiçek, B., ve Günal, Y. (2021). Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 59, 179-213. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.928268>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education* World Conference on Special Needs Education: Access And Quality.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion*. Paris: United Nations.
- UNESCO (2000). *World Education Forum. Dakar, Senegal Final Report*, April, 2000. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. France: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UN.
- UNESCO. (2015). *Education for All Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015 Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

- UNESCO (2018). Improving teacher support and participation in Local Education Groups. Final projet report. UNESCO, France. Erişim tarihi: 18.10.2022.
- UNESCO. (2025). *Inclusive leadership for sustainable schools*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2013). UNICEF Annual Report 2013 Turkey. Ankara: UNICEF. Erişim tarihi: 18.10.2022.
- UNESCO (2020). Inclusion and education: All means all. Global monitoring report. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Inequality and inclusion*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Migration, displacement and education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024). 2024 Global Education Meeting (GEM. Fortaleza Declaration Brasil. Erişim tarihi: 20.11.2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391862>
- UNESCO. (2025). *Inclusive Leadership for Sustainable Schools*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2012). The right of children with disabilities to education. A rights-based approach to inclusive education. <https://www.unicef.org/documents/right-children-disabilities-education>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact. *Educational Psychology Review*, 28(2).
- Walker, G. (2025). “Developing anr ecology of disabilities promework: viewing disability inclusively”. *Yournal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 18 No. 2 pp. 350-365, <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2023-0096>
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. UNESCO-CEPES.
- Woodhouse, D. (1999). *Quality and quality assurance*. In H. de Wit & J. Knight (Eds.), *Quality and internationalisation in higher education* (pp. 29–44). OECD Publishing.
- Wu-Tien, W. (2007). Inclusive Education in Taiwan. *Chinese Education & Society*, 40(4), 76–96. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400406>
- Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new English language teacher-education programme in Turkey. *Eurasia Journal of Teacher Education*, 2(1), 1-9.
- Yeo, L. S., Neihart, M. F., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2024). Inclusive education in Singapore primary school classrooms (Report No. OER 08/09 YLS). National Institute

of Education (Singapore), Office of Education Research.
<https://doi.org/10.32658/10497/27405>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., ve Alkan, C. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul kültürü ilişkisi: Kapsayıcı okullar değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(3), 354-372.
- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.
- YÖKAK (2023). *Türkiye Yükseköğretim Kalite Kurulu Yıllık Raporu*. Ankara: YÖKAK.
- Zencirci, İ. (2003). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, L., & Sternberg, R. J. (2023). The relationship between cognitive diversity and creative problem solving in education. *Jurnal of Educational Psychology*, 115(2), 311–326.

EKLER

Ek Listesi

1. Kapsayıcı okul gelişim modeli okul müdürü görüşme formu
2. Kapsayıcı okul gelişim modeli öğretmen görüşme formu
3. Kapsayıcı okul gelişim modeli öğrenci görüşme formu
4. Kapsayıcı okul gelişim modeli veli görüşme formu
5. Kapsayıcı okul gelişim modeli müfettiş görüşme formu
6. Kapsayıcı okul gelişim modeli akademisyen görüşme formu
7. Tez önerisi enstitü yönetim kurulu kararı
8. Gönüllü katılımcı veli/vasi onay formu
9. Etik kurul kararı
10. Gönüllü katılımcı onay formu
11. MEB Araştırma izni onayı
12. Taslak Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli değerlendirme çalıştay onay ve resimleri
13. Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli (KOGM)

EK 1

GÖRÜŞME FORMU (Okul Müdürü)

Merhaba ben NEÜ üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü doktora öğrencisiyim, Manavgat Kaymakamlığında görev yapmaktayım. Bu araştırmada okullarımızda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir model geliştirme amacıyla bir araştırma yapıyorum.

İzin verirseniz görüşmeyi yazılı kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Formda yöneltilen sorular hakkında vereceğiniz görüşler araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

Demografik Sorular

Okul Türünüz ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

Cinsiyet ☐ Erkek ☐ Kadın

Yaş

Yöneticilik Kıdeme

Görüşme Soruları

1. Öğrencilerin kültürel din dil ırk engel durumu ve öğrenme eksikliği gibi özellikleri dikkate alan bir okul nasıl bir yapıya sahip olmalıdır?
2. Okulunuzda bu dile getirdiğinizi özellikler gerçekleşiyor mu?
3. Böyle bir okulun göstergesi neler olabilir?
4. Tüm farklılıkları dikkate alan bir okulun yapı açısından boyutları ne olmalıdır?
5. Siz okulunuzda bahsettiğiniz bu alanlarla ilgili sorunlarla karşılaşılıyor musunuz?
6. Bu sorunları ve problemleri aşmak için neler yapıyorsunuz?
7. Okulun iç ve dış paydaşları ile bu sorun alanlarını aşmak için çalışmalarınız var mı?

EK 2

GÖRÜŞME FORMU (Öğretmen)

Merhaba ben NEÜ üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü doktora öğrencisiyim, Manavgat Kaymakamlığında görev yapmaktayım. Bu araştırmada okullarımızda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir model geliştirme amacıyla bir araştırma yapıyorum.

İzin verirseniz görüşmeyi yazılı kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Formda yöneltilen sorular hakkında vereceğiniz görüşler araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

Demografik Sorular

Okul Türünüz ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

Cinsiyet ☐ Erkek ☐ Kadın

Branş ☐

Öğretmenlik Kıdemi()

Görüşme Soruları

1. Okulda farklılık deyince ne anlıyorsunuz?
2. Öğrenciye ait bireysel farklılıklar nelerdir?
3. Eğitim ve öğretim sürecinde bu farklılıkları dikkate alarak neler yapıyorsunuz? Bu kapsamda yapmayı isteyip yapamadığınız faaliyetler var mı?
4. Okul yönetiminin bu farklılıkları dikkate alacak bir eğitim öğretim hizmeti sunması için neler yapmasını istersiniz?
5. Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alacak yaklaşımların uygulanmasında sorunlarla karşılaşıyor musunuz?
6. Bu tür sorunların üstesinden nasıl geliyorsunuz?
7. Sizce tüm bu farklılıkları dikkate alan ve okul süreçlerinin bütünü kapsayan bir okul nasıl olmalıdır?

