



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN AKADEMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİM ROLLERİNİN
İNCELENMESİ: TÜRKİYE VE BANGLADEŞ ÖRNEKLERİ**

Sakib Abdullah Ibne Ataur

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Sakib Abdullah

Soyadı: Ibne Ataur

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe adı: Okul Yöneticilerinin Akademik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Rollerinin İncelenmesi: Türkiye ve Bangladeş Örnekleri

İngilizce adı: An Exploration of School Administrators' Roles in Inclusive Education for Academically Disadvantaged Students: Examples from Türkiye and Bangladesh

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sakib Abdullah Ibne Ataur

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sakib Abdullah Ibne Ataur tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Akademik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Rollerinin İncelenmesi: Türkiye ve Bangladeş Örnekleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 01/ 08/ 2025

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında bilgi, tecrübe ve rehberliğiyle bana yol gösteren çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Onur ERDOĞAN'a en derin şükranlarımı sunarım. Kendisinin akademik desteği ve ilham verici yönlendirmeleri olmasaydı, bu çalışmayı bu noktaya ulaştırmak benim için mümkün olamazdı.

Ayrıca, yüksek lisans sürecim boyunca ders alma ayrıcalığına eriştiğim Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ndaki saygıdeğer hocalarıma da katkıları ve destekleri için içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışmamın Bangladeş bölümüne yönelik veri toplama sürecinde bana yol gösteren ve her aşamada kıymetli desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. M. Tariq Ahsan'a da müteşekkirim.

Son olarak, her daim yanımda olan aileme ve dostlarıma sabırları, sevgileri ve sarsılmaz destekleri için en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onların varlığı, bu yolculuğu hem mümkün hem de anlamlı kılmıştır.

Sakib Abdullah Ibne Ataur

Ankara, Ağustos, 2025

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN AKADEMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİM ROLLERİNİN
İNCELENMESİ: TÜRKİYE VE BANGLADEŞ ÖRNEKLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Sakib Abdullah Ibne Ataur

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

AĞUSTOS, 2025

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin akademik açıdan dezavantajlı öğrencileri kapsayıcı eğitim sürecine dahil etme yaklaşımlarını incelemektedir. Nitel bir araştırma desenine sahip olan bu çalışma, okul yöneticilerinin deneyimlerini ve uygulamalarını anlamak amacıyla fenomenolojik araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Çalışma, yöneticilerin akademik güçlükleri, sistemselsosyal ve çevresel etkenlerle ilişkilendirerek nasıl yorumladıklarını ve bunlara nasıl yanıt verdiklerini anlamak üzere Sosyal Engellilik Modeli temelinde yapılandırılmıştır. Veriler, kapsayıcı uygulamalarda deneyimli olan yöneticilerin amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmesiyle, her iki ülkeden 10'ar yönetici ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, farklı toplumsal ve

ekonomik koşulların yöneticilerin kapsayıcılık yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. Türkiye’de yöneticiler genellikle ulusal politikalara uyum göstermekte; öğretmen eğitimi ve kurumsal iş birliklerine öncelik vermektedir. Bangladeş’te ise kaynakların sınırlı olması nedeniyle yöneticiler, kendi geliştirdikleri düşük maliyetli öğretim materyallerine ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliklerine dayalı yaratıcı, yerel çözümler üretmektedir. Her iki ülkede de kültürel engeller dikkat çekmektedir. Türkiye’de bazı veliler kapsayıcı eğitimin akademik başarıyı düşürebileceğinden endişe ederken, Bangladeş’te engelliliğe yönelik olumsuz toplumsal tutumlar hâlen yaygındır. Bulgular, Türkiye’nin daha yapılandırılmış ve politika odaklı bir model benimsediğini, Bangladeş’in ise topluluk temelli yaratıcılıkla öne çıktığını ortaya koymaktadır. Etkili kapsayıcı eğitimin hem güçlü ulusal çerçevelere hem de yerel düzeye uyum sağlayabilecek esnekliğe ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ülkenin deneyimleri, kapsayıcı okul ortamlarının geliştirilmesine yönelik değerli içgörüler sunmaktadır. Bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular, Bangladeş eğitim sisteminin gelecekte daha öğrenci dostu ve kapsayıcı stratejiler benimsemesine yönelik bir rehber niteliği taşıyabilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Okul Yöneticileri, Sosyal Engellilik Modeli, Akademik Zorluklar, Türkiye, Bangladeş.

Danışman: Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

Sayfa Adedi: xiv+174

**AN EXPLORATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' ROLES IN
INCLUSIVE EDUCATION FOR ACADEMICALLY DISADVANTAGED
STUDENTS: EXAMPLES FROM TÜRKİYE AND BANGLADESH**

(Masters Thesis)

Sakib Abdullah Ibne Ataur

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION MANAGEMENT

AUGUST, 2025

ABSTRACT

This study explores how school administrators in Türkiye and Bangladesh support students facing academic challenges within inclusive education settings. Using a qualitative research design, the study adopts phenomenological research approach to examine the lived experiences and practices of school leaders. Grounded in the Social Model of Disability, the study investigates how administrators interpret and respond to academic difficulty in relation to systemic, social, and contextual factors. Data were collected through semi-structured interviews with 20 administrators, 10 from each country, selected through purposive sampling based on their experience with inclusive practices. The research examines how varying social and economic conditions shape inclusion strategies. In Türkiye, administrators generally align with

national policies, prioritizing teacher training and formal institutional partnerships. In Bangladesh, where resources are more limited, administrators rely on creative, locally driven solutions such as developing self-made, low-cost teaching and learning materials, and collaborating with NGOs. Despite contextual differences, both countries encounter cultural barriers. In Türkiye, some parents fear that inclusion might lower academic standards, whereas in Bangladesh, negative attitudes toward disability remain prevalent. The findings reveal that Türkiye employs a more structured, policy-driven model, while Bangladesh demonstrates adaptability through community-based innovation. The study concludes that effective inclusive education requires both robust national frameworks and flexibility at the local level. The insights gained from this comparison may serve as a guiding reference for the Bangladeshi education system in adopting more inclusive and student-centered strategies in the future.

Keywords: Inclusive Education, School Administrators, Social Model of Disability, Academic Challenges, Türkiye, Bangladesh.

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Onur ERDOĞAN

Page Numbers: xiv+174

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Çalışmanın Önemi.....	26
Araştırmanın Amacı	27
Çalışmanın Sınırlılıkları	28
Tanımlar.....	28
BÖLÜM II.....	30

TEORİK ÇERÇEVE	30
Kapsayıcı Eğitime Uygulama	33
Zorlukları Anlamak	33
Kapsayıcı Eğitimde Sosyal Modelin Rolü	36
Okul Yöneticilerinin Rolü	38
Rollerin, Stratejilerin ve Zorlukların Rehberlik Analizi.....	43
Okul Yöneticilerinin Rollerine.....	43
Kapsayıcı Eğitim için Stratejiler.....	46
Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Zorluklar	48
Çıkarımlar ve Katkıları	50
Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları için Çıkarımlar	50
Politika Geliştirmeye Katkıları.....	51
Akademik Açından Dezavantajlı Öğrencilerin İyi Oluş'un Artırılması	52
Eğitimde Fırsat Eşitliği	53
Tıbbi ve Sosyal Engellilik Modelinin Özellikleri Arasında Karşılaştırmalı Bir Tartışma	56
BÖLÜM III	59
YÖNTEM.....	59
Araştırma Metodolojisi: Fenomenolojik Araştırma Tasarımı	59
Katılımcılar: Seçim Kriterleri ve Örnekleme Stratejisi	60
Veri Toplama Araçları: Görüşme Formu.....	61
Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları	62
Veri Analizi: Betimleyici Fenomenolojik Araştırma Yaklaşımı	63

Etik Hususlar	64
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE YORUMLAR.....	65
Bangladeş Perspektifi:	67
Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Anlayışı	67
Alt Tema 1.1: Eşitlik ve Hakkaniyet	67
Alt Tema 1.2: Yöneticinin Rolü	70
Tema 2: Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar	71
Alt Tema 2.1: Kaynak Sınırlamaları.....	72
Alt Tema 2.2: Öğretmen Direnişi	74
Alt Tema 2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi	76
Tema 3: Kültürel ve Toplumsal Etkiler	78
Alt Tema 3.1: Engellilik ve Sosyal Eşitsizliğe İlişkin Geleneksel İnançlar	79
Alt Tema 3.2: Farkındalık Çalışmaları.....	81
Tema 4: Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri	84
Alt Tema 4.1: Mesleki Gelişim.....	85
Alt Tema 4.2: Ortaklıklar ve İş birliği	86
Alt Tema 4.3: Topluluk Katılımı	88
Alt Tema 4.4: Paydaşlarla Düzenli İletişim	90
Tema 5: Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etki	93
Alt Tema 5.1: Akademik Etki	93
Alt Tema 5.2: İyi Oluş Endişeleri	96
Türkiye Perspektifi:	98

Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Anlayışı	100
Alt Tema 1.1: Eşitlik ve Hakkaniyet	100
Alt Tema 1.2: Yöneticinin Rolü	102
Tema 2: Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar	103
Alt Tema 2.1: Kaynak Sınırlamaları.....	104
Alt Tema 2.2: Öğretmen Direnişi	106
Alt Tema 2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi	107
Tema 3: Kültürel ve Toplumsal Etkiler	109
Alt Tema 3.1: Engelliliğe İlişkin Geleneksel İnançlar	110
Alt Tema 3.2: Farkındalık Çalışmaları.....	112
Tema 4: Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri	113
Alt Tema 4.1: Mesleki Gelişim.....	114
Alt Tema 4.2: Ortaklıklar ve İş birliği	116
Alt Tema 4.3: Topluluk Katılımı	118
Alt Tema 4.4: Düzenli İletişim	119
Alt Tema 4.5: Öğrenci Liderliğindeki Girişimler	121
Alt Tema 4.6: Güven İnşa Etmek	122
Alt Tema 4.7: Dijital Öğrenme Araçları.....	124
Tema 5: Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etki.....	125
Alt Tema 5.1: Akademik Etki	126
Alt Tema 5.2: İyi Oluş Endişeleri	128
Tema 6: Akran Öğrenimi ve Mentorluk.....	129
Alt Tema 6.1: Öğretmen Akran Mentorluğu	130
Alt Tema 6.2: Öğrenci Akran Mentorluğu	132

Tema 7: Bütüncül Eğitim Uygulamaları.....	133
Alt Tema 7.1: Duygusal İyi Oluş.....	134
Alt Tema 7.2: Kültürel Farkındalık	135
BÖLÜM V	137
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ.....	137
Bangladeş ve Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması	138
Felsefi Temeller ve Kavramsal Anlayış.....	139
Uygulama Zorlukları: İki Bağlamın Hikayesi.....	140
Kültürel Manzaralar ve Toplumsal Algılar.....	141
Stratejik Tepkiler ve Yenilikçi Uygulamalar	142
Politika Etkileri ve Gelecekteki Yönelimler	143
Sonuç:	146
Öneriler	147
Bangladeş Eğitim Sistemi İçin Önerileri:	147
Türk Eğitim Sistemi İçin Öneriler:	153
KAYNAKLAR.....	157
EKLER	168
Ek 1. Görüşme Formu	168
Ek 2. Etik Kurul Onayı.....	172

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Tıbbi ve Sosyal Engellilik Modelinin özellikleri arasında karşılaştırmalı bir tartışma</i>	58
Tablo 2. <i>Çalışma Grubundaki Okul Müdürlerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	61
Tablo 3. <i>Kapsayıcı Eğitim Anlayışı (Bangladeş Perspektifi)</i>	67
Tablo 4. <i>Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar (Bangladeş Perspektifi)</i>	72
Tablo 5. <i>Kültürel ve Toplumsal Etkiler (Bangladeş Perspektifleri)</i>	78
Tablo 6. <i>Kapsayıcı Eğitimin Teşvik Edilmesindeki Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri (Bangladeş Perspektifleri)</i>	84
Tablo 7. <i>Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etkisi (Bangladeş Perspektifleri)</i>	93
Tablo 8. <i>Kapsayıcı Eğitim Anlayışı (Türkiye Perspektifleri)</i>	100
Tablo 9. <i>Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar (Türkiye Perspektifi)</i>	104
Tablo 10. <i>Kapsayıcı Eğitim Üzerindeki Kültürel ve Toplumsal Etkiler (Türkiye Perspektifi)</i>	110
Tablo 11. <i>Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri (Türkiye Perspektifleri)</i>	114
Tablo 12. <i>Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etkisi (Türkiye Perspektifleri)</i>	126
Tablo 13. <i>Akran Öğrenimi ve Mentorluk (Türkiye Perspektifleri)</i>	130
Tablo 14. <i>Tema 7: Bütüncül Eğitim Uygulamaları (Türkiye Perspektifleri)</i>	133
Tablo 15. <i>Bangladeş ve Türkiye Arasında Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasında Temel Farklılıklar</i>	139

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve araştırma soruları detaylı bir şekilde ele alınarak çalışmanın kuramsal ve uygulamalı temelleri ortaya konulmaktadır.

Problem Durumu

Eğitimde kapsayıcı yaklaşım, sadece bir kavramdan çok daha fazlasını ifade etmektedir; her öğrenciyi kucaklama kapasitesini güçlendirmeyi hedefleyen dinamik bir süreci temsil etmektedir. UNESCO tarafından ifade edildiği gibi (2009), kapsayıcı eğitim, Herkes İçin Eğitim (HİE) hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir strateji olarak görülebilir. Bu sürekli çaba, her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını ve çeşitliliğine saygı göstererek ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Temel prensip, UNESCO Anayasası ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13. Maddesi ilkeleriyle uyumlu olarak, herkes için tam ve eşit eğitim fırsatlarını sağlamaktır (UNESCO, 2009; UNESCO, 2013). Kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesi, eğitim sistemlerinin yalnızca belirli bileşenlerinde değil, örgütsel yapılar, yasal düzenlemeler, finansman mekanizmaları, yönetsel süreçler, öğretmen eğitimi, müfredat tasarımı, değerlendirme yaklaşımları ve fiziksel altyapı gibi çok boyutlu alanlarında bütüncül ve sistematik bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2009; UNESCO, 2013). Bununla birlikte kapsayıcı eğitim, bu vizyonu gerçek bir yaşam haline getirmek için öğrencilerin, ailelerin ve toplumların aktif katılımını gerektiren işbirlikçi bir yolculuktur (UNESCO, 2009;

UNESCO, 2013). Bununla birlikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler de dahil olmak üzere akademik olarak zorluk yaşayan öğrenciler, nitelikli eğitime erişimde önemli engellerle karşı karşıyadır. Bu tez, Türkiye ve Bangladeş gibi kültürel çeşitlilik içeren bağlamlarda akademik açıdan dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcı eğitimi sağlama konusunda okul yönetiminin rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin rollerini ve sorumluluklarını nasıl yönettikleri ve özellikle akademik olarak geride kalan, yaş grubunun hedeflenen performansının altında kalan öğrencilere adil öğrenme fırsatları sunmak amacıyla nasıl bir çaba içinde oldukları incelenmektedir.

Sosyal kapsayıcılık modeli, yalnızca bireysel farklılıkları tanımakla kalmayıp, bu farklılıkların sistematik dışlanmalara dönüşmesini engellemeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır (Booth & Ainscow, 2011; Slee, 2011). Bu model, eğitim sistemlerinde yapısal eşitsizliklerin dönüştürülmesini, kültürel önyargılarla mücadeleyi ve tüm paydaşların sürece aktif katılımını esas alır (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010). Sosyal kapsayıcılık anlayışı, özellikle Engelliliğin Sosyal Modeli ile güçlü bir kuramsal bağ kurmaktadır. Tıbbi Model'in sınırlamalarına tepki olarak gelişen bu model, bireyleri sınırlayan engellerin kendisi değil, toplumsal yapıların, önyargıların ve erişimi kısıtlayan sistemlerin olduğunu savunmaktadır (D'Alessio, 2011; Barnes, Mercer & Shakespeare, 2010). Michael Oliver (2004) bu yaklaşımı, bireyi "iyileştirmeye" çalışmak yerine, tam katılımın önündeki yapısal engelleri kaldırmaya odaklanan bir savunuculuk aracı olarak tanımlar. Azınlık modeli olarak da bilinen bu yaklaşım, kapsayıcılığı sağlamak için bireysel düzenlemelerin ötesine geçerek sistem düzeyinde dönüşümü önermektedir. Özellikle kaynakların sınırlı olduğu bağlamlarda bu yaklaşımların uygulanabilirliği, Stubbs'un (2008) çalışmalarıyla somut biçimde tartışılmıştır. Yazar, kapsayıcı eğitime erişimi engelleyen unsurların çoğunlukla toplumsal sorumlulukların, önyargıların ve yapısal yetersizliklerin bileşimi olduğunu vurgularken; fiziksel erişimsizlik, yetersiz öğretim yöntemleri, erken çocukluk eğitimi eksikliği, katı müfredatlar, sınırlı toplumsal katılım, ayrımcı tutumlar ve temel hijyen ve güvenlik koşullarının eksikliğini öne çıkarır. Bu bağlamda, sürdürülebilir ve adil bir kapsayıcı eğitim sisteminin ancak yerel kaynaklara dayalı, iş birliğine açık ve uzun vadeli planlamalarla mümkün olabileceği belirtilmektedir (Stubbs, 2008).

Bununla birlikte, Stubbs (2008), kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesinin yalnızca pedagojik bir değişim değil, aynı zamanda toplumsal ve yapısal düzeyde çok boyutlu ve bütüncül bir dönüşüm gerektirdiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, doğumdan yaşam boyu öğrenmeye kadar uzanan stratejilerin geliştirilmesi ve tüm paydaşlar arasında iş birliğine dayalı kapsayıcı bir eğitim ortamının inşa edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Önerilen çözüm yaklaşımı; resmî, gayri resmî ve alternatif eğitim biçimleri arasında eşgüdüm sağlanmasını, toplumun geniş kapsamlı ihtiyaçlarına yanıt verebilecek toplum öğrenme merkezlerinin kurulmasını, tüm öğrencilerin ve özellikle marjinalleşmiş grupların eğitim stratejilerinin planlanması ve uygulanmasına aktif katılımını içermektedir. Aynı zamanda yerel toplum kaynaklarının tanımlanması, kullanılması ve değerlendirilmesi, maliyet etkin yerel malzemelerle yardımcı araç ve ekipmanların üretilmesi, tüm öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik adil kaynak tahsisi, öğretmenlere sürekli destek, uygulamalı eğitim ve etkili geri bildirim sağlanması, erişilebilir, güvenli ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması da bu bütüncül yaklaşımın temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Ayrıca çeşitliliği benimseyen ve ayrımcılıkla mücadele eden politika ve uygulamaların geliştirilmesi, çocuktan çocuğa ve akran öğretimi yöntemlerinin teşvik edilmesi, kadın grupları, engellilik temelli örgütler, azınlık etnik topluluklar ve veli dernekleri gibi yerel toplum kuruluşlarıyla sürdürülebilir iş birliklerinin kurulması da önerilmektedir. Tüm bu unsurlar, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için kolektif sorumluluk ve iş birliğine dayalı bir bütün okul yaklaşımını zorunlu kılmaktadır (Stubbs, 2008).