EK 3

GÖRÜŞME FORMU (Öğrenci)

Merhaba ben NEÜ üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü doktora öğrencisiyim, Manavgat Kaymakamlığında görev yapmaktayım. Bu araştırmada okullarımızda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir model geliştirme amacıyla bir araştırma yapıyorum. İzin vererseniz görüşmeyi yazılı kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Formda yöneltilecek sorular hakkında vereceğiniz görüşler araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

Demografik Sorular

Okul türü türü ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

Bireysel farklılık durumu ☐ özel eğitim ☐ göç ☐ sosyal risk ☐ diğer (belirtiniz)

Cinsiyet ☐ Erkek ☐ Kadın

Sınıfı (...)

Görüşme Soruları

1. Okulunuzun bireysel özelliklerinizi dikkate alan ve bu yönde yürütülen çalışmalar nelerdir?

Fiziki ve yapısal düzenlemeleri? Eğitim ve öğretim faaliyetleri?, Müfredat, ölçme ve düzenlemeleri? Sosyal, kültürel ve benzeri faaliyetler? Rehberlik ve kişilik hizmetleri? Sosyal ve demokratik katılım?

2. Öğretmenlerin sizin kültürel açıdan, dil, etnik yapı, öğrenme düzeyi ve benzer bireysel farklılıklarınızı nasıl dikkate almasını istersiniz?

Eğitim ve öğretim süreci düzenlemeleri, Bireysel ilgi ve izleme çalışmaları, Akran çevresi ve sosyal faaliyetler kapsamında

3. Farklıların kazanılması ve kabul görmesi için okulda neler yapılmalıdır?
4. Okul yönetimi ve öğretmenler bu özelliklerinizi dikkate alarak sizce neler yapılmalıdır?
5. Okulda bu yönde yürütülen çalışmalara daha başka kimler ve nasıl destek verebilir?

EK 4

GÖRÜŞME FORMU (Veli)

Merhaba ben NEÜ üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü doktora öğrencisiyim, Manavgat Kaymakamlığında görev yapmaktayım. Bu araştırmada okullarımızda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir model geliştirme amacıyla bir araştırma yapıyorum.

İzin verirseniz görüşmeyi yazılı kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Formda yöneltilen sorular hakkında vereceğiniz görüşler araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

Demografik Sorular

Velisi bulunduğunuz öğrencinizin devam ettiği okul türü ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

Bireysel farklılık durumu

Cinsiyet ☐ Erkek ☐ Kadın

Öğrenim durumu ☐ Ortaöğretim ☐ Yükseköğrenim ☐ ..üzeri

Görüşme Soruları

1. Öğrencinizin farklılıkları hakkında evde ve okulda ne tür bilgilere sahipsiniz?
2. Okulda bu farklılıkların dikkate alınması konusunda karşılaştığınız sorunlar var mı?
3. Sorunların çözümüne yönelik yürütülen faaliyetler nelerdir?
4. Okul süreçleri ve faaliyetler konusunda evde okulda ve çevrede hangi çalışmaların hayata geçirilmelidir?
5. Veli olarak çocuğunuzun farklılıkları hakkında ona destek sağlayabilecek düzeyde olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu konuda hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?
6. Sizce bireysel farklılıkları gözetken kapsayıcı bir okulda hangi alanlarda düzenleme ve iyileştirmeler yapılmalıdır?

EK 5

GÖRÜŞME FORMU (MÜFETTİŞ)

Merhaba ben NEÜ üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü doktora öğrencisiyim, Manavgat Kaymakamlığında görev yapmaktayım. Bu araştırmada okullarımızda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir model geliştirme amacıyla bir araştırma yapıyorum.

İzin verirseniz görüşmeyi yazılı kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Formda yöneltile sorular hakkında vereceğiniz görüşler araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

Demografik Sorular

Görev ☐ Akademisyen/Uzman ☐ Müfettiş

Cinsiyet ☐ Erkek ☐ Kadın

Mesleki kıdem ☐

Görüşme Soruları

1. Okulda öğrencilerin bireysel farklılıkları nelerden oluşmaktadır?
2. Okullarda kapsayıcı eğitime yönelik mevcut politikaları ve mevzuatı nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Denetim ve rehberlik süreçlerinde kapsayıcılığı hangi süreçlerde ele alıyorsunuz?
4. Uygulamada karşılaşılan yaygın sorunlar nelerdir? Bu sorunlara ne gibi çözümler üretiliyor?
5. Okulda öğretmenler ve yöneticilerin yönelik hangi desteklerin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Denetici olarak kapsayıcı bir okulun sahip olması gereken nitelikler nelerdir bunların göstergeleri ne olmalıdır?

EK 6

GÖRÜŞME FORMU (AKADEMİSYEN)

Merhaba ben NEÜ üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü doktora öğrencisiyim, Manavgat Kaymakamlığında görev yapmaktayım. Bu araştırmada okullarımızda kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik bir model geliştirme amacıyla bir araştırma yapıyorum. İzin verirseniz görüşmeyi yazılı kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Formda yöneltile sorular hakkında vereceğiniz görüşler araştırmamız açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

Demografik Sorular

Görev ☐ Akademisyen Unvan ☐ Dr. ☐ Doç.Dr. ☐ Prof. Dr.

Cinsiyet ☐ Erkek ☐ Kadın

Mesleki kıdem ☐

Görüşme Soruları

1. Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik mevcut politikaları ve mevzuat uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Araştırmalarda kapsayıcılığı veya kapsayıcı eğitimi hangi süreçlerde ele alıyorsunuz?
3. Uygulamada karşılaşılan yaygın sorunlar nelerdir? Bu sorunlara ne gibi çözümler üretilebilir?
4. Okul ortamında öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticilere yönelik hangi desteklerin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Uzman olarak kapsayıcı bir okulun sahip olması gereken nitelikler nelerdir bunların göstergeleri neler olmalıdır?
6. Türkiye'de okulun kapsayıcı bir yapıya dönüşmesi için neler yapılmalıdır?