1994 yılında UNESCO tarafından yapılan Salamanca Bildirgesi'nin uygulanması, Kapsayıcı Eğitim (KE) Pedagojilerinin küresel olarak büyük bir ilerleme kaydetmesine neden olmuştur. Bu pedagojik yaklaşım, toplumun tüm üyelerinin eğitime aktif katılımını sağlar. Okullar, çeşitli ihtiyaçlara sahip öğrencilere yer vermeleri beklenir ve bu da birçok ülkenin farklı gereksinimlere sahip çocukların eğitimine yardımcı olan politikaları uygulamalarına yol açmıştır (Forlin, 2006). Öğretmenler, KE'nin başarısı için önemli bir rol oynadığından, yeni pedagojileri benimsemek ve sınıf uygulamalarını buna göre uyarlamak konusunda büyük bir baskı altındadır (Boyle, 2007). Kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının bazıları özel eğitim geleneğine sıkı sıkıya bağlı olsa da (McLeskey, Waldron, Spooner ve Algozzine, 2014), kapsayıcı pedagojiyi yeni bir form veya özel eğitimin alternatifi olarak görmek doğru değildir (Florian ve

Black-Hawkins, 2011). Genel anlamda özel eğitim, benzer yaşlardaki diğerlerine kıyasla olağan olarak sunulan eğitimden farklı veya ek eğitim sağlamaktır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Kapsayıcı pedagojik yaklaşım, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmez, ancak Clark, Dyson ve Millward'ın (1995) fikrine uyarak kapsayıcı eğitimin “sıradan okulların kapsayıcı bir şekilde daha fazla çocuğu içerebilecek şekilde kapsamını genişletme” olduğunu savunur (s. v) (Florian, 2015). Kapsayıcı pedagojik yaklaşım, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların sınıf öğretmenlerinin uzmanlık alanının dışında olan öğrencilerin içinde bulunduğu sorunlar olarak yorumlanması gerektiği fikrini reddeder (Florian, 2015). Florian (2015) tarafından belirtildiği gibi, “Kapsayıcı pedagojik yaklaşım, sınıf etkinliklerine katılımın önemini vurgular. Örneğin, öğretmenin değerlendirmesine dayalı olarak öğrencilere iş vermek yerine, öğretmen, herkesin ilgi alanları, önceki deneyimleri, ihtiyaçları ve yetenekleri hakkındaki bilgilere dayanarak farklılaştırılmış ders seçenekleri sunabilir ve bunları tüm sınıfa sunabilir. Herkese seçenek sunarak, bireysel ihtiyaçlar önceden belirlenmeden karşılanabilir” (Florian, 2015). Kapsayıcı pedagojiyi uygulamak amacıyla etkili bir araç olarak kabul edilen “Universal Design for Learning and Inclusive Pedagogical Approach in Action (IPAA)” çerçevesi, çeşitli öğrenme ortamlarında tekrarlayan dışlanmaları önlemeyi amaçlayan derslerin planlanması ve uygulanmasında kullanılmaktadır (Florian, 2015; Florian ve Black-Hawkins, 2011). IPAA çerçevesi, Kapsayıcılık, Katılım, Başarı ve Uyarlamayı temsil eden bir kapsamlı yapı olarak kapsayıcı eğitim içinde hizmet etmektedir (Phillips ve Cranby, 2015). Sadece çeşitli öğrencilerin fiziksel olarak sınıflara dahil edilmesini değil, aynı zamanda aktif katılımlarını, akademik başarılarını ve bireysel ihtiyaçları karşılamak için öğretim yöntemlerinin ve ortamlarının uyarlanmasını vurgulamıştır (Phillips ve Cranby, 2015). Bu çerçeve, sadece sınıflarda fiziksel varlığın anlamlı katılım veya başarılı öğrenme sonuçları garanti etmediğini kabul ederek, gerçek kapsayıcılığı teşvik eden, aktif katılımı, ölçülebilir başarıyı ve her öğrencinin başarısını sağlamak için uyarlanabilir stratejilerin oluşturulmasını savunmaktadır (Phillips ve Cranby, 2015).

Kapsayıcı Eğitim, engelleri ortadan kaldırmayı, eşitliği teşvik etmeyi ve eğitim ortamlarında tüm öğrenenlerin aktif katılımını sağlamayı amaçlayan önemli bir eğitim çerçevesi olarak yer almaktadır (Booth ve Ainscow, 2002). Eşit fırsatlara ve kaliteli eğitime erişimi hedefleyen KE, fiziksel entegrasyonun ötesine geçen bir felsefeyi benimser ve çeşitliliği kucaklayan, bireyselliği

saygı gösteren ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayan bir dahil edici kültürün oluşturulmasını vurgulamaktadır (UNESCO, 2009). Bu eğitim yaklaşımı, herhangi bir arka plana, yeteneğe veya farklılığa sahip olan her öğrencinin değerli, desteklenmiş ve öğrenme sürecine dahil edildiği ortamlar yaratmayı amaçlamaktadır (Ainscow vd., 2016). Farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını tanıyarak ve uyum sağlayarak, KE öğrencileri güçlendirmeyi, farklılıkları kutlamayı ve eğitim topluluğunda aidiyet duygusunu teşvik etmeyi hedeflemektedir.

Bangladeş'in eğitim sistemi üç ana akıma ayrılmaktadır: *Genel Eğitim, Mesleki veya Teknik Eğitim ve Medrese (Dini) Eğitimi*. Bu sistem okul öncesi eğitimle başlar ve ilköğretim (I-VII. sınıflar), ortaöğretim (IX-X. sınıflar) ve yükseköğretim (XI-XII. sınıflar) seviyelerinde ilerleyerek nihayetinde yükseköğretime yol açmaktadır. Yükseköğretime girmeden önce, genel eğitim akışında okuyan öğrencilerin, VIII. sınıfın sonunda ilköğretimin tamamlanması üzerine ortaya çıkan JSC (Junior Secondary Certificate) olarak bilinen üç ulusal sınava girmeleri gerekmektedir; Ortaöğretimin tamamlanması üzerine Ortaokul Sertifikası (SSC) ve yüksek ortaöğretimin tamamlanması üzerine Yüksek Ortaokul Sertifikası (HSC). Benzer şekilde, Medrese (dini) eğitiminde de öğrencilerin ilköğretimi tamamladıktan sonra Junior Dakhil Certification (JDC) sınavına; ortaöğretimi tamamladıktan sonra Dakhil Sınavına ve yüksek ortaöğretim düzeyini tamamladıktan sonra Alim sınavına girmeleri gerekmektedir. Genel eğitim akışı, öğrencileri üniversite çalışmalarına hazırlayan temel akademik disiplinlerde bir temel sağlamak üzere tasarlanmıştır. Buna karşılık, mesleki veya teknik eğitim akışı, öğrencileri pratik ve teknik becerilerle donatarak işgücüne geçişlerini veya uzmanlık eğitimi almalarını kolaylaştırmak üzere yapılandırılmıştır. Öte yandan, medrese akışı dini eğitimi genel derslerle bütünleştirerek öğrencilere paralel fırsatlar sunmakta ve sırasıyla lisans ve yüksek lisans eğitimine eşdeğer olan Fazıl ve Kâmil seviyelerine uzanan yollar sunmaktadır. Ayrıca, Milli Eğitim Politikasına (2010) göre, O & A seviyeleri, IGCSE ve Uluslararası Bakalorya (IB) gibi uluslararası İngilizce sınavları özel akışlar olarak kabul edilmektedir. Bu paralel yapı, kapsayıcılığı kolaylaştırmakta ve ülke genelindeki öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ihtiyaçlarına hitap ederek öğrencilerin çeşitli isteklerini karşılamaktadır. Tasarım, kapsamlı bir akademik, teknik ve dini eğitim yelpazesi sunarak eşitlik ve erişime öncelik vermekte, böylece ulusal kalkınmayı teşvik etmektedir (Milli Eğitim Politikası, 2010).

UNESCO Herkes İçin Eğitim Bildirgesi (1990), *Salamanca Bildirgesi* (1994) ve *Dakar Çerçevesi* (2000) gibi uluslararası bildirgeler, Bangladeş'in Kapsayıcı Eğitim (KE) yaklaşımını etkilemede etkili olmuştur, ancak uygulama henüz erken aşamalıdır (Ahsan ve Burnip, 2007; Forlin ve Forlin, 1998; Malak vd., 2013). Bununla birlikte, eğitim alırken karşılaştıkları zorluklar ne olursa olsun çocuklar için eşitlik ve erişim sağlamak amacıyla çok sayıda politika girişiminde bulunulduğu söylenebilir. Örneğin, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni (1989) imzalayan ülkelerden biri olan Bangladeş, Zorunlu İlköğretim Yasası'nı (1990) yürürlüğe koymuştur. Ayrıca, kapsayıcı eğitimden bahseden en önemli uluslararası bildirme olan Herkes için Eğitim (EFA) (UNESCO, 1990), ilk kez tüm dünya uluslarının tüm vatandaşlarına eşit eğitim hakkı sağlaması gerektiğini ilan etmiştir. EFA'nın ardından 1994 yılında, tüm öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasını sağlamaya yönelik bir strateji olarak kapsayıcı eğitimin değerleri, Salamanca Bildirisi ve Özel İhtiyaçların Eğitimine İlişkin Eylem Çerçevesi ile resmen kabul edilmiştir (UNESCO, 1994). Salamanca Bildirisi'nin imzacılarından biri olan Bangladeş, eksikliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin genel eğitime eşit erişimini sağlayacağı belirtilen Engelliler için Ulusal Politika'yı (1995) uygulamaya koymuştur. Daha sonra, 2000 yılında, EFA bildirgesinin başarıları ve başarısızlıkları gözden geçirilmiş ve Dakar Eylem Çerçevesi olarak adlandırılan tüm öğrenciler için eğitim sağlamak amacıyla kapsayıcı eğitimin uygulanmasının gerekliliğinin önemi bir kez daha vurgulanmıştır (UNESCO, 2000). Bu çerçeveyi imzalayan Bangladeş, 2000 Eğitim Politikası'nı yürürlüğe koyarak özel ihtiyaçları olan çocukların ana akım eğitime dahil edilmesi kavramını kabul etmiştir (Bangladeş Eğitim Politikası, 2000; Ahsan & Tonmoy 2002). Buna ek olarak, Bangladeş hükümeti 2001 yılında Engelli Kişilerin Refahı Yasası'nı çıkararak özel ihtiyaçları olan çocuklara eğitim de dahil olmak üzere hayatın farklı alanlarında kaynaştırma eğitimi almaları için yasal hak tanımıştır (MSW, 2001). Refah Yasası ayrıca, özel ihtiyaçları olan çocukların eğitime dahil edilmesini sağlamak için erişilebilir bir ortam sağlamanın ve öğretmen hazırlığının önemli unsurlar olduğunu vurgulamıştır (Ahsan & Mullick, 2013). Ayrıca, BM Milenyum Kalkınma Hedefleri [MDGs] (Birleşmiş Milletler, 2008) de tüm vatandaşların eğitimde eşit haklara sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna cevaben, Bangladeş 2010 Ulusal Çocuk Politikasını yürürlüğe koymuştur (MoWCA 2010); bu politikanın eğitim bölümünde yoksulluk, etnik köken veya diğer faktörler nedeniyle eğitim almakta zorluk çeken çocuklara eşit kalitede eğitim fırsatları sağlanması gerektiği

vurgulanmaktadır (Ahsan & Mullick, 2013). Ayrıca, engelli çocukların eğitime katılımı da dahil olmak üzere ana akım topluma dahil edilmelerini sağlamak için girişimlerde bulunulacağı da belirtilmiştir. (MoWCA, 2010). Daha sonra BM, BKH'lerin bir devamı olarak 2015 yılında Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini (SKH'ler) yayınlamıştır (UNESCO 2015). SKH'nin 4. Hedefi, kast, inanç, ihtiyaç ve din ayrımı gözetmeksizin her yaştan çocuk için kaliteli ve eşitlikçi eğitimin sağlanmasını vurgulamaktadır (UNESCO, 2015). BM Engelli Hakları Sözleşmesi (UNCRPD) (UN Enable, 2008) de 24. Maddesinde, sözleşmeyi imzalayan tüm ülkelerin her vatandaş için kapsayıcı, eğitim dostu bir ortamı garanti etmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu uluslararası bildirgelerin yansıması Bangladeş'in son Eğitim Politikasında (2010) görülebilir. Bangladeş'in eğitim politikası, dezavantajlı gruplardan, etnik azınlıklardan ve engelli çocuklar başta olmak üzere eğitim alırken zorluklarla karşılaşan tüm çocuklar için gerekli adımların atılmasından ve böylece herkese kapsayıcı eğitim sağlanmasından bahsedilmiştir. Ahsan & Mullick (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, 2010 Milli Eğitim Politikası'nın (MEB, 2010) KE'yi önemli görmesine rağmen, kaynaştırma ve içerme arasındaki duruşunun kafa karıştırıcı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma ayrıca, bu politikanın okul öncesi ve ilköğretim seviyelerinde KE'yi vurgulamasına rağmen, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitim seviyelerinde KE'nin yeterli düzeyde ele alınmadığını savunmuştur (Ahsan & Mullick, 2013). Ayrıca, 2011 Ulusal Çocuk Politikası da herkese kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlanmasını vurgulamıştır (Ulusal Çocuk Politikası 2011 [MOWCA]).

Bangladeş'te 8. sınıfa kadar her öğrenci için ücretsiz ve zorunlu olan İlköğretim (NEP, 2010), çeşitli girişimsel reformlardan geçmiştir (Ahsan & Mullick, 2013) ve Kapsayıcı Eğitimi teşvik etmek için önemli girişimlerde bulunmuş görünmektedir. Özellikle, İkinci Temel Eğitimi Geliştirme Programı (PEDP II), çalışan çocuklar, yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, özel ihtiyaçları olan çocuklar ve etnik azınlık topluluklarından gelen çocuklar gibi farklı geçmişlerden gelen marjinal çocukların dahil edilmesi yoluyla Kapsayıcı Eğitimi destekleyen ana girişimdir. (Ahsan & Mullick, 2013). Özellikle PEDP II'nin dördüncü bileşeni, başta marjinalleştirilmiş olanlar olmak üzere tüm çocukların kaliteli eğitime erişiminin sağlanmasını ve kolaylaştırılmasını vurgulamaktadır (DPE 2009). Aynı çalışmada, Bangladeş kırsalında yaşayan 5 milyondan fazla dezavantajlı ilkokul öğrencisine nakit yardımı sağlayarak destek olmayı amaçlayan İlköğretim Bursu (PSC) ve okula gitmeyen çocukların oranını azaltmayı

hedefleyen *Okul Dışı Çocuklara Ulaşma* (ROSC) gibi projelerin de Herkes için Eğitim hedefini desteklediği belirtilmektedir (Ahsan & Mullick, 2013).

Benzer şekilde, Bangladeş hükümeti de yıllar içinde Nisan 2005'ten Eylül 2011'e kadar süren Ortaöğretimde Öğretim Kalitesinin İyileştirilmesi Projesi (TQI-SEP) gibi projelerin yardımıyla ortaöğretimin kalitesinde reform yapmak için gerekli girişimlerde bulunmuştur (TQI-SEP, 2010). Bu proje, Bangladeş'in ortaöğretim sektöründe kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesi gerçeğini de dikkate almıştır (Ahsan & Mullick, 2013). Bu projenin temel amacı, Bangladeş'te ortaöğretimin kalitesini arttırmak ve 4 bileşene odaklanmaktır: kurumsal gelişim ve kapasite geliştirme yoluyla öğretmen kalitesini arttırmak, öğretmen eğitim tesislerini geliştirmek, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimini güçlendirmek, eşit erişimi arttırmak ve toplum katılımını geliştirmek (Planlama Bakanlığı, Bangladeş Halk Cumhuriyeti Hükümeti, 2012). Ahsan & Mullick (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, TQI-SEP (2009) Bangladeş'te ortaöğretimde kapsayıcı eğitimin hedef grubunu etnik topluluklardan gelen çocuklar, aileleriyle birlikte ya da ev dışında çalışan çocuklar, ortaöğretime kayıtlı olmayan kız çocukları ve özel ihtiyaçları olan çocuklar olarak tanımlamıştır.