T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU	
TARİH	25.10.2022
TOPLANTI	44
KARAR NO	21
KONU	Tez Önerisi (İsmail KILIÇ)
KARAR	
Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı 19830101003 numaralı öğrencisi İsmail KILIÇ ile ilgili Bilim Dalı Başkanlığı'nın 21.10.2022 tarih ve 260470 sayılı yazısı ve ekleri görüşüldü. Adı geçen öğrencinin tez önerisinin uygun olduğuna, kararın danışmanına, öğrenciye ve Bilim Dalı Başkanlığına bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.	
TEZ ADI TÜRKÇE	Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli
TEZ ADI İNGİLİZCE	Inclusive School Development Model
DANIŞMAN	Prof. Dr. Atilla YILDIRIM
 ASLI GİBİDİR Şazer BİLGİN Enstitü Sekreter V.	



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI VELİ-VASİ ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Doktora Öğrencisi İsmail KILIÇ tarafından yürütülen "Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Okulların kapsayıcı eğitimde kapasitesini geliştirebilmesini sağlayabilmek için paydaşların görüşleri doğrultusunda bir okul gelişim modeli geliştirilmesidir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanızı istenmektedir. Veriler kayıt altına alınacak araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **GÖNÜLLÜLÜK** esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup **KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğini beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Doktora Öğrencisi İsmail KILIÇ
Tarih:	07. 05. 2024
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. ☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. ☐ Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım. ☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. ☐ Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	☐ İstiyorum ☐ İstemiyorum
Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :17/05/2024 Toplantı Sayısı:10 Karar No :2024/431
Araştırmanın Başlığı	Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Atila YILDIRIM
Yardımcı Araştırmacı	İsmail KILIÇ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	19440 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Doktora Öğrencisi İsmail KILIÇ tarafından yürütülen "Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Okulların kapsayıcı eğitimde kapasitesini geliştirebilmesini sağlayabilmek için paydaşların görüşleri doğrultusunda bir okul gelişim modeli geliştirilmesidir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir. Veriler kayıt altına alınacak araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğini beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Doktora Öğrencisi İsmail KILIÇ
Tarih:	07. 05. 2024
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. ☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. ☐ Bu koşullarda, araştırmaya kendi istegiyle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım. ☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. ☐ Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi istegiyle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	
☐ İstiyorum ☐ İstemiyorum	
Adı-Soyadı:	
veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.

EK 11

MEB Araştırma İzni

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2024.011247

Başvuru Tarihi: 12.12.2024

Uygulama Başlama Tarihi: 24.12.2024

Uygulama Bitiş Tarihi: 24.12.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: İSMAİL KILIÇ

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Doktora

Üniversite Adı: NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM YÖNETİMİ (DR)

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir:

Evet

Bu Araştırma Öğrencilerin Doğrudan Akademik Başarılarını Ölçmeye Yöneliktir: Evet

Araştırmanın Konusu ve İlişkili Konular: (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitim Yönetimi)

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Kapsayıcı okul, Okul gelişim modeli, kapsayıcı okul gelişim modeli

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Uygulama Bilgileri

Uygulama Yapılacak İl Sayısı: 1

Çalışma Grubu	Teşkilat Türü	Uygulama Teşkilatı	Yapılacak MEB	Talep Edilen Okul/Kurum Sayısı	Özel Bilgiler
Veli	Okul / Kurum	ANTALYA, Anaokulu	MANAVGAT,	12	1 İlde yapılacaktır
Öğretmen	Okul / Kurum	ANTALYA, İlkokul	MANAVGAT,	12	1 İlde yapılacaktır
Öğrenci	Okul / Kurum	ANTALYA, Ortaokul	MANAVGAT,	12	1 İlde yapılacaktır
Okul / Kurum Müdürü	Okul / Kurum	ANTALYA, Ortaokul	MANAVGAT,	12	1 İlde yapılacaktır

Araştırmaya İlişkin Belgeler

Tez Önerisi: [Tez Önerisi](#)

Enstitü Yönetim Kurulu Kararı: [Enstitü Yönetim Kurulu Kararı](#)

Araştırma Proje Bilgileri:

Veri Toplama Aracı/Araçları:

Veri Toplama Aracı Adı	Veri Toplama Aracı Türü
KAPSAYICI EĞİTİM KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU	Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzni Başvuru Taahhütnamesi: [İSMAİL KILIÇ Araştırma Uygulama İzni Başvuru Taahhütnamesi](#)

Araştırma/Tıbbi Araştırmalar İçin Etik Kuruldan Alınan Onay Belgesi: [İSMAİL KILIÇ Etik Kuruldan Alınan Onay Belgesi](#)

Araştırma Yürütülen Birimdeki En Üst Makamdan Alınan Olur Belgesi:

Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu: [İSMAİL KILIÇ Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu](#)

Veli Onam Formu: [İSMAİL KILIÇ_Veli Onam Formu](#)

Alanyazında Daha Önce Kullanılmış Veri Toplama Aracı Tercih Ediliyor İse Kullanıma İlişkin İzin: [İSMAİL KILIÇ_Veri Toplama Aracı Kullanım İzni](#)

Yabancı Dilde Hazırlanan Doküman İçin Noter Onaylı Türkçe Tercüme: [İSMAİL KILIÇ_Noter Onaylı Türkçe Tercüme](#)



T.C.
MANAVGAT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-46289012-051-148532890

11.12.2025

Konu : Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli Çalıştayı

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Manavgat Kaymakamlığı Proje Koordinatörü İsmail KILIÇ'ın 11.12.2025 tarihli ve 148520470 sayılı başvurusu.

Manavgat Kaymakamlığı Proje Koordinatörü İsmail KILIÇ'ın ilgi yazıda belirtilen "**Kapsayıcı Okul Gelişim Modeli**" konulu çalıştay yapma talebine ilişkin başvurusu müdürlüğümüzce incelenmiş olup ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalıştayın, Prof. Dr. Ercan YILMAZ ile Prof. Dr. Atilla YILDIRIM'ın sunumları ve ilçemiz merkezinde bulunan anaokulu, ilkököl ve ortaokulların özel eğitimden sorumlu Müdür yrd. ve Rehber Öğretmenlerinin katılımıyla, **12.12.2025 Cuma Günü saat: 14.00 - 17.30'da arası Namık Karamancı Fen Lisesi Toplantı Salonunda** gerçekleştirilmesi, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Ali Hakan ÖZ
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Adil KARATAŞ
Kaymakam

Ek: Çalıştay (3 Sayfa)

Çalıştay onayı



Çalıştay resim 1.



Çalıştay resim 2

EK-13 KAPSAYICI OKUL GELİŞİM MODELİ				
KOGM TEMEL YAKLAŞIM ve BOYUTLARI	OKUL GELİŞİM ALANLARI	STANDARTLAR	GÖSTERGELER	ROL ve SORUMLULUKLAR
Adalet: Kaynakların ihtiyaca göre dağıtılması, kapsayıcı kayıt–yerleştirme politikaları. Erişilebilirlik: Destek hizmetlerinin, materyallerin, mekânsal düzenlemelerin yönetsel düzeyde sağlanması. Katılım–Aidiyet: Okul vizyonunun kapsayıcı sosyal normları desteklemesi. Nitelik–Kalite: Veri okuryazarlığı, öğrenme	Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar	STANDART 1:	S1.1.Kapsayıcı okul vizyonu yazılı politika metninde yer alır.	Akademisyen/Uzman Kapsayıcı politika ve yönetim modeli konusunda bilimsel rehberlik sağlar. Veri temelli karar alma süreçleri için ölçüt ve yöntem önerir. Müfettiş Liderlik uygulamalarının kapsayıcılık ilkelerine uyumunu denetler. Kaynak dağılımı ve fırsat eşitliği uygulamalarını gözlemler Okul Müdürü Kapsayıcı vizyonu oluşturur, stratejik hedefleri belirler İhtiyaca dayalı kaynak ve destek tahsisini yönetir. Öğretmen Sınıf düzeyinde kapsayıcı liderlik davranışları (eşitlikçi yaklaşım, demokratik sınıf yönetimi) sergiler. Veli Adil ve kapsayıcı okul politikalarının uygulanmasına destek verir. Öğrenci Kendi ihtiyaçları ve okul politikaları hakkında geri bildirim sunar.
		S1.1.Okul yöneticileri kapsayıcı vizyonu oluşturur, yürütür ve paydaşlarla sürekli paylaşır. S.1.2. Okulun kapsayıcı eğitim vizyonunun yazılı olarak oluşturulması S.1.3. Vizyonun okul kültürüne ve politika belgelerine yansıtılması S.1.4. Katılımcı yönetim mekanizmalarının (komisyonlar, kurullar) işletilmesi S.1.5. Veri temelli karar alma süreçlerinin sistematik yürütülmesi S.1.6. Kaynakların kapsayıcı hedeflere göre planlanması	S1.2. Kapsayıcılık vizyonu öğretmenler kurulu gündeminde yılda en az 3 kez ele alınır.	
			S1.3. Stratejik plan kapsayıcılık hedeflerini içerir.	
			S1.4. Yönetim, veri temelli karar alma süreçlerinde öğrenci–veli–öğretmen görüşlerini toplar.	
			S1.5. Sınıf ziyaretleri düzenli olarak gerçekleştirilir ve geri bildirim verilir.	
			S1.6. Yeni öğretmenler için kapsayıcılık uyum programı uygulanır.	
			S1.7. Okul kaynakları (bütçe, zaman, fiziksel düzenlemeler) eşitlik gözetilerek planlanır.	
			S1.8. Öğretmenler için destek ve danışmanlık oturumları organize edilir.	
			S1.9. Tüm paydaşlara kapsayıcılık konusunda bilgilendirme toplantıları yapılır.	
			S1.10. Ayrımcılık, dışlanma ve zorbalığa karşı okul politikası aktif biçimde yürütülür.	
			C1.1. Okul iklimi anketlerinde yönetim desteği puanı artar.	
			C1.2. Öğretmenlerin kapsayıcı uygulama düzeyinde iyileşme görülür.	
			C1.3. Öğrenci destek planları düzenli güncellenir.	
			C1.4. Veli iletişim memnuniyeti artar.	
			C1.5. Okul içi çatışma ve sorun sayıları azalır.	
			C1.6. Okula aidiyet puanlarında dönemsel artış gözlenir.	
			P1.1. Yönetim–öğretmen iş birliği oranı.	
			P1.2. Yıllık belirlenen hedeflerin gerçekleşme oranı.	
			P1.3. Kriz müdahale ve kontrol süresi.	
			P1.4. Paydaş toplantılarına katılım oranı.	
			P1.5. Yönetim geri bildirimlerinin öğretmen uygulamalarına yansır.	