Bununla birlikte, çeşitli çalışmalar (Ahsan ve Mullick, 2013; Malak vd., 2013) Bangladeş'teki kapsayıcı eğitim politika ve uygulamalarını eleştirel bir şekilde analiz etmiştir. Ahsan & Mullick (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, 2001 tarihli Bangladeş Engelliler Refah Yasası'nın (Sosyal Refah Bakanlığı, 2001) kaynaştırmadan ziyade engelli çocukların eğitim hakkından bahsetmesine rağmen, kaynaştırmayı desteklediği ve hatta bazı bölümlerinin ayrıştırılmış eğitim sistemlerini teşvik ettiği belirtilmiştir. Bu çalışma ayrıca, Bangladeş'in 2010 Ulusal Eğitim Politikası'nın kapsayıcı eğitimi her vatandaş için eğitime ulaşmanın bir yolu olarak kabul etmesine rağmen, Kapsayıcı Eğitim değerlerini kolaylaştırmaya çok az önem verdiğini belirtmiştir. Ahsan & Mullick'e (2013) göre, son eğitim politikası kapsayıcı eğitimi “*eğitime ilkel bir yaklaşım*” olarak görmemiştir. Çalışmalarında ayrıca, 2010 Bangladeş Ulusal Eğitim Politikası'nda kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için ulusal bir stratejinin belirgin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışma, son eğitim politikasının Kapsayıcı Eğitimi eğitimin tüm sektörlerinde benzer şekilde vurgulamadığını da belirtmiştir. Örneğin, son politika ilköğretimde Kapsayıcı Eğitimin teşvik edilmesine büyük önem vermesine rağmen, ortaöğretim, yükseköğretim, yaygın ve yükseköğretime yaptığı vurguyu ihmal etmiştir (Ahsan & Mullick,

2013). Ayrıca, bu çalışmada toplumun dezavantajlı gruplarından gelen çocuklar için Kapsayıcı Eğitimi sağlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım bulunamamıştır. Örneğin, “son politika etnik toplulukların dillerini sınıflarında eğitim dili olarak tanımış olsa da, işitme engelli öğrenciler için Bangla işaret dilinin kullanımının belirgin olmadığını” belirtmişlerdir. Benzer şekilde, zihinsel engelli veya otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için de alternatif iletişim yöntemleri düşünülmemiştir (Ahsan & Mullick, 2013). Bu çalışma ayrıca, 2010 Bangladeş Eğitim Politikası'nın politika yapımcılarının Kapsayıcı Eğitimi tam anlamıyla teşvik etmekte tereddüt ettiklerini ve tıbbi engellilik modelinin, dolayısıyla ayrımcılığın gölgesinden çıkamadıklarını öne sürmüştür. Bir başka örnek olarak, Ulusal Çocuk Politikası 2010'un belirli bir bölümünde, bazı “kaçınılmaz nedenlerle” normal sınıf ortamlarına katılamayacak engelli çocuklara özel eğitim hizmetleri sağlanacağını belirtildiğine ve bunun da nihayetinde tıbbi engellilik modelini teşvik ettiğine işaret etmişlerdir (Ahsan & Mullick, 2013). Ayrıca, Malak ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada, Bangladeş'in ulusal düzeydeki Kapsayıcı Eğitimi politikalarının çoğunlukla uluslararası politikaları takip ettiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, Kapsayıcı Eğitimi kılavuzlarının ulusal bağlama uygun bir kapsayıcılık felsefesiyle desteklenmesi pek beklenemez. Ayrıca, bu çalışmada Bangladeş'in mevcut ulusal eğitim politikasında (örneğin NEP 2010) iş birliğinin uygulanması veya paylaşım kültürünün geliştirilmesi için özel bir kılavuz bulunmadığı da belirtilmiştir (Malak vd., 2013). Çalışma ayrıca öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında (geleneksel uygulamadan kapsayıcı uygulamaya) çok az bir değişiklik olduğunu göstermiştir; bununla birlikte öğretmenlerin bazı engelli veya öğrenme güçlüğü çeken çocukların öğrenme becerileri hakkında kötümser görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Malak ve ark., 2013).

Çeşitli eleştirilere rağmen, Bangladeş'in özellikle ilköğretim sektörü, artan net kayıt oranının yanı sıra net kayıt ve ilköğretimi tamamlama döngüsünde cinsiyet eşitliği gibi çeşitli başarılarla işaret edebilmektedir (Ahsan & Mullick, 2013). Bu çalışma ayrıca, Bangladeş'in eğitim politikasında tüm çocukların eğitim haklarının tanınmasının ve okul dışı çocuklara odaklanılmasının Kapsayıcı Eğitimin teşvik edilmesinde iyi bir başlangıç noktası olarak kabul edilebileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, Chowdhury ve diğerleri (2009); DPE (2009); Nath ve Chowdhury (2009) tarafından yürütülen çeşitli çalışmalar, İlköğretim bursu projelerinin kayıt oranlarını artırma ve okul tekrarı, okul terki ve devamsızlık gibi sorunları azaltma gibi sorunları

özmedeki başarısına rağmen, bu projenin daha fazla gözden geçirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Benzer şekilde Ahsan & Mullick (2013), Okul Dışındaki Çocuklara Ulaşma (ROSC) projesinin (MoPME, 2010) özellikle yoksulluk sınırının altındaki bölgelerde yaygınlaştırılması çağrısında bulunmuştur.

Ortaöğretim düzeyinde UE, TQI-SEP projesinin yanı sıra Bangladeş Ulusal Eğitim Politikası (NEP) 2010 aracılığıyla hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi müfredatının yenilenmesi, insan kaynakları geliştirme materyallerinin hazırlanması, kapsayıcı öğrenme dostu ortamların standartlarının belirlenmesi, ilgili paydaşların uygun şekilde katılımının sağlanması, kapsayıcı sınıf uygulamalarının iyileştirilmesi gibi girişimlerin yardımıyla uygulanmıştır (NEP, 2010; TQI-SEP, 2009; Ahsan & Mullick, 2013). Ortaöğretimde Öğretim Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (TQI-SEP) halen Bangladeş'in üç bölgesinde pilot olarak yürütölmekte ve UE'yi uygulamaktadır (Ahsan ve Mullick, 2013). Bangladeş'te kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesine yönelik bir diğer önemli adım da Plan International Bangladesh adlı STK tarafından, 5 upazilada (Bangladeş'te kapsayıcı eğitimin 91 haritası) 50 devlet ilkokulunda yürütölmekte olan DMIE (Bangladeş'te Kapsayıcı Eğitim Modeli Geliştirme) projesinin yardımıyla atılmıştır. Ahsan (2019) tarafından yürütölen bir çalışmaya göre, bu proje, okulun altyapısının geliştirilmesi, 3-5 yaş arası tüm çocuklar için toplum temelli erken çocukluk eğitiminin uygulanması, kapsayıcı eğitim ve engelli çocukların hakları konusunda savunuculuk ve farkındalık yaratılması, paydaşların mesleki kapasitelerinin geliştirilmesi ve çocukların ve topluluk üyelerinin katılımının sağlanması gibi girişimlerin yardımıyla engellilik yaklaşımının sosyal içirme modelini uygulamıştır (Ahsan, M.T., 'End Line Study of the Project-Developing a Model of Inclusive Education in Bangladesh (DMIE) project' konulu çalışma raporu, Plan International Bangladesh, 2019).

Ahsan, Sharma & Deppeler (2012) tarafından Bangladeşli öğretmen adaylarının kapsayıcı sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazır olma ve öğretme becerilerine ilişkin duyguları üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı sınıfları yönetirken, özellikle de dünya çapında bir endişe kaynağı olan davranış sorunlarını ele alırken kendilerini güvende hissettikleri belirtilmiştir. İlginç bir şekilde, kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, farklı ihtiyaçları olan öğrencileri destekleme konusunda daha az endişe ve orta düzeyde iyimserlik gösterdikleri görölmüştür. Bu eğilim, öğretmenlerin kendilerini daha yetkin

hissettikçe kaynaştırma konusundaki endişelerinin azalma eğiliminde olduğunu gösteren diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Sharma vd., 2006; Loreman vd., 2005). Öte yandan, Bangladeş'teki ortaöğretim düzeyindeki öğretmen adaylarının ilköğretim düzeyindeki meslektaşlarına kıyasla kaynaştırma eğitimi konusunda daha hazırlıklı ve iyimser hissettiklerini belirtmiştir (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012). Bunun olası bir nedeni olarak, 2006 yılında Bangladeş'te ortaöğretim müfredatının revize edilmesine işaret edilirken, ilköğretim müfredatının güncelliğini yitirmiş olması bir endişe kaynağı olarak gösterilmiştir. Ayrıca, ilköğretim müfredatının güncellenmesi ve böylece tüm öğretmenlerin kendilerini eşit derecede donanımlı hissetmeleri çağrısında bulunmuşlardır. Ayrıca, (Sharma ve diğerleri, 2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin bireysel olarak öğrencileri desteklemeye hazır oldukları ancak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını dengeleme konusunda endişe duyduklarının Bangladeşli öğretmenlerin durumuyla örtüştüğü belirtilmiştir. İlginç bir şekilde, bu çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkek meslektaşlarına kıyasla kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012) ki bu küresel bir eğilimdir (Loreman vd., 2005; Avramidis & Norwich, 2002). Bununla birlikte, kadın meslektaşları da daha düşük öğretme özgüvenine sahip olduklarını bildirmiştir; bu da toplumsal cinsiyet dinamiklerinin öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin algılarını ve kapsayıcı eğitime yaklaşımlarını nasıl etkilediğine dair soruları gündeme getirmektedir. Ayrıca, yerel mevzuat hakkında doğru bilgiye ve özel ihtiyaçları olan çocuklarla ilgilenme konusunda gerçek yaşam deneyimine sahip olan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma ortamlarında öğretmenlik yapmaya daha hazır hissettikleri belirtilmiştir ki bu da politikaları anlayanın ve uygulamalı deneyime sahip olmanın öğretmenlerin güvenini artırdığının belirtildiği diğer bulgularla (Brown vd., 2008; Sharma vd., 2007) örtüşmektedir. Genel olarak bu çalışma, Bangladeş'teki öğretmen eğitimi müfredatının gözden geçirilmesi ve zenginleştirilmesinin, yerel bağlamda kök salmasının ve gerçek dünya deneyiminin entegre edilmesinin önemini ortaya koymuştur; bu da geleceğin öğretmenlerini tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak beceri ve güvenle donatacağı sonucuna varılmıştır (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

Bangladeş'teki yükseköğretim kurumlarının yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin inançları üzerine yapılan bir başka çalışmada (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012), mevcut hizmet öncesi öğretmen eğitimi müfredatının çeşitlilik ve kapsayıcılığı ele almaya henüz tam olarak hazır

olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin gerçek hayattaki çeşitlilik içeren kapsayıcı ortamlarla başa çıkmak için uygun şekilde hazırlanmadıklarını belirtmiş ve öğretmen eğitimi programlarının müfredatı ile öğretmen adaylarına sağlanan uygulama olanakları arasında önemli bir boşluk olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından önemli bir endişe kaynağı olarak işaret edilen bir diğer bulgu da Kıbrıs'ta (Angelides vd., 2006) ve Hong Kong'da (C. Forlin, 2010) yapılan başka bir çalışma tarafından da desteklenen, üniversitelere veya öğretmen yetiştirme enstitülerine yakın model okullardaki (en iyi öğretim uygulamalarının kullanılması gereken) çeşitliliğin azlığıdır. Araştırmacılar tarafından önemli bir endişe kaynağı olarak vurgulanan bu çalışmanın bir diğer kayda değer bulgusu, üniversitelerin veya öğretmen yetiştiren kurumların yakınındaki model okullarda (örnek öğretim uygulamalarının kullanılması gereken) eğitim saptırma fırsatlarının azlığıdır. Bu gözlem, Kıbrıs (Angelides vd., 2006) ve Hong Kong'da (Chong, Forlin & Lan, 2007) yapılan başka bir çalışma tarafından da desteklenmiştir. İlgi çekici bir başka bulgu da katılımcıların kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki zorluklara ilişkin inanç ve endişelerini dile getirebilmeleri ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları aracılığıyla bunları ele almak için stratejiler belirleyebilmeleridir. Ancak, bu zorlukların üstesinden gelmek için liderler olarak bu stratejileri aktif bir şekilde uygulamıyorlardı. Verdikleri yanıtlar, politika oluşturma, müfredat revizyonları veya müfredat bileşenlerinin yerel ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlanması gibi kilit süreçlerde fikirlerini dile getirme veya katkıda bulunma yetkilerinin olmadığını vurgulamaktadır. Bu faaliyetler büyük ölçüde Bangladeş'teki politika yapıcılar tarafından dikte edilmekte ve sahadaki eğitimcilerin girdilerine çok az yer bırakmaktadır. Ayrıca, Bangladeş'te yapılan çeşitli çalışmalar (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005) araştırmacılar, erişilemez bir ortam, öğretmenlerin uygun eğitimden yoksun olması, kaynak ve materyal eksikliği, öğretmenlerin ve okul personelinin güven eksikliği ve olumsuz tutumları, cinsiyet ayrımcılığı, önyargı, katı öğretme-öğrenme ve değerlendirme sistemlerinin Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan çocukların normal eğitime dahil edilmesinin önündeki bazı yaygın engeller olduğunu savunmaktadır (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

Türkiye'nin eğitim sistemi hem örgün hem de yaygın eğitim programlarını kapsayan ve böylece nüfusun çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan kapsamlı bir yapıdır. Örgün eğitim sistemi, okul

öncesinden yükseköğretime kadar tüm öğrenme yelpazesini kapsamaktadır. 4+4+4' modelinde özetlenen zorunlu eğitim aşaması, altı yaşında başlamaktadır ve ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerini kapsamaktadır. Üst ortaöğretim, öğrencilere akademik, mesleki veya dini çalışmalar yapma fırsatı sunarak, çalışmalarını çeşitli ilgi alanları ve kariyer hedefleriyle uyumlu hale getirmelerine olanak tanımaktadır. Yükseköğretim, araştırma, uzmanlaşma ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasına vurgu yapan ön lisans, lisans ve lisansüstü programları kapsamaktadır. Yaygın eğitim, her yaştan birey için esnek öğrenme fırsatları sunarak örgün sistemi tamamlamaya hizmet etmektedir. Bunlar arasında örneğin okuma yazma programları, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme girişimleri yer almaktadır. Özel eğitim hizmetleri sistemin bütününe entegre edilmiştir, böylece engelli bireyler için kapsayıcı destek sağlanmaktadır. Ayrıca, özel eğitim kurumları, ilgili yasal çerçevelerde belirtilen parametrelere uygun olarak yabancı, azınlık ve uluslararası öğrencilere hizmet vermektedir. Bu sistem, Türkiye'nin hem ulusal önceliklere hem de küresel eğitim standartlarına uygun bir şekilde eşitliği, yeniliği ve kültürel zenginleşmeyi teşvik etme taahhüdünü yansıtmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2022).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı kapsayıcı eğitimi, farklı öğrenme, kültürel ve sosyal geçmişlere sahip tüm çocuklara ve gençlere, farklılıkları göz önünde bulundurularak eşit öğrenme fırsatları sunulmasına odaklanarak tanımlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Tuncay ve Kızılaslan, 2021). Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), eğitimi herkes için temel bir insan hakkı olarak vurgulayarak Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni (1948) güvence altına almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesi uyarınca 'Kimse eğitim ve öğretimden yoksun bırakılamaz' hükmü, Kapsayıcı Eğitimin (KE) teşvik edilmesi olarak ifade edilebilmektedir. Düşkün'e (2016) göre, Türkiye'deki ulusal mevzuatın, özellikle de engelli çocuklara yönelik eğitimin, uluslararası sözleşmeler ve mevzuatla uyumlu olduğu ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte, 2019 yılında yapılan bir çalışmada Sarı, Nayır ve Kahraman, Türkiye'nin 1997 yılında, büyük ölçüde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öncülüğünde özel ihtiyaçları olan bireyler için özel eğitim hizmetleri oluşturarak önemli bir ilerleme kaydettiğini vurgulamaktadır. O tarihten bu yana MEB, engelli ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik politika gelişmelerinin merkezinde yer almaktadır. Bu çabalara rağmen, yazarlar mevcut politikaların cinsiyet, dil, din ve etnik kökene göre değişen

ihtiyaçları tam olarak karşılamadığını belirtmekte ve Türkiye'de gerçek anlamda kapsayıcı bir eğitim için daha kapsamlı önlemlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir (Sarı, Nayır ve Kahraman, 2019). Buna ek olarak, “kapsayıcı eğitim” terimi ilk kez 1983 yılında Türkiye Cumhuriyeti zel Eğitime Muhtaç ocuklar Kanunu'nun (No. 2916) 4. maddesinde kullanılmış ve gerekli özelliklere sahip özel eğitime muhtaç çocukların normal okullara devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2000; Kutay, 2018). Kutay (2018), 1990'lı yılların daha kapsayıcı eğitim hareketinde keskin bir yükselişe sahne olduğunu da savunmuştur. Örneğin, 1991 yılında Birinci zel Eğitim Komisyonu toplandığında kapsayıcı eğitimle ilgili önemli kararlar alınmıştır. Ayrıca, Melekoğlu ve diğerleri (2008) ve Kutay (2018), 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı zel Eğitim Yönetmeliği'ni Kapsayıcı Eğitimin (KE) teşvik edilmesine yönelik en önemli gelişme olarak göstermiştir. Yönetmeliğin ilkeleri arasında özellikle iki tanesi KE'in teşvik edilmesine odaklanmaktadır: i) zel gereksinimli çocuklar, mümkün olan en az kısıtlayıcı ortamda engeli olmayan akranlarıyla birlikte okula devam etmelidir; ii) İlgili kurumlar, her düzeyde özel gereksinimli çocuklar için eğitim hizmetleri hazırlamalıdır (Dönmez, 2000; Melekoğlu vd. 2008, Kutay, 2018). Melekoğlu ve diğerleri (2008), özellikle 1997 tarihli zel Eğitim Yönetmeliği'nden bu yana kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemli ölçüde arttığını belirtmiş ve bu yönetmeliği kapsayıcı eğitim politikası ve uygulamalarını teşvik eden en kapsamlı yönetmelik olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Temmuz 2018'de yayımlanan zel Eğitim Yönetmeliği'nde de kaynaştırma ve özel gereksinimli çocukların bütünleştirilmesi gibi kapsayıcı eğitim stratejilerinden bahsedilmiştir (MEB, 2018; Kutay, 2018). Buna ek olarak, Kircaali-İftar (1997) kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için en etkili unsur olarak kaynaştırmanın temellerini özetlemiştir. Öte yandan, Kircaali-İftar (1998) ve Batu (2000) tarafından yapılan iki farklı çalışmada, kapsayıcı eğitimin en önemli unsuru olarak ek destek hizmetlerinden bahsedilmiştir. Bu alışmalar, bu hizmetleri çeşitli tezahürlerini tanımlayarak incelemiştir.