analitiği, okul gelişim döngülerinin işletilmesi.		S.1.7.Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik alanında sürekli mesleki gelişim alması	P1.6. Kapsayıcı uygulama gözlem skorlarında yıl bazında artış görülür. P1.7. Yönetim kararlarında paydaş katılımı	
Katılım–Aidiyet: Alanın çekirdeğidir; akran ilişkileri, sosyal katılım, güven iklimi.		STANDART 2: S.2.1. Okulda tüm öğrencilerin kendini güvenli, değerli ve ait hissettiği bir kültür ve iklim oluşturulur. S.2.2. Öğrencilerin aidiyet duygusunun yüksek olması S.2.3. Ayrımcılık, mobbing ve dışlanma karşıtı okul politikalarının uygulanması S.2.4. Okul içi ilişkilerde saygı, empati ve hoşgörünün yerleşmesi S.2.5. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen programların uygulanması S.2.6. Okul genelinde pozitif disiplin ve restoratif	S2.1.Okula aidiyeti güçlendiren etkinlikler düzenli yapılır. S2.2. Farklı kültür ve diller okul etkinliklerinde temsil edilir. S2.3. Sosyal-duygusal öğrenme programı uygulanır. S2.4. Öğrenci katılım mekanizmaları aktiftir (konsey, kulüp). S2.5. Zorbalık izleme ekipleri aktif çalışır. S2.6. Ayrımcılık karşıtı kurallar görünür biçimde sergilenir. S2.7. Okul içi iletişim kanalları erişilebilir biçimde tasarlanır. S2.8. Öğrenciler arası sosyal etkileşim desteklenir. S2.9. Öğretmen–öğrenci ilişkileri güven ve saygı temelindedir. S2.10. Şikâyet ve başvuru mekanizması işler durumdadır. S2.11. Yeni gelen öğrenciler için uyum programı vardır. S2.12. Aileler kültürel etkinliklere katılır. C2.1. Okula aidiyet puanı artar. C2.2. Zorbalık olayları azalır. C2.3. Öğretmen–öğrenci iletişimi güçlenir. C2.4. Öğrenciler arası çatışma sayısı düşer. C2.5. Kültürel etkinliklere katılım artar. C2.6. Aile–okul iklimi memnuniyeti yükselir. P2.1. Öğrencilerin “Okulda kendimi değerli hissediyorum” deme oranı. P2.2. Zorbalık raporlarındaki değişim oranı. P2.3. Paydaşların okul iklimi anketi puanı P2.4. SEL programının uygulanma oranı. P2.5. Zorbalık müdahale süresi ve çözüm süresi. P2.6. Aile ve çevre katılım ve katkı oranı. P2.7. Okul içi çatışma çözüm başarı oranı.	Akademisyen/Uzman Okul iklimi ölçme araçları ve kapsayıcılık göstergeleri geliştirir. Müfettiş İklimin güven, aidiyet ve eşitlik boyutlarını yerinde değerlendirir. Okul Müdürü Pozitif, güven odaklı ve ayrımcılığı reddeden okul kültürünü kurumsallaştırır. Öğretmen Sınıf içi tutum, dil, davranış ve ilişkiler yoluyla kapsayıcı kültürü güçlendirir. Veli Okul kültürüne olumlu katkı sağlar; ayrımcı davranışların önlenmesine destek olur. Öğrenci Akran ilişkilerinde saygı ve kapsayıcı davranış sergiler; aidiyet oluşturur.
Adalet: Farklılıklara değer veren kültürel yapı.	Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi			
Erişilebilirlik: Kültürün erişimi bir norm haline getirmesi.				
Kalite: Öğrenmeyi kolaylaştıran psikososyal iklim oluşturması.				

		uygulamaların yerleşik hale gelmesi		
Nitelik–Kalite: Öğretim becerisi, ölçme yetkinliği, veri okuryazarlığı. Erişilebilirlik: UDL ve farklılaştırma eğitimi yoluyla pedagojik engellerin kaldırılması. Adalet: Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı öğretim uygulamalarını desteklemesi. Katılım–Aidiyet: Öğretmenin kapsayıcı tutumlarının sınıf sosyal dokusuna etkisi.	Öğretmenler ve Mesleki Gelişim	STANDART 3: S.3.1. Öğretmenler sürekli mesleki gelişimle kapsayıcı pedagojik yeterliklerini artırır. S.3.2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerileri S.3.3. UDL ilkelerini uygulama yeterlikleri S.3.4. Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerle çalışma yetkinlikleri S.3.5. Kapsayıcı sınıf yönetimi becerileri S.3.6. Öğretmen öğrenme topluluklarına katılım S.3.7. Sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişim	S3.1. Yılda en az 4 kapsayıcı eğitim semineri düzenlenir.	Akademisyen/Uzman UDL, farklılaştırma, esnek ölçme ve erişilebilirlik eğitimleri sunar. Müfettiş Öğretmen yeterliklerinin kapsayıcı pedagojik uygulamalarla uyumunu izler. Okul Müdürü Mesleki gelişim programlarını planlar, kaynak sağlar ve takibini yapar. Öğretmen Kapsayıcı pedagojide kendi mesleki gelişimini sürekli günceller. Veli Öğrencinin öğrenme profiline ilişkin bilgi sağlayarak öğretmenin gelişimine dolaylı katkı sunar. Öğrenci Öğrenme ihtiyaçlarını ifade ederek öğretmen gelişimine veri/girdi sağlar.
			S3.2. Mesleki öğrenme toplulukları aktif çalışır.	
			S3.3. Akran gözlemi ve geri bildirim döngüsü işletilir.	
			S3.4. Öğretmen gelişim planları oluşturulur.	
			S3.5. Yeni öğretmen mentorluğu uygulanır.	
			S3.6. Öğretmenler sınıf içi uyarlama örneklerini paylaşır.	
			S3.7. Öğretmen destek toplantıları yapılır.	
			S3.8. Eğitim teknolojileri kullanım eğitimi verilir.	
			S3.9. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre PD oturumları planlanır.	
			C3.1. Öğretmenlerin sınıfı içi kapsayıcı uygulama düzeylerinde artış.	
			C3.2. Öğretmen memnuniyet düzeyinde yükselme.	
			C3.3. Öğrenci başarısında yükselme eğilimi.	
			C3.4. Sınıf içi davranış problemlerinde azalma.	
			C3.5. Öğretmen iş birliği artışı.	
			C3.6. Öğretmen devamsızlık oranında azalma.	
			P3.1. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılma oranı.	
			P3.2. Performans Değerlendirme oturumu uygulama oranı.	
			P3.3. Kapsayıcı ders planı oranı.	
			P3.4. Öğretmen gözlem skorlarında yıllık artış.	
			P3.5. Öğrenci katılımının artması.	
P3.6. Sınıf içi uyarlama çeşitliliği artar.				
P3.7. Performans Değerlendirme etkinliği memnuniyeti.				
P3.8. Akran gözlemi yapılma oranı.				
	Akademisyen/Uzman Öğretimsel tasarım, destek hizmetleri ve müdahale basamakları konusunda danışmanlık sağlar.			
STANDART 4.1.;				
S.4.1.1. Öğretim süreçleri farklılaştırma, UDL ve pozitif				
S.4.1.1.1. Öğretim süreçleri farklılaştırma, UDL ve pozitif				
		S4.1.1. Ders planlarında UDL bileşenleri görülür.		
		S4.1.2. Farklılaştırılmış öğretim uygulanır.		
		S4.1.3. Akran öğrenmesi sürekli kullanılır.		
		S4.1.4. PBIS ilkeleri sınıfta uygulanır.		