Kapsayıcı ve özel eğitim uygulamalarının koordinasyonunu sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı zel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Türkiye'nin birincil sorumlu birimi olarak hizmet vermektedir. şu anda Türkiye'de, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri teşhis etmek ve yerleştirmekle görevli 228 bölgesel rehberlik ve araştırma merkezini denetlemektedir. Bu merkezlerde eğitimi eğitmenler ve uzmanlar görev yapmakta ve Türkiye'nin tüm büyük şehirlerinde ve belediyelerinde bulunmaktadır (MEB, 2015b; Kutay,

2018). Ayrıca, uygun iş birliğini sağlamak için, bölgesel Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki rehberlik uzmanları, gerekli teşhisin ardından normal okullara kaydolmuş çocukları izlemek için normal okulların rehberlik ve danışmanlık öğretmenleriyle yakın ve sık bir şekilde çalışmaktadır (Kutay, 2018). Bununla birlikte, ilköğretim ve ortaokullarda özel eğitim sınıflarının açılması, KE'nin teşvik edilmesine yönelik büyük bir girişim olarak ifade edilebilir. Kutay'a (2018) göre, özel eğitim sınıflarındaki öğrenciler, özel eğitim uzmanlığına sahip sertifikalı öğretmenler tarafından eğitilmenin yanı sıra normal akranlarıyla sosyalleşme ve arkadaşlık kurma becerisine de sahip olabilmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 32265 özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin ilköğretim ve ortaokullarda özel eğitim öğretmenleri tarafından özel eğitim derslerinde eğitildiğini belirtmek gerekmektedir (MEB, 2015'a). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmesi ilk olarak 1983 Özel Eğitim Kanunu ile ele alınmış olsa da kaynaştırma uygulaması 1990'lardan bu yana artmaktadır (Sari, 2000). Dahası, özel eğitim yaklaşımlarının yüzde yetmiş, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal okullara dahil edilmesini içermektedir (TEDMEM, 2016). Anaokulundan liseye kadar, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 183221 çocuk Türkiye'deki normal okullara dahil edilmiştir (MEB, 2015'a). Türk hükümetinin özel eğitime muhtaç öğrencileri genel eğitime entegre etmek için attığı bir diğer adım da bu öğrencilere özel olarak finanse edilen rehabilitasyon merkezlerine ücretsiz erişim sağlamaları için ayda yaklaşık 100 ABD doları burs vermektedir (Kutay, 2018).

Kutay (2018) tarafından özel eğitim mezunları üzerine yapılan bir çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitim bölümlerinden mezun olan uzman öğretmenlerin sayısı hala yeterli hizmet veremediği belirtilmiştir. Bir diğer sorun ise, yeni mezun özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir kısmının uygun ücret ve çalışma koşulları nedeniyle özel şirketlerde çalışmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Melekoğlu vd. 2008; Kutay, 2018). Bir başka çalışmada Batu (2004), bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin tüm gün okula devam etmesini istememesine rağmen, diğerlerinin kapsayıcı eğitimin faydalı olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur. Buna karşılık, Uysal'ın (2003) araştırmasındaki öğretmenlerin yarısından fazlası kapsayıcı eğitimin faydasız bir uygulama olduğunu ve gerekli çerçevenin henüz mevcut olmadığını söylemiştir. Kutay (2018) tarafından aktarılan farklı bir araştırmaya (Pinar-Sazak ve Yikmis, 2004) göre, müdürlerin çoğunluğu okullarında engelli öğrenci

bulundurma konusunda tereddütlüdür ve diğerleri kaynaştırmanın ne anlama geldiğinin farkında değildir.

Bir başka çalışmada, Palavan, Çiçek ve Yıldırım (2018) tarafından 500 ilkokul öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Sonuçlar, erkek, bekâr ve daha az deneyimli meslektaşlarına kıyasla, kadın, evli ve daha deneyimli öğretmenlerin (alanda beş yıldan uzun süredir çalışan) kaynaştırma eğitimi hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Cansız ve Cansız (2018) benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere (ÖEİ) ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin sınıf düzeylerinden veya kaynaştırma eğitimi alma düzeylerinden önemli ölçüde etkilenmediğini bulmuşlardır. Cansız ve Cansız (2018), öğretmen adaylarını çeşitli özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerle etkileşime daha iyi hazırlamak için daha fazla uygulamalı eğitimin gerekli olduğu sonucuna varmışlardır (Kutay, 2018).

Bununla birlikte, Türkiye'de son yıllarda artan göç rakamı, kapsayıcı eğitim bağlamında göçmenlerin çalışılmasındaki artışın nedeni olabilmektedir. Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı'na (GİGM) göre 2023 yılı itibarıyla Türkiye'de 3,8 milyonu başta Suriye olmak üzere Irak, Afganistan, İran ve Somali gibi birçok farklı ülkeden uluslararası koruma arayışında olan 5,1 milyondan fazla yabancı uyruklu kişi bulunmaktadır. Sadece Suriye'den gelenler dikkate alındığında, gelen göçmenlerin %50'si 18 yaşın altındadır ve ilköğretim düzeyinde okullaşma oranı %95'tir (Göç ve Uyum Raporu, 2018). Bu durum göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegre edilmesini gerektirmekte ve birçok zorluğu içinde barındırmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2019). Bu durumda göçmen öğrencilerin dezavantajlı gruplar olarak kabul edildiğini ve kapsayıcı eğitime dâhil edildiğini söylemek mümkündür (Sarı, Nayır ve Kahraman, 2019). Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki ana akım eğitime dahil edilmesi için birçok adım atmıştır. MEB Kapsayıcı Eğitim Projesi, 2016-2018, Suriyeli göçmenleri ana akım eğitime dahil etmek (Düskün, 2016) ve böylece kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için dikkate değer bir adım olarak ifade edilebilmektedir. Türk Millî Eğitim Bakanlığı, kamp içindeki ve dışındaki Suriyeli çocuklara eğitim sağlamak için övgüye değer birçok adım atmıştır. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015 yılında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları Türk devlet okullarına kaydolmaya teşvik etmeye başlamış ve

program 2016 yılına kadar tüm bölgelerde tamamen uygulanmıştır (UNICEF Türkiye, 2019). Bununla birlikte MEB, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların (GKAS) okul öncesi eğitim almalarını sağlamak amacıyla 2018-19 yazında 26 ilde okul öncesi eğitim programı başlatmıştır (UNICEF Türkiye, 2019).

Türk Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015 yılında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları Türk devlet eğitimine kaydolmaya teşvik etmeye başlamış ve program 2016 yılına kadar tüm illerde tamamen uygulanmıştır (UNICEF Türkiye, 2019). MEB, 2016-17 eğitim-öğretim yılından itibaren geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların uygun şekilde geçişini sağlamak için tüm devlet okullarında Türkçe derslerinin verilmesini güçlendirmiştir (UNICEF Türkiye Milli Komitesi, 2019). Bununla birlikte MEB, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların (GKAS) okul öncesi eğitim almalarını sağlamak için 2018-19 yazında 26 ilde okul öncesi eğitim programı başlatmıştır (UNICEF Türkiye, 2019). MEB ayrıca, Suriyeli çocukların Türk Devlet Okullarına geçişlerine yardımcı olmak için Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) daha çeşitli bir okul türü kurmuştur (UNICEF Türkiye, 2019). Bununla birlikte MEB, okula gitmeyen Suriyeli çocuklara eğitim vermek için Hızlandırılmış Öğrenme Programları (HÖP) uygulamıştır (UNICEF Türkiye, 2019). Mülteciler için Şartlı Eğitim Yardımı Programı (ŞEY), hassas durumdaki ailelerin çocuklarının okula kaydolmasını teşvik etmek amacıyla MAYIS 2017'de başlatılmıştır (UNICEF Türkiye, 2019). MEB, 2016 ve 2017 yıllarında Türk öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek için üç aşamalı öğretmen eğitimi gerçekleştirmiştir (UNICEF Türkiye, 2019). MEB, 2019 yılı itibarıyla artan Suriyeli mülteci çocukların UTP'sinin özel gereksinimlerini karşılamak için TEP'lerde çalışan 100.000'den fazla Türk öğretmen ve eğitim personeline eğitim vermiştir (UNICEF Türkiye, 2019). Suriyeli mülteci çocuklara örgün eğitim sertifikası sağlamak amacıyla 2018-19 eğitim-öğretim yılından itibaren GEM'lerdeki ÜTP 12. sınıf öğrencileri Açık Öğretim Liselerine yönlendirilmiş ve bu okulları tamamladıklarında diploma almaya hak kazanmışlardır. (UNICEF Türkiye Milli Komitesi, 2019). Ayrıca, Suriyeli gençlerin yükseköğretime geçişini kolaylaştırmak için YÖK ve YTB, Suriyeli gençlere yükseköğretim desteği vermek için BM ile birlikte çalışmaktadır (UNICEF Türkiye, 2019). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) da hak sahibi Suriyeli genç yetişkinlere Türk üniversitelerinde yüksek öğrenim görmeleri için burs sağlamaktadır (UNICEF Türkiye, 2019).

Türk Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda okullardaki devamsızlık oranlarının azaltılması için çalışmalar yürütmektedir. Örneğin 2011 yılında uygulamaya konulan Kademeli Devamsızlık Yönetimi Modeli (GAMM) bu çalışmalardan biridir. Ayrıca, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, AB'nin desteğiyle İlköğretim Kurumlarında Devamlılığın Artırılmasına yönelik bir başka projeyi hayata geçirmiştir. Ayrıca, 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile koordineli olarak yürütülen ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Artırılması (ISEG) gibi girişimler, kız öğrencilerin okullara kayıtlarının artırılması ve toplumda farkındalık yaratılması için önemli bir adım olarak değerlendirilebilmektedir.

Türkiye, 2013 yılı verilerine göre OECD ülkeleri arasında gelir eşitsizliği açısından Meksika'nın ardından ikinci sırada yer almaktadır. Credit Suisse tarafından yayımlanan 2014 Küresel Servet Raporu, Türkiye'deki en zengin %10'luk kesimin toplam ulusal servetin %77,7'sine sahip olduğunu göstermektedir. Birçok çalışma, Türkiye'de sosyoekonomik statünün eğitim hizmetlerine erişimde önemli bir faktör olduğu fikrini desteklemekte ve bu gelir uçurumunun eğitimin kapsayıcılığı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Örneğin, Oral ve McGivney (2014) tarafından yürütülen “Türk Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı” başlıklı çalışma, hanedeki yetişkinlerin resmi bir işte çalışıyor olması durumunda bir çocuğun ortaöğretime kaydolma olasılığının %3,5 daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Köse ve diğerleri, ailenin ekonomik durumu, çocuk sayısı ve ailede eğitime verilen önemin diğer faktörlerle birlikte devamsızlıkla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu sorunları ele almak için Türk hükümeti övgüye değer birkaç adım atmıştır. Bunlardan biri, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü tarafından düzenli geliri veya sosyal güvencesi olmayan ailelere çocuklarını düzenli olarak okula göndermeleri şartıyla sağlanan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞNT) uygulamasıdır. ASPB koordinasyonunda ŞNT'nin aileler üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla yapılan bir araştırma (2012), ŞNT'nin özellikle çocukların kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanmasında ve kahvaltı yapmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bakış ve diğerleri (2012) de kırsal kesimdeki ailelere yapılan şartlı nakit transferlerinin özellikle eğitimin ilk beş yılında devamsızlığı azaltmada işe yaradığını gözlemlemiştir.

Akademik açıdan dezavantajlı ya da akademik olarak zorluk yaşayan öğrenciler, aynı zamanda akademik risk altındaki öğrenciler olarak da bilinirler ve yaşlarına veya sınıf seviyelerine göre beklenen akademik standartları veya ölçütleri karşılamakta zorluk yaşayan öğrencilerdir. Bu zorluklar, akademik içerikle ilgili sorunlar, öğrenme güçlükleri, motivasyon eksikliği veya okulda başarılarını etkileyen dış etkenler gibi çeşitli şekillerde kendini gösterebilir. Akademik olarak zorluk yaşayan öğrencilerin geniş bir ihtiyaç ve deneyim yelpazesine sahip olduklarını tanımak son derece önemlidir.

Akademik açıdan dezavantajlı öğrencilere dair birkaç örnek aşağıdaki gibi bulunmaktadır:

Hammill, Leigh, McNutt ve Larsen (1987) tarafından tanımlandığı şekliyle öğrenme güçlükleri, dil kullanımı ve anlama ile ilgili temel psikolojik süreçleri etkileyen bozuklukları kapsar. Bu bozukluklar dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamaları içeren kusurlu yeteneklerle kendini gösterir. Bu tür durumlara örnek olarak disleksi, algısal engeller, beyin yaralanmaları, minimal beyin disfonksiyonu ve gelişimsel afazi verilebilmektedir. Bununla birlikte, bu tanım öncelikle görme, işitme veya motor engeller, zeka geriliği, duygusal bozukluklar veya çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajlara atfedilen öğrenme güçlüklerini hariç tutmaktadır (Hammill vd., 1987). Dikkat Eksikliği ya da Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan öğrenciler de eğitim alırken zorluklar veya güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı olan DSM-5, DEHB'yi, öğrencilerin akademik ve sosyal işlevlerini önemli ölçüde etkileyen, sürekli dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik ile işaretlenen nörogelişimsel bir durum olarak özetlemektedir. DEHB'yi dikkat güçlüğü, huzursuzluk, dürtüsellik ve dikkat dağınıklığı gibi semptomları kapsayan kriterler üzerinden tanımlamaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler de öğrenirken zorluklarla karşılaşan bir grup olarak dahil edilmelidir. “Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı” terimi, genellikle düşük gelir, temel hizmetlere erişim eksikliği ve yoksulluk içinde yaşama ile karakterize edilen ekonomik zorluklar yaşayan bireyleri veya grupları ifade edilmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002). Bu tür koşullar öğrencilerin eğitim çıktılarını önemli ölçüde etkileyerek akademik başarı, mezuniyet oranları ve yükseköğretime erişimde eşitsizliklere yol açmaktadır (Şirin, 2005). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler genellikle yetersiz okul kaynakları, evde eğitim desteğine sınırlı erişim ve stresli ortamlara

maruz kalma gibi eğitim performanslarını etkileyen zorluklarla karşılaşmaktadır (Evans, 2004). Bu zorluklar bilişsel gelişimlerini, dil becerilerini ve genel akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Halle vd., 2009). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip öğrencileri tanımlamak, ekonomik faktörlerin eğitim deneyimleri ve fırsatları üzerindeki etkisini anlamayı gerektirmektedir. Bu öğrenciler genellikle ekonomik kısıtlamalar nedeniyle kaliteli eğitim, yeterli beslenme, sağlık hizmetleri ve istikrarlı barınma gibi kaynaklara sınırlı erişimle karşı karşıya kalmaktadır (Duncan ve Magnuson, 2012). Sosyoekonomik dezavantajın karmaşıklığını anlamak, bu öğrencilerin eğitim ortamlarındaki çok yönlü ihtiyaçlarını ele almak için çok önemlidir. Kaliteli eğitime erişimlerini etkileyen daha geniş toplumsal eşitsizlikleri tanımayı ve bu eşitsizlikleri azaltmayı amaçlayan politika ve müdahaleleri savunmayı içermektedir (Bradley ve Corwyn, 2002; Duncan ve Magnuson, 2012). Davranışsal veya Duygusal Sorunları Olan Öğrenciler: Davranışsal veya duygusal sorunlar yaşayan öğrenciler, duygularını ve davranışlarını yönetmekte zorlanabilir, bu da sınıfta aksamalara yol açabilir ve öğrenmelerini engelleyebilmektedir. Örneğin, şiddetli anksiyetesi olan bir öğrenci okul ödevlerine odaklanmakta zorlanabilmektedir. Duygusal veya Davranışsal Bozukluk (EBD), bir bireyin okuldaki davranışsal veya duygusal tepkilerinin genel olarak kabul edilen, yaşına uygun, etnik veya kültürel normlarından çok farklı olduğu ve öz bakım, sosyal ilişkiler, kişisel uyum, akademik ilerleme, sınıf davranışı veya iş uyumu gibi alanlarda performansı olumsuz yönde etkilediği bir durumu ifade etmektedir. Bu kategori, şizofreni, duygusal bozukluklar, kaygı bozuklukları ya da diğer sürekli davranış, dikkat veya uyum bozuklukları olan çocukları ya da gençleri içerebilmektedir (Ulusal Okul Psikologları Birliği, 2004). Öğrenirken zorluklarla karşılaşan bir diğer çocuk grubu da Ruh Sağlığı Bozuklukları (MHD) olanlardır. MHD'ler çocuklukta çok yaygındır ve duygusal-obsesif-kompulsif bozukluk (OKB), anksiyete, depresyon, yıkıcı (karşı gelme bozukluğu (ODD), davranış bozukluğu (CD), dikkat eksikliği hiperaktif bozukluk (ADHD) veya gelişimsel (konuşma ya da dil gecikmesi, zihinsel engellilik) bozuklukları veya yaygın (otistik spektrum) bozuklukları içermektedir (Parry, 2005; Koutsoklenis & Honkasilta, 2023). Kronik hastalıklar veya engeller gibi sağlıkla ilgili zorluklar da bir öğrencinin okula düzenli olarak devam etmesini ve ödevlerini takip etmesini engelleyebilmektedir. Son olarak, bazı öğrenciler akademik olarak daha yavaş bir hızda gelişebilir ve belirli kavramları kavramak için daha fazla zamana ihtiyaç duyabilmektedir. Bu

öğrenciler sınıf seviyelerinde performans göstermiyor olabilirler ancak uygun destekle bu seviyeyi yakalayabilmektedir. Okuma güçlüklerinin anlaşılmasında, özellikle de “geç gelişen” kavramıyla ilgili olarak, eğitim ve araştırma perspektiflerinde önemli bir değişim yaşanmıştır. Başlangıçta, “gelişimsel gecikme” teorisi olarak bilinen yaygın inanç, okumada zorlanan çocukların bilişsel gelişimleri ilerledikçe eninde sonunda bunu yakalayacağını öne sürüyordu. Bu bakış açısı, zamanın bu zorlukları doğal olarak çözeceğini varsayarak okuma sorunlarının tespitini ve müdahalesini geciktirmeyi haklı göstermekteydi (Lyon vd., 2001). Ancak, çağdaş araştırmalar gelişimsel gecikme teorisini çürütmüş ve yerine beceri eksikliği teorisini getirmiştir. Bu yeni bakış açısı, okuma sorunlarını gelişimsel bir gecikmeden ziyade temel bir beceri eksikliği olarak tanımlamaktadır. Önceki kavramın aksine, beceri eksikliği teorisi, gecikmiş müdahalenin okuma güçlüklerini daha da kötüleştirebileceğini vurgulamaktadır. Doğrudan ve yoğun öğretim yaklaşımlarını savunur ve açık öğretim olmadan çocukların bu önemli becerileri edinemeyeceğini ve daha fazla akademik gerileme riskiyle karşı karşıya kalacağını belirtilmişti (Lyon vd., 2001). Akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin genellikle hedefe yönelik destekten, bireyselleştirilmiş eğitim planlarından ve özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış stratejilerden faydalanabileceğini kabul etmek önemlidir. Bu zorlukların erkenden tespit edilmesi ve ele alınması, bu öğrencilerin tam akademik potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilmektedir.

Okul yöneticileri, kapsayıcı bir eğitim peyzajının inşasında temel mimarlar olarak önemli bir rol oynamaktadır. Görevleri, yönetsel görevlerin ötesine geçerek, eğitim kurumları içinde kapsayıcı eğitimin etosunu ve uygulamalarını şekillendiren liderlik sorumluluklarını kapsamaktadır. Etkili yöneticilerin başarılı bir şekilde kapsayıcı eğitimin uygulanmasını sağlamak için kullandıkları çok yönlü katkıları ve stratejileri akademisyenler tarafından kapsamlı bir şekilde vurgulanmıştır. Florian ve Black-Hawkins (2011), okul yöneticilerin kapsayıcı pedagojilerin geliştirilmesindeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Etkili yöneticiler, eğitimciler için sürekli mesleki gelişim programlarını kolaylaştırarak, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının daha derin bir anlayışını ve bunları ele alma stratejilerini teşvik edilmiştir. Personel arasında iş birliği yaklaşımlarını teşvik ederek, sınıflarda kapsayıcı uygulamaların uygulanması için ortak bir vizyon ve kolektif sorumluluk oluşturmaktadır. Loreman, Deppeler ve Harvey (2010), yöneticilerin kapsayıcı politikalar ve stratejik planlar oluşturmada önemini

vurgulamaktadır. Yöneticiler, politikaların yalnızca retorik değil, somut uygulamalara dönüştürülmesini sağlamak açısından önemli bir rol oynamaktadır. Kurum içerisinde kapsayıcılığın tonunu belirlemekte ve tüm öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarını destekleyen kapsamlı bir çerçevenin oluşturulmasına öncülük etmektedirler. Bu liderler, kapsayıcılığı okul kültürüne yerleştirmek için aktif olarak çalışır ve çeşitliliğin sadece kabul edilmediği, aynı zamanda kutlandığı bir ortamı teşvik edilmişlerdir. Ayrıca, Slee (2011), yöneticilerin kapsayıcı bir okul ikliminin geliştirilmesindeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Kabul ve çeşitliliğe öncelik veren ortamlar yaratarak öğrenciler, eğitimciler ve daha geniş toplum arasında olumlu etkileşimleri teşvik etmektedirler. Etkili okul liderleri, öğrencilerin saygı gördüğü, değer verildiği ve dahil edildiği bir etosu teşvik eder, herkes için aidiyet ve güvenlik duygusu oluşturulmuştur. Temel olarak, okul yöneticileri değişimin katalizörleri olarak hizmet etmekte ve politikalara uyumla sınırlı olmayan kapsayıcı bir okul ortamı yaratmaktadır. Her öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak için etkileşimlere ve uygulamalara rehberlik ederek kapsayıcılık ilkelerinin okul kültürüne yerleştirildiği bir temel oluşturmaktadırlar.

Türkiye ve Bangladeş'in kapsayıcı eğitim politikaları, sosyokültürel faktörlerden derinden etkilenmektedir. Türkiye'de Doğu-Batı sentezine dayalı kültürel yapı içerisinde, geleneksel engellilik algılarının kapsayıcı uygulamaların önünde engel teşkil ettiği gözlemlenmiştir (Sucuoğlu & Kargın, 2010). Özellikle aile merkezli toplum yapısının, engelli bireylere yönelik tutumları şekillendirdiği belirtilmektedir. Bangladeş'te ise dini değerler ve kolektif normların hâkim olduğu bir kültürel yapı dikkat çekmektedir. Ahsan ve Mullick (2013) tarafından yapılan çalışmalar, engellilik algısının sosyo-ekonomik faktörlerle iç içe geçtiğini ve eğitim altyapısındaki yetersizliklerin kapsayıcılığı sınırlandırdığını ortaya koymuştur. Her iki ülke bağlamında, kültürel duyarlılığa sahip politikaların geliştirilmesi kritik önem taşımaktadır. Ainscow ve Miles (2008), toplumsal katılımı merkeze alan ve yerel değerlerle uyumlu stratejilerin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim sistemlerinin kültürel özellikler dikkate alınarak yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Hollandalı sosyal psikolog Geert Hofstede, “Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context” adlı makalesinde, ulusal kültürleri analiz etmek amacıyla geliştirdiği altı boyutlu kültürel modelden söz etmektedir. Hofstede (2011), bu modelin farklı kültürleri karşılaştırmak

için bir paradigma haline geldiğine inanmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu 6 boyut, Bangladeş ve Türkiye gibi iki ülke arasındaki kültürel farklılıkları incelemek için kullanılmıştır. Hofstede tarafından bahsedilen ilk boyut Güç Mesafesi'dir. Hofstede bu boyutu, örgütlerin ve kurumların (aileler gibi) daha az güçlü üyelerinin eşit olmayan güç dağılımını kabul etme ve bekleme derecesi olarak tanımlamıştır. Bu eşitsizliği (aza karşı çok) temsil eder, ancak yukarıdan ziyade aşağıdan tanımlanmıştır. Bir toplumun eşitsizlik düzeyinin takipçileri ve liderleri tarafından eşit derecede desteklendiği anlamına gelmektedir (Hofstede, 2011). Hofstede içgörülerini ile elde edilen verilere göre Bangladeş bu boyutta 80 gibi yüksek bir puana sahiptir ve bu da bize daha fazla gerekçe olmaksızın herkesin belirli bir yere sahip olduğu hiyerarşik bir toplum olduğunu göstermektedir. Bu da bize, üst kademelerdeki kişilerin daha yüksek yetki ve avantajlara sahip olacağını ve astlar ile üstler arasında büyük bir boşluk bırakacağını göstermektedir. Öte yandan, Türkiye de güç mesafesi boyutunda nispeten yüksek puanlar almıştır, tam olarak 66; Bangladeş'ten çok daha düşük olsa da dünya ortalamasının 55 olması, Türkiye'yi hiyerarşik bir toplum kategorisine sokmaktadır. İki ülkenin puanları arasındaki farklardan, her iki ülkede de önemli ölçüde güç mesafesi veya üst ve alt sınıf arasında gücün eşitsiz dağılımı olmasına rağmen, Türkiye'de bu farkın Bangladeş'ten çok daha az olduğu ifade edilmiştir (Hofstede içgörülerini, 2023). İkinci boyut ise *Bireyselleşme Karşı Kolektivizm*'dir. Hofstede'e göre, şarkıda iki tür toplum vardır. Bireyci bir toplumda insanlar daha çok benmerkezci bir yapıya sahiptir ve sadece kendileri ve çok yakın akrabaları ile ilgilenmektedir. Bu tür toplumlar aynı zamanda uzaktaki akrabalarıyla bile bağlantı kurmaktan yoksundur ve böylece gevşek bir şekilde örülmüş bir toplum oluşturulmaktadır. Öte yandan, kolektivist toplumlarda bireyler, grup hâlinde yaşamaya önem vermekte ve sadakat temelli ilişkiler çerçevesinde birbirlerine karşı güçlü bir özen göstermektedir. Bu tür bir toplumda “ben” yerine “biz” in baskınlığı görülmüştür. Bu boyutta alınan yüksek puan bir ülkenin bireyci, tam tersi ise kolektivist olduğu anlamına gelmektedir (Hofstede, 2011). Hofstede Insights (2013) tarafından elde edilen verilere göre Bangladeş 20 gibi oldukça düşük bir puanla kolektivist bir toplumdur. Bu da Bangladeş toplumunda aile ve topluma bireysel düşüncelerden daha fazla değer verildiği anlamına gelmektedir. Bu tür bir toplumda aile bağları, diğer üyelere gösterilen özen ve sadakate dayalı olarak çok daha güçlüdür. Öte yandan, Bangladeş'ten daha yüksek olmasına rağmen 37 puan (Hofstede içgörülerini, 2023) alan Türkiye de kolektivist bir toplum olarak adlandırılabilir. Bu

bölünme skorundan, her iki ülkenin de kolektivist olduğu sonucunu çıkarabiliriz; ancak bu durum Bangladeş toplumunda Türk toplumuna kıyasla daha yaygındır. Üçüncü boyut, toplumun erkekleri ve kadınları arasındaki duygusal rol dağılımını belirleyen erilik ve dişilliktir (Hofstede, 2011). Bu boyutta yüksek bir puan, toplumun genellikle başarı, rekabet ve başarı tarafından yönlendirilen eril bir toplum olduğu anlamına gelmektedir. Bu tür toplumlarda başarı, kazanan ya da alanında en iyi olan ile tanımlanmaktadır. Buna ek olarak, bu okulda başlayan ve tüm örgütsel yaşam boyunca devam eden bir tür değer sistemidir. Feminin toplum ise başkalarını önemseme ve yaşam kalitesi gibi değerler üzerine kuruludur (Hofstede, 2011). Hofstede Insights'tan (2023) elde edilen verilere göre, Bangladeş bu alanda 55 gibi yüksek bir puana sahiptir, dolayısıyla daha eril bir toplum olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Öte yandan, Türkiye'nin puanı 45'tir; dünya ortalaması 50'dir ve bu da Türkiye'yi daha kadınsı bir toplum haline getirmektedir. Bu da Türkiye'de başkalarını önemsemenin ve yüksek yaşam kalitesini korumanın, Bangladeş toplumunda olduğu gibi kendi alanında en iyi olmayı istemekten daha fazla tercih edildiği anlamına gelmektedir. Hofstede (2011) tarafından bahsedilen 4. boyut Belirsizlikten Kaçınma'dır. Bu boyut, belirli bir toplumun nispeten yeni veya bilinmeyen durumlarla nasıl başa çıktığını veya belirsiz durumlarla başa çıkarken hissettikleri rahatlık düzeyini göstermektedir. Hofstede'ye (2011) göre, belirsizlikten kaçınma boyutunda yüksek puan alan ülkeler, yeni fikirlerin uygulanmasında daha katı ve ortodoks bir yaklaşım benimserler; bu nedenle mevcut durumlarında değişiklik yapma konusunda isteksizdirler. Buna karşılık, düşük puan alan ülkeler, belirsiz durumlara karşı daha esnek olup yeni fikirleri benimsemeye daha açıktır. Bu alanda, Hofstede içgörülerinin (2023) verilerine göre Bangladeş 60 gibi yüksek bir puana sahiptir, yani buradaki insanlar özellikle yeni olan veya bilmedikleri değişiklikleri benimseme konusunda o kadar da hoşgörülü değildir. Öte yandan, Türkiye bu boyutta 85 gibi oldukça yüksek bir puan almıştır (Hofstede Insights, 2023). Bu durum, Türk toplumunun belirsizlikten kaçınma eğiliminin yüksek olduğunu ve yeni ideolojiler ya da belirsiz durumlara karşı daha temkinli bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Bu da değişimlere açık olmaktan ziyade mevcut yapıyı koruma eğilimini ve risk almaktan kaçınmayı beraberinde getirebilmektedir. Beşinci boyut, her toplumun bugünün ve geleceğin zorluklarıyla uğraşırken kendi geçmişiyle bazı bağları nasıl koruduğunu gösteren Uzun Vadeli Yönelimdir. Hofstede'in de belirttiği gibi, "her toplum bugünün ve geleceğin zorluklarıyla uğraşırken kendi

geçmişiyle de bazı bağlar kurmak zorundadır” (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Bu ölçekte düşük puan alan toplumlar -Normatif toplumlar olarak adlandırılır ve toplumsal değişimler yerine geleneklerine ve normlarına değer vermeyi tercih edilmiştir. Öte yandan, bu ölçekte daha yüksek puan alan toplumlar Pragmatik toplumlar olarak adlandırılır ve bu toplumlar modernize edilmiş eğitime ve toplumsal değişimlere daha açıktır (Hofstede, 2011). Bangladeş bu ölçekte 38 gibi nispeten düşük bir puana sahiptir (Hofstede'in görüşleri, 2023) ve bu da Bangladeş'i insanların geleneksel normlarına toplumsal değişimleri benimsemekten daha fazla değer verdiği normatif bir toplum olarak bırakmaktadır. Türkiye'nin puanı da Bangladeş'ten bile düşük olup 35'tir; bu da Türk halkının kültürlerine ve geleneksel normlarına toplumsal değişimleri benimsemekten ziyade Bangladeşlilerden daha fazla değer verdiği anlamına gelmektedir. 6. boyut Hoşgörü ve Kısıtlama'dır. Bu boyuta göre kültürler, bir toplumun üyelerinin “hayattan zevk alma ve eğlenme ile ilgili temel ve doğal insan dürtülerini” ne kadar özgürce takip edebildiklerine göre tanımlanmaktadır. Dolayısıyla düşük puan alan kültürler “ihtiyaçların tatminini bastıran ve bunu katı sosyal normlar aracılığıyla düzenleyen” bir toplum olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Hofstede içgörülerinden elde edilen verilere göre Bangladeş, ortalama puan olan 20'den oldukça düşük bir puana sahiptir ve bu da onu kısıtlanmış ülke kategorisine sokmaktadır. Yani Bangladeş toplumu sinizm ve kötümserlikten muzdarip olma eğilimindedir. Öte yandan Türkiye'nin puanı 49'dur (Hofstede Insights, 2023); bu puan ortalamadan yüksek olmasa da Bangladeş'ten çok daha hoşgörülüdür. Dolayısıyla, Bangladeş'e kıyasla Türk toplumunun, katı sosyal normlarla yaşamı düzenlemekten ziyade hayattan zevk alma ve eğlenmeye daha fazla önem verdiği ifade edilebilir (Hofstede Insights, 2023).

Uluslararası taahhütlere rağmen, akademik açıdan dezavantajlı öğrenciler genellikle anaakım eğitimde tam katılım sağlama konusunda engellerle karşılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin, bu zorlukların aşılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Ancak, bu konu özellikle Türkiye ve Bangladeş'in farklı bağlamlarında yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışma, her iki ülkede de dahil edici eğitim politikalarının ve uygulamalarının hayata geçirilmesinde okul yöneticilerinin sorumluluklarını, stratejilerini ve etkinliklerini karşılaştırmalı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın Önemi

Önerilen çalışma, özellikle kültürel çeşitliliğe sahip bağlamlarda kapsayıcı eğitime ilişkin mevcut literatüre katkıda bulunmayı amaçlayan önemli bir çalışmadır. Bu çalışma, Türkiye ve Bangladeş'te akademik açıdan dezavantajlı öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sağlanmasında okul yönetiminin rolüne odaklanarak, kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanmasının anlaşılmasındaki kritik bir boşluğu ele almaya çalışmıştır. Ayrıca çalışma, kapsayıcı eğitimde kültüre duyarlı yaklaşımların önemini vurgulamış ve tüm öğrencilerin eşit erişime sahip olmasını sağlayan bağlama uygun çerçevelere duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Bununla birlikte çalışma, engellilik alanında sosyal içermenin önemini vurgulamış ve tüm öğrencileri eğitim ortamlarına aktif olarak dahil eden daha kapsayıcı politikaları savunmuştur.

Bu çalışma, politika yapıcılar, eğitimciler, okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler gibi birçok paydaş grubuna çeşitli şekillerde katkı sağlayabilir. Örneğin, politika yapıcılar eşitlikçi öğrenme fırsatlarının önemine dayanarak etkili stratejik değişiklikler yapabilecektir. Dahası, eğitimde eşitliği artırmaya yönelik olarak, politika yapıcıları bu bulguları revize edilmiş politikalara dahil edebilirler. Benzer şekilde bu çalışma, okul yöneticilerinin, saygın okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı politikalar ve programlar uygulayarak sıcak ve her şeyi kapsayan bir okul ortamı yaratmanın mümkün olan en iyi yollarını bulmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlere, ailelerin ve toplulukların da öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyeceği kültürel olarak entegre edilmiş öğretim teknikleri sağlayacaktır. Ayrıca, öğrenciler için farklı kültürlere saygı duyan ve onları onurlandıran müfredat ve öğretim materyalleri tasarımlarına ve onları küresel olarak ilgili vatandaşlar olarak hazırlamalarına da fayda sağlayacaktır. Öte yandan, ebeveynlerin, çocuklarının çok yönlü gelişimine aktif olarak katılabilecekleri ve çok kültürlü bir ev ortamının teşvik edilmesindeki kritik rollerini fark etmeleri sağlanabilmektedir. Aynı şekilde, bu çalışmadan elde edilen değerli içgörüler sayesinde çocuklarıyla olan bağlılıklarının da artması beklenmektedir. Öğrenciler ise daha kapsayıcı bir eğitim ortamından ve destekleyici bir çevreden faydalanacak, bu da nihayetinde genel kişisel ve akademik gelişimlerini destekleyecektir. Ayrıca, çoklu evren ortamlarında kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin mevcut bilgilere katkıda bulunması amaçlandığından, diğer araştırmacılar da bu çalışmadan faydalanacaktır. Bu bulgulara dayanarak, araştırmacıların

kültüre duyarlı eğitimin belirli yönlerini ve bunun öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştıran ek çalışmalar yürütmesi de muhtemeldir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimdeki rol ve stratejileri ile bu konudaki politika ve uygulamaların etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi teşvik etmedeki rol ve sorumluluklarını değerlendirmiştir. Ayrıca, engelliliğin sosyal modeli rehberliğinde bu yöneticiler tarafından kullanılan stratejiler incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, kapsayıcı eğitim politikalarının ve uygulamalarının her iki ülkedeki akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik sonuçlarını ve genel refahını iyileştirmedeki etkililiği değerlendirilmiştir. Daha spesifik olarak, araştırmanın odak noktası, sosyal dezavantaj modeline dayalı olarak akademik açıdan dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcı eğitime yönelik benzersiz yaklaşımları karşılaştırmak ve bu alanda ortaya çıkan kültürel farklılıkları anlamaktır. Bu hedefler, kapsamlı bir anlayış geliştirmek ve her iki ülkedeki öğrenme süreçleri bağlamında kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunmak için belirlenmiştir.