Erişilebilirlik: Öğrenme engellerinin kaldırılması, destek mekanizmaları, esnek materyal kullanımı. Katılım–Aidiyet: Akran etkileşimi, işbirlikçi öğrenme, kapsayıcı davranış yönetimi. Adalet: Öğretimin bireysel ihtiyaçlara göre yapılandırılması. Kalite: Etkili öğretim stratejilerinin kullanılması.	Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Yönetimi	davranış yönetimi temellidir S.4.1.2. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının düzenli kullanılması S.4.1.3. Öğrenme bariyerlerinin belirlenmesi ve kaldırılması S.4.1.4. Çoklu öğretim yollarının uygulanması S.4.1.5. Erişilebilir ve alternatif öğretim materyallerinin kullanımı S.4.1.6. Pozitif sınıf yönetimi ve ilişkisel pedagojinin hâkim olması S.4.1.7. Kapsayıcı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi	S4.1.5. Engelleri azaltan materyal düzenlemeleri yapılır.	Müfettiş Sınıf içi uygulamaların kapsayıcılık standartlarına uygunluğunu değerlendirir. Okul Müdürü Destek eğitim odası, BEP süreçleri, uzman erişimi gibi mekanizmaları koordine eder. Öğretmen Farklılaştırılmış öğretim, UDL uygulamaları, akran öğrenmesi ve engel kaldırma stratejilerini uygular. Veli Ev ortamında öğrenmeye destek sağlar; sınıf içi gözlemlerine ilişkin geri bildirim verir. Öğrenci Aktif katılım gösterir; destek mekanizmalarını kullanır ve sınıf içi iş birliğine katkı sağlar.
			S4.1.6. Dil bariyerleri için görsel–sadeleştirilmiş içerik sunulur.	
			S4.1.7. Öğrenci öğrenme profili dikkate alınır.	
			S4.1.8. Gözlem ve geri bildirimle sınıf yönetimi düzenlenir.	
			S4.1.9. Kapsayıcı değerlendirme yöntemleri kullanılır.	
			S4.1.10. Öğrenci merkezli etkinlikler uygulanır.	
			C4.1.1. Öğrenci katılımı artar.	
			C4.1.2. Davranış olaylarında azalma.	
			C4.1.3. Öğrencilerin akademik ilerlemesi hızlanır.	
			C4.1.4. Sınıf içi uyum yükselir.	
			C4.1.5. Öğretmen–öğrenci ilişkisi güçlenir.	
			C4.1.6. Öğrenme engelleri azalır.	
			P4.1.1. Öğrenci katılım oranı.	
			P4.1.2. Problem ve istenmeyen davranışlar oranı.	
			P4.1.3. Engelleri azaltıcı materyal ve teknik kullanım oranı.	
			P4.1.4. Öğrenci başarısında akademik, sosyal, gelişimsel artış oranı.	
			P4.1.5. Sınıf yönetimi gözlem skorları.	
			P4.1.6. Öğrenci memnuniyet oranı.	
			P4.1.7. UDL uygulama erişim oranı.	
		Standart 4.2. Eğitim ve Öğretim Süreçleri Kapsayıcı, Esnek ve Öğrenci Merkezlidir S.4.2.1. Kapsayıcı öğretim planlaması ve hazırlık S.4.2.2. Erişilebilir ve esnek öğrenme ortamları	S4.2.1. Öğretmenler, öğretim planlarını hazırlarken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme profillerini ve olası öğrenme bariyerlerini önceden analiz eder.	
			S4.2.2. Öğrenme ortamları fiziksel, duyuşsal, duygusal ve kültürel erişilebilirlik ilkelerine göre esnek biçimde düzenlenir.	
			S4.2.3. Öğretim içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırılarak öğrencilere çoklu öğrenme yolları sunulur.	
			S4.2.4. Öğretim süreçlerinde akran öğrenmesi, işbirlikçi öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve istasyon çalışmaları sistematik olarak kullanılır.	
			S4.2.5. Öğrenme sürecinde ortaya çıkan pedagojik, dilsel, fiziksel ve sosyal-duygusal bariyerler düzenli olarak belirlenir ve azaltılmasına yönelik önlemler alınır.	

		S.4.2.3. Farklılaştırılmış öğretim	S4.2.6. Öğretim materyalleri erişilebilir, alternatifli ve çoklu temsil biçimlerini (dijital, görsel, işitsel vb.) içerecek şekilde çeşitlendirilir.	
		S.4.2.4. Çoklu öğretim yolları	S4.2.7. Öğretim süreçlerinde sosyal-duygusal öğrenme ve ilişkisel pedagoji ilkeleri gözetilir.	
			S4.2.8. Sınıf yönetimi pozitif disiplin, restoratif uygulamalar ve öğrenci katılımını esas alan kapsayıcı yaklaşımlarla yürütülür.	
		S.4.2.5. Öğrenme bariyerlerinin kaldırılması	S4.2.9. Değerlendirme süreçleri çoklu, esnek ve süreç temelli ölçme yaklaşımlarıyla yapılandırılır.	
			S4.2.10. Öğrencilerin görüşleri, öğrenme süreçlerine ilişkin karar alma ve sınıf içi düzenlemelerde dikkate alınır.	
		S.4.2.6. Erişilebilir ve alternatif materyaller	P4.2.1. Öğretim planlarında öğrenci profillerine dayalı uyarlamaların düzenli olarak yer alması	
		S.4.2.7. Sosyal-duygusal ve ilişkisel pedagoji	P4.2.2. Öğrenme ortamlarının farklı öğrenci gereksinimlerine göre esnek biçimde yeniden düzenlenmesi	
			P4.2.3. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ders planlarında görünür olması	
		S.4.2.8. Kapsayıcı sınıf yönetimi	P4.2.4. Öğrencilerin işbirlikçi ve akran temelli öğrenme etkinliklerine aktif katılım düzeyi	
			P4.2.5. Öğrenme bariyerlerine yönelik alınan pedagojik önlemlerin çeşitliliği	
		S.4.2.9. Çoklu ve esnek değerlendirme	P4.2.6. Erişilebilir ve alternatif öğretim materyallerinin kullanım sıklığı	
			P4.2.7. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde gözlenen gelişim	
		S.4.2.10. Öğrenci katılımı ve öğrenci sesi	P4.2.8. Olumlu sınıf iklimi ve öğrenci davranışlarında iyileşme	
			P4.2.9. Alternatif ve süreç temelli değerlendirme araçlarının kullanım oranı	
			P4.2.10. Öğrenci görüşlerinin öğretim sürecine yansıtılma düzeyi	
			C4.2.1. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım ve aidiyet düzeylerinde artış	
			C4.2.2. Öğrenme engellerinin azalması ve erişilebilirliğin güçlenmesi	
			C4.2.3. Akademik, sosyal ve duygusal öğrenme çıktılarında bütüncül gelişim	

			C4.2.4. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ve öz düzenleme becerilerinde artış	
			C4.2.5. Sınıf içi ilişkilerde güven, empati ve iş birliğinin güçlenmesi	
			C4.2.6. Öğretim süreçlerine ilişkin öğrenci memnuniyetinin artması	
			C4.2.7. Öğretim süreçlerinin bireysel farklılıklara daha duyarlı hâle gelmesi	
Erişilebilirlik: UDL temelli planlama, içerik uyarlama. Adalet: Müfredatın öğrencilerin başlangıç profiline göre uyarlanması. Nitelik–Kalite: İçeriğin bilimsel geçerliliği ve pedagojik etkinliği. Katılım: Çeşitli öğrenme yolları ve aktif katılım fırsatları.	Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Niteliği	STANDART 5: Müfredat esnek, erişilebilir ve çok kültürlü temellere dayanır. S.5.1. Müfredatın esnek hedefler içerme düzeyi S.5.2. Kültürel ve dilsel çeşitliliği yansıtan içerikler S.5.3. Alternatif öğrenme yolları sunma S.5.4. UDL'ye uygun materyal çeşitliliği S.5.6.Akademik, sosyal-duygusal öğrenmenin bütünleşik sunulması	S5.1. Kazanımlar öğrencilerin profillerine göre uyarlanır. S5.2. Erişilebilir materyaller kullanılır. S5.3. Çok kültürlü içerikler bütünleştirilir. S5.4. Bireyselleştirilmiş görev ve ürün seçenekleri sunulur. S5.5. Dijital içerikler erişilebilir formatta hazırlanır. S5.6. Farklı diller için destek materyalleri üretilir. S5.7. Müfredat dışı etkinlikler kapsayıcı planlanır. S5.8. Öğrenci ürünleri tematik çeşitlilik gösterir. C5.1. Öğrencilerin içeriği anlama oranı artar. C5.2. Mülteci ve dilsel çeşitliliğe sahip öğrencilerin erişim düzeyi yükselir. C5.3. Öğrencilerin proje başarısı artar. C5.4. Ders katılımındaki çeşitlilik artar. C5.5. Öğrenci ürün kalitesi yükselir. P5.1. İçerik erişilebilirlik oranı. P5.2. Çok kültürlü içerik görünürlüğü yıllık artış oranı. P5.3. Öğretmenlerin içerik uyarlama ve ürün oranı. P5.4. Öğrenci ürün çeşitliliği artış miktarı. P5.5. Bireyselleştirilmiş görev kullanım oranı. P5.6. Dil destek materyali kullanım oranı.	Akademisyen/Uzman Müfredat uyarlama, içerik geliştirme ve erişilebilir materyal tasarımı için bilimsel rehber sunar. Müfettiş İçerik ve materyallerin eşitlik, erişilebilirlik ve kapsayıcılık ilkelerine uyumunu gözlemler. Okul Müdürü UDL temelli planlamanın okul genelinde uygulanmasını sağlar. Öğretmen İçeriği öğrenci profiline göre uyarlayarak erişilebilir biçimde sunar. Veli Evde materyal destekleri ve öğrenme kaynakları ile sürece katkı sağlar. Öğrenci Müfredat ve materyallerle etkileşimde kendi öğrenme yollarını bulur ve geri bildirim verir.
		STANDART 6: Okul aileler, yerel kurumlar,	S6.1. Aile toplantıları düzenli yapılır. S6.2. RAM iş birliği protokolü vardır. S6.3. STK ve belediyelerle etkinlik yapılır.	Akademisyen/Uzman Topluluk temelli kapsayıcı modellerin geliştirilmesine katkı sağlar.