Aşağıda bu çalışmanın araştırma soruları yer almaktadır:

1. Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticileri, kapsayıcı eğitime destek verme rollerini nasıl değerlendirmektedir?
2. Her iki ülkedeki okul yöneticileri, akademik açıdan dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcı eğitimi uygularken hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
3. Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticileri, dezavantajlılık sosyal modeli rehberliğinde, kapsayıcı eğitimin zorluklarını aşmak için hangi stratejileri kullanmaktadır?
4. Belirlenen zorluklar, akademik sonuçlar ve akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin refahı açısından kapsayıcı eğitim politikalarının başarısını nasıl etkilemektedir?

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, Türkiye ve Bangladeş'teki akademik olarak dezavantajlı çocuklar için kapsayıcı eğitimi sağlamak için okul yönetiminin rolüne dair değerli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Ancak, dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır.

İlk olarak, çalışmanın sadece iki ülkeye odaklanması, diğer kültürel bağlamları temsil etmeyebileceği bir sınırlama oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları diğer ülkelere veya bölgelere genelleştirilemeyebilmektedir. İkinci olarak, çalışma, okul yöneticilerinin kendi beyanlarına dayanan verilere dayanmaktadır, bu da yanlılık veya yanlışlıklara maruz kalabileceği anlamına gelmektedir. Üçüncü olarak, çalışma kapsayıcı eğitimi sağlamak için okul yönetiminin rolüne odaklanmakta olup, öğretmenler, veliler veya öğrenciler gibi diğer paydaşların perspektiflerini araştırmamaktadır. Son olarak, çalışmanın kapsamı, sadece akademik açıdan dezavantajlı arka planlardan gelen öğrenciler için okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi nasıl sağlayabileceğine odaklanmıştır. Politika çerçeveleri, finansman ve altyapı gibi kapsayıcı eğitime etki edebilecek diğer potansiyel etmenleri göz ardı etmektedir.

Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı veya özel ihtiyaçları olan çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların aynı sınıf ve okullarda eğitilmesi uygulaması olarak tanımlanabilmektedir. Geleneksel olarak ötekileştirilen gruplar için gerçek öğrenme fırsatları sunmayı ve her çocuğun kaliteli eğitim ve öğrenim hakkına sahip olmasını sağlamayı vurgulamaktadır.

Kapsayıcı Pedagojik Yaklaşım: Kapsayıcı eğitim ortamını sağlamak için oluşturulmuş pedagojik bir çerçevedir. Kapsayıcı Pedagoji, profesyonel gelişim için kavramsal bir çerçeve olarak, öğretmenlerin ortak anlayışlar geliştirmelerini ve öğrencileri için birleşik savunuculuğa katılmalarını sağlamaktadır. Bu pedagoji çerçevesini geliştirmenin amacı, “Çocuk kimdir?” sorusuna dayanmaktadır; yani, mümkün olan en iyi eğitim olanaklarını takip etmek için belirli bir çocuğun ihtiyaç duyduğu özel ihtiyaçlar temelinde alınmaktadır.

Sosyal Engellilik Modeli: Bu model, toplumdaki engelliliği tanımlayan modellerden biridir. Bu özel engellilik modeli, özel ihtiyaçları olan kişilerin genel topluma veya eğitim sistemine dahil edilmesi sürecini engelleyen sosyal engellere odaklanmaktadır. Bu nedenle önerilen bu model, paydaşlar arasında iş birliği çabaları yoluyla kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmayı ve doğumdan yaşam boyu öğrenmeye kadar uzanan stratejiler geliştirmeyi içermektedir.

Okul Yöneticileri: Akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yönetiminde deneyim sahibi olan okul yöneticileri amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla görüşölmüştür.

Akademik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler: Yaşları veya sınıf düzeyleri için beklenen akademik standartları veya ölçütleri karşılamakta zorluk çeken öğrencilerdir. Bu çalışmada akademik açıdan dezavantajlı olan çeşitli öğrenci türleri ele alınmaktadır.

BÖLÜM II

TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın teorik çerçevesi tartışılmaktadır. Toplumsal Engellilik Modeli, akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin kapsayıcı eğitime erişimde karşılaştıkları engel ve zorlukları anlamak için bu çalışmanın temel kuramsal merceği olarak kullanılmaktadır. Bireysel yetersizliklere veya eksikliklere odaklanan Tıbbi Model'in aksine, toplumsal model engelliliğin fiziksel veya bilişsel sınırlılıklardan ziyade toplumsal tutumlar, yapılar ve çevresel engellerle şekillendiğini savunmaktadır. Bu çalışma, akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin dışlanmasına ya da kapsanmasına okul ortamlarının ve uygulamalarının nasıl katkı sağladığını incelemek amacıyla öncelikli olarak Toplumsal Engellilik Modeli'ne (Oliver, 1990) dayanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve, engelliliği bireysel bir eksiklik olarak değil, toplumsal ve yapısal engellerin bir sonucu olarak ele almaktadır. Bununla birlikte, çalışmada Booth ve Ainscow'nun (2002) Sosyal Kapsayıcılık Modeli'nden elde edilen tamamlayıcı perspektiflere de yer verilmiştir. Bu ikinci yaklaşım, kapsayıcı eğitimi; okulun kültürünün, politikalarının ve uygulamalarının çeşitliliğe yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırılması süreci olarak anlamayı desteklemektedir. Sosyal modelin kapsayıcı eğitim bağlamında uygulanması, çalışmanın öğrenci engellerinin genellikle erişilebilirlik eksikliği, yetersiz kapsayıcı altyapılar ve anlamlı katılım için sınırlı fırsatlar gibi toplumsal faktörlerden kaynaklandığını kabul etmesini sağlamaktadır (Stubbs, 2008). Bu tür bağlamlarda okul yöneticileri, bu toplumsal yapıları dönüştürme ve tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri kapsayıcı ortamlar oluşturma konusunda kritik bir role sahiptir.

Bu çalışma, engelliliğin sosyal modelini mercek altına alarak, Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin, akademik zorluklarla karşılaşan öğrencilerin kaliteli eğitime eşit erişimini sağlamak için bu toplumsal engelleri nasıl yönettiklerini araştırmaktadır. Çalışma, dışlanma ve marjinalleşmeye yol açan sistematik faktörleri inceleyerek, sorunları saptamayı ve kapsayıcılığı teşvik eden, akademik performansı destekleyen ve bu öğrencilerin genel refahını iyileştiren politika ve uygulamaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Esasen, engelliliğin sosyal modelinin yaptığı şey, engelliliği çevresel, kültürel ve kurumsal etkilerle şekillenen sosyal bir yapı olarak anlamak için bir çerçeve sağlamaktır. Bu bakış açısını dikkate alan çalışma, Bangladeş ve Türkiye gibi iki farklı toplumda akademik zorluklarla karşılaşan öğrencilerin toplumsal görüşleri, eğitim uygulamaları ve yaşadıkları deneyimlerin karmaşık etkileşimine ışık tutmaktadır.

Engelliliğin sosyal kapsayıcılık modeli, engellilik alanında kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirmek için büyük umut vaat etmektedir (Stubbs, 2008). Tıbbi Model'in sınırlamalarına tepki olarak ortaya çıkan Engelliliğin Sosyal Modeli, 1960'lar ve 1970'lerde İngiliz engellilik hareketinin aktivizmiyle önem kazanmıştır (D'Alessio, 2011). Bu model, bireyleri engellerinin değil, fırsatlarını ve topluma katılımlarını kısıtlayan toplumsal yapı ve tutumların engellediğini öne sürmektedir (D'Alessio, 2011). Sosyal Model, odağı bireyin sınırlamalarından, engelleyici koşullar yaratan toplumsal engellere kaydırarak, engellerinden bağımsız olarak tüm bireyler için kapsayıcılığı, erişilebilirliği ve eşit fırsatları teşvik etmek için sistemik değişiklikler yapılması çağrısında bulunmaktadır (D'Alessio, 2011). Azınlık modeli olarak da bilinen bu model, insanları engelli hale getirenin toplum olduğuna işaret etmekte ve bu nedenle rehabilitasyon ya da bireysel düzenlemeler yerine anlamlı bir çözüm olarak her türlü toplumsal değişimi önermektedir (Barnes, Mercer & Shakespeare 2010). Michael Oliver (2004), Sosyal Modelin savunuculuk için pratik bir araç olduğunu ve bireyi “iyileştirmek” yerine tam katılımın önündeki engelleri kaldırmaya odaklandığını belirtmektedir. Engelli bireylerin karşılaştıkları zorlukların, engellerinden kaynaklanmadığını, bunun yerine toplumsal baskının bir sonucu olduğunu öne sürmektedir. Stubbs (2008), “Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı Eğitim: Kaynakların Az Olduğu Yerde” adlı kitabında, kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirmenin zorluklarının karmaşık toplumsal taahhütlerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu engeller, özel ihtiyaçları olan çocukların ana akım ortamlara kaydolmasını veya eğitimlerine devam etmesini engellemektedir.

Yazar ayrıca, bu zorlukların üstesinden gelmek için toplum ve eğitim altyapısı içinde uygulanması gereken çareler önermektedir. Bazı toplumlarda kaliteli eğitim eksikliğine katkıda bulunan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında hoş karşılanmayan ve erişilemeyen ortamlar, yetersiz genel eğitim stratejileri, paydaşlar arasında sınırlı iş birliği, erken çocukluk eğitimi fırsatlarının yokluğu, katı öğretim metodolojileri ve müfredat, yetersiz aile veya toplum katılımı, belirli gruplara veya bireylere karşı önyargılı tutumlar ve ayrımcılık, eğitim ortamlarında yetersiz güvenlik, hijyen ve mahremiyet önlemleri ve uygun öğretim araç ve gereçlerinin eksikliği yer almaktadır (Stubbs, 2008).

Stubbs (2008) ayrıca, paydaşlar arasında iş birliği çabaları yoluyla kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmayı ve doğumdan yaşam boyu öğrenmeye kadar uzanan stratejiler geliştirmeyi içeren çözümler önermiştir. Kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmak için düşünceli ve kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Stubbs (2008), “Bu, örgün, yaygın ve alternatif eğitim sistemlerini bir araya getirmek ve böylece kesintisiz bir öğrenme deneyimi sunmakla ilgilidir” diye eklemiştir. Ayrıca, her toplum üyesinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilecek toplum öğrenme merkezleri kurulmasını önermiştir. Benzer şekilde, eğitim programının planlanması ve yürütülmesine tüm öğrencilerin, özellikle de çoğu zaman marjinalize edilenlerin aktif katılımı, seslerinin duyulmasını ve ihtiyaçlarının karşılanmasını güvence altına alır. Bunun yanı sıra, eğitim materyalleri oluşturulurken yerel kaynakların kullanılmasını önermiştir ki bu da ona göre öğrenmeyi sadece daha alakalı değil aynı zamanda daha sürdürülebilir kılmaktadır. Ayrıca, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını desteklemek için gerekli kaynakların sağlanmasının yanı sıra öğretmenler için pratik eğitim ve destek sunulmasının da aynı derecede önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, çocuktan çocuğa ve akran eğitimi yoluyla destekleyici bir bağlantı, güçlü ve destekleyici bir topluluk oluşturabilir. Ayrıca, güvenli, sıcak ve erişilebilir öğrenme ortamları yaratarak, her öğrenci desteklendiğini ve dahil edildiğini hissedecektir. Stubbs, çeşitliliğe odaklanan ve ayrımcılığa karşı politikaların uygulanması konusunda “Bana öyle geliyor ki, bu iki şeyi netleştirmezsek işe yaramayacak” diye konuşmuştur. Ayrıca, kapsayıcılığı bir kelimeden daha fazlası haline getirmek için problem çözmede işbirliğini ve paylaşılan sorumluluğu içeren kapsayıcı bir tüm okul yaklaşımına ihtiyaç vardır. Tüm bu unsurlar eninde sonunda engellerin aşılmasına yardımcı olacak ve böylece her çocuğun engelleri ne olursa olsun başarılı olmasını sağlayacaktır (Stubbs, 2008).

Michael Oliver'ın (2004) belirttiği gibi, Sosyal Model, bireyi “iyileştirmek” yerine tam katılımın önündeki engelleri kaldırmaya odaklanan pratik bir savunuculuk aracıdır. Özel ihtiyaçlı bireylerin karşılaştıkları zorlukların, doğrudan engellerinden değil, aksine toplumsal yapı ve önyargıların bir sonucu olarak ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Bu çerçeve, kapsayıcı ortamlar yaratmak için topluma, hükümete ve kurumlara sorumluluk yükleyerek bu engellere doğrudan meydan okumaktadır (Singal & Jain, 2020). Bu model, bu alanlara odaklanarak hem Bangladeş hem de Türkiye'de kapsayıcı eğitime ulaşmak için gerekli olan politika ve pedagojik reformlara rehberlik edebilmektedir. Psikolojik açıdan Sosyal Model, engelli bireylerin öz saygı ve kimliklerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Shakespeare, 2010). Geleneksel modeller genellikle “engelliliğin” yükünü bireye yükleyerek eksiklik duygularını güçlendirmektedir. Sosyal Model, engelliliği altyapı, tutumlar veya uygulamalar gibi toplumun engelleriyle ilişkilendirerek konuyu yeniden konumlandırır ve böylece odağı bireyin sınırlamalarından toplumun yapısal sınırlamalarına doğru kaydırmaktadır (Hasler, 1993). Buna ek olarak, Engelliliğin Sosyal Modeli, engelli bireyin özsaygısını arttırmak ve olumlu bir kolektif kimlik duygusu inşa etmek suretiyle engelli bireye psikolojik olarak yardımcı olarak özel ihtiyaçları olan bir kişinin algısını nihai olarak değiştirmektedir (Shakespeare, 2010).

Kapsayıcı Eğitime Uygulama

Sosyal Engellilik Modeli, odağı bireysel engellerden toplumsal engellere kaydırarak, akademik olarak zorlanan çocukların kaliteli eğitime erişimde ve okul ortamlarına tam katılımıda karşılaştıkları zorlukları anlamak ve ele almak için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Engelliliğin sosyal olarak inşa edildiğini kabul eden bu model, eğitimcileri, politika yapımcıları ve okul yöneticilerini tam katılımı engelleyen bariyerleri tespit etmeye ve ortadan kaldırmaya teşvik etmektedir.

Zorlukları Anlamak

Akademik açıdan dezavantajlı ya da zorluk yaşayan öğrenciler genellikle kaliteli eğitime erişimlerini ve okula tam katılımlarını engelleyen çok sayıda engelle karşılaşmaktadır. Bu engeller şunları içermektedir:

1. *Fiziksel Engeller:* Fiziksel engeller, binalar, sınıflar, tuvaletler ve oyun alanları gibi okul altyapısının erişilemezliğini içermektedir. Bu engeller öncelikle fiziksel engelli çocukları etkilemekte, hareket kabiliyetlerini kısıtlamakta ve eğitim deneyimine tam olarak katılma fırsatlarını sınırlamaktadır. Örneğin, birçok okulda — özellikle kırsal veya düşük gelirli bölgelerde — rampalar, asansörler, erişilebilir tuvaletler ve diğer gerekli fiziksel düzenlemeler bulunmamış olabilmektedir. Ayrıca, dar kapı aralıkları, yüksek merdivenler ve engebeli araziler, hareket desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için erişimi imkânsız hâle getiren unsurlar arasında yer alabilmektedir. Dağınık alanlar veya erişilemeyen oturma düzenleri gibi yetersiz sınıf yerleşimleri, fiziksel ve duyuşsal engeli olan çocukların öğrenme ortamlarına katılımını sınırlayabilmektedir. Erişilebilir olmayan okul binaları ve sınıflar ise, fiziksel engeli bulunan öğrencilerin hem hareketliliğini hem de eğitsel etkinliklere katılımını olumsuz etkileyebilmektedir (Barnes, Mercer & Shakespeare, 2010). Aynı sonuç Bangladeş'te yapılan çalışmalarda da bulunmuştur. Örneğin: Bangladeş'te yapılan çeşitli çalışmalarla (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005) uyumlu olarak araştırmacılar, erişilemeyen ortamın Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan çocukların normal eğitime dahil edilmesinin önündeki ortak bir engel olduğunu savunmaktadır (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).
2. *Tutumsal Engeller:* Öğretmenler, akranlar, ebeveynler ve hatta politika yapıcılarının tutumları, akademik olarak zorlanan çocukların dahil edilmesini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu tutumlar genellikle cehalet, önyargı veya kalıp yargılardan kaynaklanmakta, ayrımcılık ve dışlamayı sürdürmektedir. Örneğin, öğretmenler akademik olarak zorlanan çocukları “zor” veya akademik başarı elde edemeyecek çocuklar olarak algılayabilir, bu da beklentilerin düşmesine ve onları desteklemek için daha az çaba harcanmasına neden olabilmektedir. Dahası, akademik zorlukları olan öğrenciler sıklıkla zorbalığın hedefi olmakta, bu da öz saygılarına ve aidiyet duygularına zarar vermektedir. Dahası, aileler ve topluluklar toplumsal damgalamayı içselleştirerek utanç duyabilir veya çocuklarının eğitim haklarını savunmak konusunda isteksiz davranabilmektedir. Öğretmenlerden, akranlardan ve hatta ebeveynlerden gelen bu tür olumsuz tutumlar ve düşük beklentiler, akademik olarak zorlanan çocukların güvenliğini

ve potansiyelini zayıflatabilmektedir (D'Alessio, 2011). Ayrıca, Bangladeş'te yapılan çeşitli araştırmalar (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005) doğrultusunda araştırmacılar, öğretmenlerin ve okul personelinin güven eksikliği ve olumsuz tutumları, cinsiyet ayrımcılığı, önyargı, katı öğretme-öğrenme ve değerlendirme sistemlerinin Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan çocukların normal eğitime dahil edilmesinin önündeki bazı yaygın engeller olduğunu belirtmiştir (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

3. *Sistemik Engeller:* Eğitim sistemleri genellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olan katı çerçeveler içinde hareket etmektedir. Bu sistemik eksiklikler, öğrenmede esnek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlara ihtiyaç duyan akademik açıdan zor durumdaki çocukları orantısız bir şekilde dezavantajlı duruma düşürmektedir. Örneğin, ezbere ve tek tip ölçütlere odaklanan standartlaştırılmış müfredatlar, akademik olarak zorlanan çocukların benzersiz öğrenme stillerini ve hızlarını göz ardı edebilmektedir. Nidhi Singal (2014) ve Ainscow ve diğerleri (2016) gibi akademisyenler, kapsayıcı eğitimin “herkese uyan tek bir model” izleyemeyeceğini, ancak akademik dezavantajlarla karşı karşıya kalan çocukların yerel ihtiyaçlarına ve gerçeklerine uyum sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Malak ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada, Bangladeş'in ulusal düzeydeki UE politikalarının çoğunlukla uluslararası politikaları takip ettiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, UE kılavuzlarının ulusal bağlama uygun bir kapsayıcılık felsefesiyle desteklenmesi pek beklenemez. Ayrıca, bu çalışmada Bangladeş'in mevcut ulusal eğitim politikasında (örneğin NEP 2010) iş birliğinin uygulanması ya da paylaşım kültürünün geliştirilmesine yönelik özel bir kılavuz bulunmadığı da belirtilmiştir (Malak vd., 2013). Dahası, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarına (IEPs) veya özel müdahalelere sınırlı erişim, birçok çocuğu başarılı olmak için ihtiyaç duydukları destekten yoksun bırakmaktadır. Katı müfredatlar, standartlaştırılmış testler ve bireyselleştirilmiş destek eksikliği, geleneksel kalıplara uymayan öğrencilerin öğrenme sürecini engelleyebilmektedir (Stubbs, 2008).

4. *Kaynak Engelleri:* Kaynak kısıtlamaları, özellikle düşük gelirli bölgelerde kapsayıcı eğitimin önündeki en büyük engeldir. Yeterli araç, personel ve finansman olmadan,

okullar akademik olarak zorlanan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadır. Örneğin, görsel araçlar, yardımcı teknolojiler ve özel ders kitapları gibi uygun materyallerin eksikliği, engelli öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin akademik açıdan zor durumdaki çocukların ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayacak bilgi ve beceriden yoksun olması, sınıf içi uygulamaların yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Ayrıca, konuşma terapisi, ergoterapi ve psikolojik danışmanlık gibi temel hizmetlerin mevcut olmaması da özel ihtiyaçları olan çocukların düzgün gelişimini engellemektedir. Yetersiz öğretim yardımcıları, yetersiz öğretmen eğitimi ve destek hizmetlerinin (konuşma ve ergoterapi gibi) eksikliği, akademik olarak zorlanan çocukların karşılaştığı zorlukları artırabilmektedir (Stubbs, 2008). Ayrıca, Bangladeş'te yapılan çeşitli araştırmalara (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005) paralel olarak araştırmacılar, erişilemeyen bir ortamın, kaynak ve materyal eksikliğinin, yetersiz kaynaklar uğruna olabilecek katı öğretme-öğrenme ve değerlendirme sistemlerinin Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan çocukların normal eğitime dahil edilmesinin önündeki bazı yaygın engeller olduğunu savunmaktadır (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

Kapsayıcı Eğitimde Sosyal Modelin Rolü

Engelliliğin Sosyal Modeli, bu zorlukların anlaşılabilmesi ve ele alınabileceği bir merceğe sağlamaktadır. Çocukların yapamadıklarından, toplumun engelleri kaldırmak ve kapsayıcı bir ortam yaratmak için neler yapabileceğine odaklanılması çağrısında bulunmaktadır. Bu bakış açısı, kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için birkaç temel stratejiye yol açmaktadır:

1. *Erişilebilir Ortamlar Yaratmak*: Okullar, tüm fiziksel alanların çeşitli engelleri olan öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamalıdır. Bu, rampalar, asansörler ve erişilebilir tuvaletler kurmanın yanı sıra gerekli sınıf düzenlemelerini sağlamayı da içermektedir (Barnes, Mercer & Shakespeare, 2010). Mittler (2000) tarafından yapılan araştırma, iyi tasarlanmış altyapıya sahip okulların engelli öğrenciler arasında daha yüksek katılım oranlarına sahip olduğunu, çünkü erişilebilirliğin kayıt ve devam oranlarını önemli

ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Öte yandan, Bangladeş'te yapılan çeşitli çalışmalar, erişilebilir olmayan ortamın kapsayıcı eğitim dostu ortamın teşvik edilmesine yönelik ortak bir engel olduğunu belirtmiştir (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

2. *Olumlu Tutumların Teşvik Edilmesi:* Öğretmenler, personel ve öğrencilere yönelik eğitim ve duyarlılık programları, çeşitliliğe değer veren ve tüm öğrenciler için yüksek beklentiler belirleyen kapsayıcı bir kültürün geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir (D'Alessio, 2011). Florian & Black-Hawkins'e (2011) göre, öğretmenlerin kapsayıcılık hakkındaki inançları, öğretim stratejilerini ve öğrencilerle etkileşimlerini doğrudan etkilemektedir. Forlin, 2010, atölye çalışmaları ve sürekli eğitim oturumları gibi mesleki gelişim girişimlerinin eğitimcilerin tutumlarını ve öğretim etkinliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öte yandan, Bangladeş'te yapılan çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin ve okul personelinin olumsuz tutumlarını kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasının önündeki engellerden biri olarak tanımlamıştır (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).
3. *Müfredatların ve Öğretim Yöntemlerinin Uyarlanması:* Bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış esnek müfredatlar ve farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrenme stillerine ve hızlarına uyum sağlamaya yardımcı olabilmektedir. Bu, yardımcı teknolojilerin kullanılmasını, ödevlerin değiştirilmesini ve gerektiğinde ek destek sağlanmasını içerebilmektedir (Stubbs, 2008). Ainscow ve diğerlerinin (2016) araştırması, engelli öğrencilerin akranlarıyla birlikte anlamlı öğrenme deneyimlerine katılmalarına olanak tanıyan kapsayıcı pedagojilerin önemini vurgulamaktadır. Öte yandan, Bangladeş'te yapılan çeşitli araştırmalar, katı müfredat ile öğretme-öğrenme ve değerlendirme sistemlerini kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesindeki ortak engeller olarak tanımlamıştır (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

4. *Yeterli Kaynakların Sağlanması*: Özel destek hizmetleri, öğretim yardımcıları ve eğitimciler için sürekli mesleki gelişim için kaynak ayrılması, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için çok önemlidir (Stubbs, 2008). Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar, sürdürülebilir kaynaştırma uygulamalarının ancak sistematik bir yaklaşımla mümkün olabileceğini ortaya koymuştur (Mitchell, 2014; Sucuoğlu & Kargın, 2010). Bu bağlamda, küçük sınıf mevcutları, uygun yardımcı teknolojilerin temini, öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları ve bireyselleştirilmiş eğitim planları gibi unsurların bir arada sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır (Ainscow et al., 2016). Öte yandan, Bangladeş'te yapılan bazı çalışmalarda, erişilemeyen ortamlar, öğretmenlerin uygun şekilde eğitilmemesi ve kaynak ve materyal eksikliği, farklı ihtiyaçları olan çocukların normal sınıflara dahil edilmesinin önündeki yaygın engeller olarak tespit edilmiştir (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

Okul Yöneticilerinin Rolü

Okul yöneticileri, toplumsal engellerin ele alınmasında ve kapsayıcı uygulamaların teşvik edilmesinde çok önemlidir. Sorumlulukları şunları içermektedir:

1. *Politika Geliştirme ve Uygulama*: Okul yöneticileri, yalnızca yasal standartları karşılamakla kalmayıp aynı zamanda her öğrencinin kendini değerli ve desteklenmiş hissettiği kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratan politikaların şekillendirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Barnes, Mercer ve Shakespeare (2010) tarafından vurgulandığı üzere, bu tür politikalar engelli öğrencilerin haklarını korumalı ve kaliteli eğitime erişimlerini sağlamalıdır. Bu, hem bina rampaları, asansörler ve erişilebilir tuvaletler gibi fiziksel engellerin hem de modası geçmiş öğretim yöntemleri veya personel arasında farkındalık eksikliği gibi sistemik engellerin ele alınmasını içermektedir. Örneğin, kapsayıcı öğretim uygulamaları ve müfredat düzenlemeleri, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri desteklemek ve geride kalmamalarını sağlamak için gereklidir. Altyapının ötesinde, yöneticiler tüm personelin bu politikaları tutarlı bir

şekilde uygulamak için iyi bilgilendirilmesini ve eğitilmesini sağlamalıdır. Bu, öğretmenlere ve destek personeline kapsayıcı uygulamalar ve engelli hakları konusundaki anlayışlarını derinleştirmeleri için mesleki gelişim fırsatları sağlamayı içermektedir (Florian, 2014). Okullar, eğitimcileri doğru becerilerle donatarak, engelli öğrencilerin saygı gördüklerini ve dahil edildiklerini hissettikleri daha destekleyici bir ortamı teşvik edebilmektedir. Bu çabalar, engelliliğin bireysel bir kusur değil, katılımı sınırlayan toplumsal engellerin bir sonucu olduğunu vurgulayan Engelliliğin Sosyal Modeli ile örtüşmektedir (Oliver, 1996). Toplumun bir parçası olarak okullar, bu gerek fiziksel gerek tutumsal gerekse sistemik engelleri ortadan kaldırma sorumluluğuna sahiptir; böylece engelli öğrenciler akademik ve sosyal olarak başarılı olabilmektedir. Bu nedenle, yöneticiler sadece politika uygulayıcıları değil, kapsayıcılığın ortak bir sorumluluk olarak görüldüğü bir okul kültürünü şekillendiren liderlerdir (Ainscow, 2005). Böyle bir kültürün oluşturulması öğretmenler, veliler, öğrenciler ve daha geniş bir toplum arasında iş birliğini gerektirmektedir. Yöneticiler, çeşitlilik ve kapsayıcılık değerlerini aktif bir şekilde teşvik etmeli, bu ilkeleri sınıf içi eğitimden ders dışı etkinliklere kadar okul yaşamının her alanına yerleştirmelidir (Booth & Ainscow, 2002). Okul yöneticiler, kolektif sorumluluk duygusunu teşvik ederek, yeteneği ne olursa olsun her öğrencinin aidiyet duygusu hissettiği ve tam potansiyeline ulaşması için güçlendirildiği bir okul ortamı yaratabilmektedir. Bu yaklaşım yalnızca engelli öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda tüm okul toplumunu zenginleştirir ve çeşitliliğe yönelik kabul ve saygı kültürünü teşvik etmektedir. Buna karşın, Ahsan & Mullick (2013) tarafından belirtildiği üzere, Bangladeş'in son eğitim politikası UE'yi "eğitime ilkeli bir yaklaşım" olarak görmemektedir. Çalışmada ayrıca, 2010 Bangladeş Ulusal Eğitim Politikası'nda Kapsayıcı Eğitimin teşvik edilmesine yönelik ulusal bir stratejinin belirgin olmadığı belirtilmiştir. Malak ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Bangladeş'in ulusal düzeydeki KE politikalarının çoğunlukla uluslararası politikaları takip ettiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, UE yönergelerinin ulusal bağlama uygun bir kapsayıcılık felsefesiyle desteklenmesi beklenemez. Ayrıca, bu çalışmada Bangladeş'in mevcut ulusal eğitim politikasında (örneğin NEP 2010) iş birliğinin uygulanması veya paylaşım kültürünün geliştirilmesine

yönelik özel bir kılavuz bulunmadığı da belirtilmiştir (Malak vd., 2013). Bu bulgular, yöneticilerin ve politika yapıcılarının yalnızca uluslararası modellere güvenmek yerine, yerel zorlukları ele alan ve anlamlı kapsayıcılığı teşvik eden bağlama özgü stratejiler geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Bunu yaparak, sadece yasal olarak uyumlu değil, aynı zamanda kültürel olarak da ilgili ve tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamada etkili politikalar ve uygulamalar oluşturabilmektedir.

2. *Kaynak Tahsisi*: Etkili kaynak tahsisi, kapsayıcı eğitimi desteklemek için kritik öneme sahiptir. Yöneticiler, erişilebilirlik iyileştirmelerini finanse etmek, uzman personeli (konuşma terapistleri veya ergoterapistler gibi) işe almak ve yardımcı teknolojiler gibi gerekli eğitim materyallerini sağlamak için bütçe tahsisinin sağlanması yönünde gerekli adımları atmalıdır (Stubbs, 2008). Örneğin, ekran okuyuculara veya braille materyallerine yatırım yapmak, görme engelli öğrenciler için öğrenme deneyimini önemli ölçüde geliştirebilmektedir. Ancak kaynak tahsisi sadece finansmanla ilgili değildir; aynı zamanda zaman ve çabanın önceliklendirilmesini de içermektedir. Örneğin, yöneticiler öğretmenlere iş birliği yapmaları ve kapsayıcı dersler planlamaları için zaman ayırabilir veya akran destek programları için alanlar oluşturabilmektedir. Bu çabalar, kapsayıcılık konusundaki kararlılığı göstermekte ve tüm öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları araçlara sahip olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, Bangladeş'te yapılan çeşitli araştırmalara (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005) paralel olarak, erişilemez bir ortam, kaynak ve materyal eksikliği ve katı öğretme-öğrenme ve değerlendirme sistemlerinin Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin normal eğitime dahil edilmesinin önündeki bazı yaygın engeller olduğunu savunmaktadır (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).
3. *Mesleki Gelişim*: Öğretmenler ve eğitim personeli, kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesinde doğrudan rol oynamaktadır; ancak bu süreci etkili bir şekilde yürütebilmeleri için uygun hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Yöneticiler, eğitimcileri ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatmak için atölye çalışmaları, seminerler ve ilgili kurslara erişim gibi sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlamalıdır (D'Alessio, 2011). Örneğin, farklılaştırılmış öğretim eğitimi, öğretmenlerin derslerini

öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamalarına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, iletişim cihazları veya uyarlanabilir yazılımlar gibi yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin eğitimler, öğretmenlerin engelli öğrencileri daha iyi desteklemelerini sağlayabilmektedir. Ayrıca, Ahsan, Sharma & Deppeler, (2012) tarafından yapılan çalışmalar, Bangladeş'teki ortaöğretim öğretmen yetiştirme kurumlarının müdürlerinin ve devlet eğitim görevlilerinin genellikle eğitimle ilgili niteliklerden yoksun olduğunu ve kapsayıcı uygulamaları anlamalarını sınırladığını ortaya koymuştur. Bu durum, liderlerin ve öğretmenlerin güçlendirilmesinin kapsayıcı eğitim reformlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu Güney Afrika'daki bulgularla örtüşmektedir (Prinsloo, 2001). Karar verme yetkisinin olmaması, finansman kısıtlamaları ve coğrafi engeller gibi idari zorluklar bu sorunları daha da kötüleştirmiştir. Bu senaryolar, okul yöneticilerinin yanı sıra tüm paydaşların mesleki gelişim ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Yöneticiler, mesleki gelişim ihtiyacını artırarak kapsayıcılığın sadece bir politika değil, günlük öğretimin içine yerleştirilmiş bir uygulama olmasını sağlamalıdır. Bununla birlikte aynı çalışmada öğretmenlerin uygun şekilde eğitilmemesinin, Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan çocukların normal eğitime dahil edilmesinin önündeki en önemli engellerden biri olduğu belirtilmiştir (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012). Bu durumda okul yöneticileri, tüm paydaşların yeterli kişisel, kurum içi ve kişiler arası mesleki gelişimini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır.

4. *Toplumsal ve Aile Katılımı*: Kapsayıcı eğitim, ailelerin ve daha geniş bir topluluğun desteği olmadan başarılı olamamaktadır. Yöneticiler, kapsayıcı uygulamalar hakkında eğitmek için forumlar, çalıştaylar ve bilgilendirme oturumları düzenleyerek ebeveynleri ve topluluk üyelerini aktif olarak sürece dahil etmelidir (Stubbs, 2008). Örneğin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) geliştirilmesine ebeveynlerin dahil edilmesi, çocuklarının benzersiz ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, topluluk ortaklıkları ek kaynaklar ve destek sağlayabilir. Örneğin, yerel engelli savunuculuk gruplarıyla iş birliği yapmak, okulların en iyi uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarına ve finansman fırsatlarına erişmelerine yardımcı olabilmektedir. Yöneticiler, aileler ve toplumla güçlü ilişkiler geliştirerek tüm öğrencilere fayda

sağlayan bir destek ağı oluşturmaktadır. Kıbrıs'ta (Angelides vd., 2006) ve Hong Kong'da (C. Forlin, 2010) yapılan çalışmalarda, toplum ve aile katılımı, ilgili ortamlarda kapsayıcı eğitim uygulamasının sağlanmasında kilit faktörler olarak bulunmuştur. Bu çalışmaların bulgularıyla uyumlu olarak, Ahsan (2019) tarafından yürütülen bir başka Bangladeş çalışmasında, DMIE (Bangladeş'te Kapsayıcı Eğitim Modeli Geliştirme) projesinin, öğrencilerin ailelerinin ve diğer topluluk üyelerinin katılımını sağlamak gibi girişimleri içeren engellilik yaklaşımının sosyal içerme modelini uyguladığı belirtilmiştir.

5. *İzlenmesi ve Değerlendirilmesi:* Kapsayıcı uygulamaların etkililiğini sağlamak için, yöneticiler izleme ve değerlendirme sistemleri kurmalıdır. Bu, öğrenci ilerlemesinin izlenmesini, öğretmenlerden, velilerden ve öğrencilerden geri bildirim alınmasını ve politika ve uygulamalarda gerekli düzenlemelerin yapılmasını içermektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010). Örneğin, düzenli anketler, engelli öğrencilerin hala engellerle karşılaşabileceği alanların belirlenmesine yardımcı olabilmektedir. İzleme aynı zamanda başarıların kutlanmasını da içermektedir. Kapsayıcı bir ortamda başarılı olan öğrencilerin hikayelerinin tanınması ve paylaşılması başkalarına ilham verebilir ve kapsayıcılığın önemini güçlendirebilmektedir. Yöneticiler, uygulamalarını sürekli olarak değerlendirip geliştirerek gerçekten kapsayıcı bir okul yaratma konusundaki kararlılıklarını ortaya koymaktadırlar.