Katılım–Aidiyet: Çoklu paydaşların sürece dahil olması. Adalet: Farklı öğrenci gruplarının seslerinin duyulması. Erişilebilirlik: Destek hizmetlerine erişimin ortaklaşa sağlanması. Kalite: Öğrenme ortamının topluluk kaynakları ile zenginleştirilmesi.	Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluk Katılımı	üniversiteler, okullar, RAM ve toplumla iş birliği yapar.	S6.4. Aile destek eğitimleri uygulanır.	Müfettiş Paydaş katılım süreçlerinin işleyişini değerlendirir. Okul Müdürü Aile, toplum, kurum ve uzmanlarla sürdürülebilir iş birliği mekanizmaları kurar. Öğretmen Aile ve uzmanlarla koordineli planlama yapar; iletişim kanallarını aktif kullanır Veli Paydaş toplantılarına katılarak ortak planlama ve izleme süreçlerine dahil olur. Öğrenci Aile ve öğretmenle iş birliği içinde bilgi paylaşır; karar süreçlerine katkıda bulunur.
		S.6.1. Aile katılımının düzenli olması S.6.2. Dış paydaşlarla (belediyeler, RAM, STK, üniversiteler) iş birliği S.6.3. Okulun toplumsal kaynakları etkin kullanması S.6.4. Çok paydaşlı danışma kurullarının oluşturulması S.6.5. Öğrenci refahını artırmaya yönelik sosyal destek mekanizmaları	S6.5. Rehberlik servisi ailelerle düzenli görüşür. S6.6. Okul–toplum projeleri yürütülür. S6.7. Sosyal destek mekanizmaları işler. S6.8. Aile görüşleri gelişim planlarına yansır. S6.9. Aile–öğretmen–öğrenci üçlü toplantıları yapılır. S6.10. Yerel uzmanlardan (üniversite vb.) destek alınır. C6.1. Aile katılım oranı artar. C6.2. RAM destek hizmetine erişim iyileşir. C6.3. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi artar. C6.4. Topluluk temelli projelere katılım artar. C6.5. Veli memnuniyeti yükselir. C6.6. Sosyal destek gereksinimleri azalır. P6.1. Aile toplantılarına katılım oranı. P6.2. Yılda gerçekleştirilen paydaş etkinliği oranı. P6.3. RAM iş birliği ve etkileşim oranı. P6.4. Aile ve çevre toplulukları memnuniyet puanı P6.5. Sosyal ve bireysel destek alan öğrencilerin gelişim oranı. P6.6. Dış paydaş destek kaynakları yıllık artış oranı. P6.7. Kurum ortaklığı ve iş birlikleri oranı. P6.8. Ev destek planı uygulama oranı.	
Nitelik–Kalite: Veri temelli iyileştirme, öğrenme analitiği.		STANDART 7: Öğrenci, sınıf ve okul düzeyinde veri temelli izleme mekanizmaları işler. S.7.1. Öğrenci gelişiminin çok boyutlu izlenmesi (akademik–sosyal–duygusal)	S7.1. Akademik veri düzenli toplanır. S7.2. Sosyal-duygusal veri izlenir. S7.3. Davranış kayıt sistemi işler. S7.4. Devamsızlık verisi risk temelli analiz edilir. S7.5. Öğretmen dönütleri raporlanır. S7.6. Öğrenci bireysel destek planları izlenir. S7.7. Okul gelişim raporu yılda 2 kez hazırlanır. S7.8. Veri paylaşımı öğretmen ekip toplantılarında yapılır. S7.9. Ölçme araçları erişilebilir formatlara uyarlanır.	Akademisyen/Uzman Değerlendirme göstergeleri, analitik modeller ve veri toplama araçları geliştirir. Müfettiş Ölçme sistemlerinin işleyişini ve veri kullanımının doğruluğunu denetler. Okul Müdürü Okul genelinde veri toplama, analiz ve iyileştirme döngülerini yönetir.

Adalet: Öğrenci ihtiyaçlarının görünür kılınması. Erişilebilirlik: Değerlendirmede esneklik ve kapsayıcı ölçme. Katılım: Çok kaynaklı geri bildirim döngüleri.	İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi	S.7.2. Kapsayıcılık göstergelerinin belirlenmesi	S7.10. Dijital veri yönetim sistemi kullanılır.	Öğretmen Sürece dayalı değerlendirme, geri bildirim ve öğrenme analitiği uygular. Veli Çocuğun gelişimine ilişkin bilgi paylaşır; değerlendirme döngülerine veri sağlar. Öğrenci Kendi öğrenme sürecine dair veri üretir; değerlendirme geri bildirimlerine katılır.
		S.7.3. Veri toplama araçlarının kullanılması	C7.1. Akademik ilerleme görünür hâle gelir.	
		S.7.4. Okul gelişim planının düzenli izlenmesi	C7.2. Risk grubu öğrenciler erken tespit edilir.	
		S.7.5. Geri bildirim mekanizmalarının işletilmesi	C7.3. Devamsızlık oranlarında düşüş olur.	
		S.7.6. Kapsayıcı okulun yıllık öz değerlendirme raporunun hazırlanması	C7.4. Öğretim uyarlamaları veri temelli yapılır.	
			C7.5. Öğrenci destek planlarının etkinliği artar.	
			C7.6. Veri paylaşım kültürü güçlenir.	
			P7.1. Akademik gelişim puanı artış miktarı.	
			P7.2. Devamsızlık azalma oranı.	
			P7.3. Risk tespit hassasiyet oranı.	
			P7.4. Veri girişlerinde hata oranı.	
			P7.5. Gelişim raporlarının zamanında hazırlanma oranı.	
			P7.6. Öğretmen veri kullanım oranı.	
			P7.7. Öğrenci gelişimi izleme sıklığı.	
	P7.8. Destek planı gelişim oranı.			
ADALET ERİŞİLEBİLİRLİK KATILIM VE AİDİYET NİTELİK VE KALİTE	Okulun 7 Temel Gelişim Alanı	Okul gelişim alanlarına ait 8 temel standart	Okulun 7 gelişim alanına ait 184 gösterge 1. Kapsayıcı Liderlik ve Yönetimsel Uygulamalar (23) 2. Kapsayıcı Okul Kültürü ve İklimi (25) 3. Öğretmenler ve Mesleki Gelişim (19) 4. Kapsayıcı Öğretim ve Sınıf Yönetimi (50) 5. Kapsayıcı Müfredat ve İçerik Niteliği (19) 6. Çok Paydaşlı İş birliği ve Topluluk Katılımı (24) 7. İzleme-Değerlendirme ve Veri Yönetimi (24)	