Okul yöneticileri Sosyal Yetersizlik Modeli ilkelerini benimseyerek, engelli ya da akademik zorlukları olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin başarılı olma fırsatına sahip olduğu bir ortam yaratabilmektedir. Bu yaklaşım sadece eğitim çıktılarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitliliğe yönelik bir kabul ve saygı kültürünü de teşvik etmektedir. Okullar kapsayıcılığa öncelik verdiklerinde güçlü bir mesaj göndermiş olurlar: her öğrenci önemlidir ve her öğrenci okula ait olmalıdır. Sosyal Yetersizlik Modeli, Türkiye ve Bangladeş'te kapsayıcı eğitimi incelemek için uygun bir teorik çerçeve olarak değerlendirilebilmektedir; zira bu model, odağını bireysel yetersizliklerden ziyade, tam katılımı engelleyen toplumsal ve sistemik engellere yönlendirmektedir. Bu bakış açısı, kültürel, yapısal ve kaynak temelli zorlukların kapsayıcı eğitimin uygulanmasını önemli ölçüde etkileyebildiği söz konusu bağlamlarda özellikle anlam kazanmaktadır.

Rollerin, Stratejilerin ve Zorlukların Rehberlik Analizi

Okul Yöneticilerinin Roller

- *Politika Savunuculuğu:* Okul yöneticileri, yalnızca yasal standartları karşılamakla kalmayıp aynı zamanda her öğrencinin kendini değerli ve desteklenmiş hissettiği kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratan politikaların şekillendirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Barnes, Mercer ve Shakespeare (2010) tarafından vurgulandığı üzere, bu tür politikalar engelli öğrencilerin haklarını korumalı ve kaliteli eğitime erişimlerini sağlamalıdır. Bu, hem bina rampaları, asansörler ve erişilebilir tuvaletler gibi fiziksel engellerin hem de modası geçmiş öğretim yöntemleri veya personel arasında farkındalık eksikliği gibi sistemik engellerin ele alınmasını içermektedir. Örneğin, kapsayıcı öğretim uygulamaları ve müfredat düzenlemeleri, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri desteklemek ve geride kalmamalarını sağlamak için gerekmektedir. Altyapının ötesinde, yöneticiler tüm personelin bu politikaları tutarlı bir şekilde uygulamak için iyi bilgilendirilmesini ve eğitilmesini sağlamaktadır. Bu, öğretmenlere ve destek personeline kapsayıcı uygulamalar ve engelli hakları konusundaki anlayışlarını derinleştirmeleri için mesleki gelişim fırsatları sağlamayı içermektedir (Florian, 2014). Okullar, eğitimcileri doğru becerilerle donatarak, engelli öğrencilerin saygı gördüklerini ve dahil edildiklerini hissettikleri daha destekleyici bir ortamı teşvik edebilmektedir. Bu çabalar, engelliliğin bireysel bir kusur değil, katılımı sınırlayan toplumsal engellerin bir sonucu olduğunu vurgulayan Engelliliğin Sosyal Modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir (Oliver, 1996). Toplumun bir parçası olarak okullar, engelli öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişebilmeleri için fiziksel, tutumsal veya sistemik bu engelleri ortadan kaldırma sorumluluğuna sahiptir. Bu nedenle yöneticiler sadece politika uygulayıcıları değil, kapsayıcılığın ortak bir sorumluluk olarak görüldüğü bir okul kültürünü şekillendiren liderler olarak değerlendirilmektedir (Ainscow, 2005). Böyle bir kültürün oluşturulması öğretmenler, veliler, öğrenciler ve daha geniş bir toplum arasında iş birliğini gerektirmektedir. Yöneticiler, çeşitlilik ve kapsayıcılık değerlerini aktif bir şekilde

teşvik etmeli, bu ilkeleri sınıf içi eğitimden ders dışı etkinliklere kadar okul yaşamının her alanına yerleştirmektedir (Booth & Ainscow, 2002). Yöneticiler, kolektif sorumluluk duygusunu teşvik ederek, yeteneği ne olursa olsun her öğrencinin aidiyet duygusu hissettiği ve tam potansiyeline ulaşması için güçlendirildiği bir okul ortamı yaratabilmektedir. Bu yaklaşım sadece engelli öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda tüm okul toplumunu zenginleştirir ve çeşitliliğe yönelik bir kabul ve saygı kültürü yaratmaktadır. Buna karşın, Ahsan & Mullick (2013) tarafından belirtildiği üzere, Bangladeş'in son eğitim politikası Kapsayıcı Eğitim (KE)'yi “eğitime ilkeli bir yaklaşım” olarak görmemektedir. Çalışmalarında ayrıca, 2010 Bangladeş Ulusal Eğitim Politikası'nda Kapsayıcı Eğitimi teşvik etmek için ulusal bir stratejinin belirgin olmadığını belirtmişlerdir. Malak ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Bangladeş'in ulusal düzeydeki KE politikalarının çoğunlukla uluslararası politikaları takip ettiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, KE yönergelerinin ulusal bağlama uygun bir kapsayıcılık felsefesiyle desteklenmesi beklenemez. Ayrıca, bu çalışmada Bangladeş'in mevcut ulusal eğitim politikasında (örneğin NEP 2010) iş birliğinin uygulanması veya paylaşım kültürünün geliştirilmesine yönelik özel bir kılavuz bulunmadığı da belirtilmiştir (Malak vd., 2013). Bu bulgular, yöneticilerin ve politika yapımcıların yalnızca uluslararası modellere güvenmek yerine, yerel zorlukları ele alan ve anlamlı kapsayıcılığı teşvik eden bağlama özgü stratejiler geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Bunu yaparak, sadece yasal olarak uyumlu değil, aynı zamanda kültürel olarak da ilgili ve tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamada etkili politikalar ve uygulamalar oluşturabilirler.

- *Kaynak Tahsisi:* Etkili kaynak tahsisi, kapsayıcı eğitimi desteklemek için kritik öneme sahiptir. Yöneticiler, erişilebilirlik iyileştirmelerini finanse etmek, uzman personeli (konuşma terapistleri veya ergoterapistler gibi) işe almak ve yardımcı teknolojiler gibi gerekli eğitim materyallerini sağlamak için bütçe ayrılmasını sağlamaktadır (Stubbs, 2008). Örneğin, ekran okuyuculara veya braille materyallerine yatırım yapmak, görme engelli öğrenciler için öğrenme

deneyimini önemli ölçüde geliştirebilmektedir. Ancak kaynak tahsisi sadece finansmanla ilgili değildir; aynı zamanda zaman ve çabanın önceliklendirilmesini de içermektedir. Örneğin, yöneticiler öğretmenlere iş birliği yapmaları ve kapsayıcı dersler planlamaları için zaman ayırabilir veya akran destek programları için alanlar oluşturabilmektedir. Bu çabalar, kapsayıcılık konusundaki kararlılığı göstermekte ve tüm öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları araçlara sahip olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, Bangladeş'te yapılan çeşitli araştırmalara (Ahsan, 2005, 2006; Anam ve Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005) paralel olarak Ahsan, Sharma & Deppeler (2012), erişilemez bir ortam, kaynak ve materyal eksikliği ve katı öğretme-öğrenme ve değerlendirme sistemlerinin Bangladeş'te farklı ihtiyaçları olan çocukların normal eğitime dahil edilmesinin önündeki bazı yaygın engeller olduğunu savunmaktadır (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012).

- *Kültürel Değişim:* Okul yöneticileri, okullarda kapsayıcı bir kültürün teşvik edilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır; bu da tüm öğrencilerin hoş karşılandığını, değer verildiğini ve desteklendiğini hissettiği bir ortamın yaratılması için gerekmektedir. Engelliliğin Sosyal Modeli'ne göre, engelli bireylerin eğitime ve yaşamın diğer alanlarına tam katılımını engelleyen temel unsurların, çoğunlukla toplumsal tutumlar ve beklentiler olduğu belirtilmektedir (Oliver, 1996). Bu nedenle, yöneticiler bu tutumları değiştirmeye ve bir kabul ve saygı kültürünü teşvik etmeye yönelik çabalara öncülük etmektedir. Bu, klişelere meydan okumayı, önyargıları ele almayı ve çeşitliliğin bir zorluktan ziyade bir güç olarak görüldüğü bir zihniyeti teşvik etmeyi içermektedir (D'Alessio, 2011). Örneğin, yöneticiler kapsayıcılığın değerini ve engelli öğrencilerin katkılarını vurgulayan farkındalık kampanyaları, atölye çalışmaları ve tartışmalar düzenleyebilmektedirler. Bu girişimler önyargıları yıkmaya ve daha empatik bir okul topluluğu yaratmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, kapsayıcı bir kültürün teşvik edilmesi, yöneticiler ve personel tarafından kapsayıcı davranışların tutarlı bir şekilde modellenmesini gerektirmektedir. Okul liderleri çeşitliliğe aktif olarak

saygı gösterdiğinde ve eşitlikçi uygulamaları savunduğunda, tüm okul toplumu için bir ton belirlemektedir (Ainscow, 2005). Bu, engelli öğrencilerin başarılarını kutlamayı, okul etkinliklerine katılımlarını sağlamayı ve akran iş birliği ve mentorluk için fırsatlar yaratmayı içerebilmektedir. Yöneticiler bunu yaparak kapsayıcılığı normalleştirmeye ve okul kimliğinin ayrılmaz bir parçası haline getirmeye yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, kültürel değişimin sürdürülebilmesi için aileler ve daha geniş bir toplulukla iş birliği hayati önem taşımaktadır. Yöneticiler, tüm öğrenciler için destekleyici bir ortam yaratmanın önemini anlamalarını sağlayarak ebeveynleri ve topluluk üyelerini kapsayıcılıkla ilgili tartışmalara dahil edebilmektedir (Booth & Ainscow, 2002). Bu işbirlikçi yaklaşım sadece okulun çabalarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda kapsayıcılığın ortak bir sorumluluk olduğu mesajını da pekiştirmektedir. Zamanla, bu kolektif çabalar okul kültürünü dönüştürerek tüm yeteneklere sahip öğrenciler için daha sıcak ve güçlendirici hale getirebilmektedir. Nihayetinde kültürel değişim, kararlılık, sebat ve liderlik gerektiren kademeli bir süreçtir. Okul yöneticiler, toplumsal tutumları ele alarak ve kapsayıcılık kültürünü teşvik ederek, yetenekleri ne olursa olsun her öğrencinin aidiyet hissettiği ve başarılı olmak için güçlendirildiği bir ortam yaratabilmektedirler (Florian, 2014). Bu değişim yalnızca engelli öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda empati, saygı ve ortak sorumluluk kültürünü teşvik ederek tüm okul topluluğunu zenginleştirmektedir.

Kapsayıcı Eğitim için Stratejiler

- *Kapsayıcı Müfredat Geliştirme:* Sosyal Yetersizlik Modeli, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan esnek ve uyarlanabilir müfredatların oluşturulmasını desteklemektedir (Stubbs, 2008). Bu yaklaşım, özellikle katı eğitim yapılarının farklı yeteneklere veya geçmişlere sahip öğrencileri barındırmakta başarısız olduğu Türkiye ve Bangladeş gibi ülkelerde önemlidir. Örneğin, UNESCO tarafından kabul edilen Salamanca Bildirisi (1994),

kapsayıcı eğitimin ilerletilmesinde küresel bir kilometre taşı olmuştur. Bildiri, okulların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uyum sağlayarak hiç kimsenin geride kalmamasını sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, farklılaştırılmış öğretim, yardımcı teknolojiler veya alternatif değerlendirme yöntemleri yoluyla herkes için erişilebilir dersler tasarlamak anlamına gelmektedir (Forlin, 2006). Ancak kapsayıcı müfredatları uygulamak kolay değildir. Öğretmenler bunun gerçekleşmesinde merkezi bir rol oynar, ancak genellikle öğretim yöntemlerini ve sınıf uygulamalarını uyarlamak için büyük bir baskıyla karşılamaktadırlar (Boyle, 2007; 2012). Örneğin, Bangladeş'te birçok öğretmen sınırlı eğitim ve kaynaklarla mücadele etmekte, bu da engelli veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı zorlaştırmaktadır (Ahmmed, Sharma ve Deppeler, 2012). Bu durumu ele almak için okullar, öğretmenlere kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmak için ihtiyaç duydukları araçları ve desteği sağlamaktadır.

- *Mesleki Gelişim:* Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları anlamaları ve uygulamaları için eğitilmeleri, kapsayıcı eğitimin başarısı için esastır. Sosyal Model, eğitimcileri tüm öğrencileri, özellikle de akademik olarak zorlananları desteklemek için ihtiyaç duydukları becerilerle donatmak için sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır (D'Alessio, 2011; Stubbs, 2008). Araştırmalar, yüksek kaliteli eğitimin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine ve farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama becerilerini artırmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir (Loreman, Sharma ve Forlin, 2013). Örneğin Bangladeş'te yapılan çalışmalar, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin inanç ve uygulamalarını önemli ölçüde geliştirebileceğini ortaya koymuştur (Ahmmed, Sharma ve Deppeler, 2012). Bu programlar, kapsayıcı öğretim stratejileri üzerine atölye çalışmaları, yardımcı teknolojilerin kullanımı üzerine eğitim veya öğretmenlerin en iyi uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşmaları için fırsatlar içerebilmektedir. Okullar öğretmen eğitimine yatırım yaparak tüm öğrenciler için daha destekleyici ve kapsayıcı bir ortam yaratabilmektedir.

- *Toplum ve Ebeveyn Katılımı:* Sosyal Yetersizlik Model, ebeveynlerin ve toplumun eğitim sürecine dahil edilmesinin önemini de vurgulamaktadır. Bu bütünsel yaklaşım, tutumsal engellerin ele alınmasına yardımcı olmaktadır ve öğrencilerin hem sınıf içinde hem de dışında güçlü bir destek ağına sahip olmasını sağlamaktadır (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010). Örneğin, ebeveynler çocukları için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) geliştirilmesinde kilit bir rol oynayabilmektedir, benzersiz ihtiyaçlarının karşılanmasını ve ilerlemenin düzenli olarak izlenmesini ve paylaşılmasını (tercihen yılda iki veya üç kez) sağlayabilmektedir. Ayrıca, toplum ortaklıkları da aynı derecede önemlidir. Örneğin, yerel engellilik savunuculuğu gruplarıyla iş birliği yapmak, okulların ek kaynaklara, finansmana ve uzmanlığa erişmesine yardımcı olabilmektedir. Kıbrıs (Angelides vd., 2006) ve Hong Kong'da (Forlin, 2010) yapılan çalışmalar, güçlü toplum ve aile katılımının kapsayıcı eğitimin başarısında kilit bir faktör olduğunu göstermiştir. Bangladeş'te Kapsayıcı Eğitim Modeli Geliştirme (DMIE) projesi de benzer bir yaklaşım benimseyerek engelli öğrencilerin desteklenmesinde ailelerin ve toplum üyelerinin katılımını teşvik etmiştir (Ahsan, 2019). Bu çabalar yalnızca eğitim çıktılarını iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda bir kapsayıcılık ve kabul kültürü oluşturulmasına da yardımcı olmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Zorluklar

- *Fiziksel Engellerin Aşılması:* Birçok okulda, özellikle de Türkiye ve Bangladeş'in kırsal bölgelerinde, fiziksel altyapı kapsayıcı eğitimin önünde önemli bir engeldir. Birçok okulda rampa, asansör veya erişilebilir tuvaletler gibi temel erişilebilirlik özelliklerinin bulunmaması, fiziksel engelli öğrencilerin derslere katılımını zorlaştırmaktadır (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010). Örneğin, Bangladeş'in kırsal kesiminde okullar genellikle bakımsız binalarda ve sınırlı kaynaklarla faaliyet göstermekte, bu da engelli öğrencilerin karşılaştığı zorlukları daha da artırmaktadır (Ahsan & Mullick, 2013). Sosyal Yetersizlik

Modeli, bu engellerin öğrencilerin suçu olmadığını, daha ziyade sistemin onların ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlığından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Okul yöneticileri, tüm öğrencilerin okul yaşamına tam olarak katılabilmelerini sağlamak amacıyla bina tadilatları ve yardımcı cihazların temini gibi erişilebilirlik iyileştirmelerine öncelik vermelidir.

- *Tutumsal Engellerin Ele Alınması:* Olumsuz tutumlar ve düşük beklentiler, akademik olarak zorlanan çocukların eğitim deneyimlerini ciddi şekilde etkileyebilmektedir. Öğretmenler, ebeveynler ve hatta akranları bu öğrencilerin potansiyelini hafife alabilir, bu da akademik sonuçların düşmesine ve fırsatların azalmasına yol açmaktadır (D'Alessio, 2011). Örneğin, Türkiye'de kültürel normlar ve toplumsal tutumlar genellikle engelli öğrencileri damgalayarak dışlandıkları veya ötekileştirildikleri bir ortam yaratmaktadır (Ferreira & Gignoux, 2010). Sosyal Model, tüm öğrenciler için olumlu tutumları ve yüksek beklentileri teşvik eden girişimleri teşvik etmektedir. Farkındalık kampanyaları, atölye çalışmaları ve başarı öyküleri algıları değiştirmeye ve daha kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmaya yardımcı olabilmektedir. Örneğin, ebeveynlerin ve toplum üyelerinin okul faaliyetlerine dahil edilmesi, tutumların değişmesine ve engelli öğrenciler için daha destekleyici bir ortam yaratılmasına yardımcı olabilmektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010).
- *Kaynak Kısıtlamaları:* Sınırlı kaynaklar, özellikle Türkiye ve Bangladeş gibi düşük gelirli ülkelerdeki birçok okulda ortak bir zorluktur. Okullar genellikle yetersiz finansman, modası geçmiş malzemeler ve eğitimli personel eksikliği ile mücadele etmektedir (Stubbs, 2008). Örneğin, Bangladeş'te birçok öğretmen kapsayıcı uygulamaları etkili bir şekilde uygulamak için gereken eğitim ve kaynaklardan yoksundur, bu da farklı ihtiyaçları olan öğrencileri destekleme becerilerini sınırlamaktadır (Ahmed, Sharma ve Deppeler, 2012). Sosyal Model, daha iyi finansman için savunuculuk yapma ve mevcut kaynakları daha verimli kullanma konusunda yöneticilere rehberlik edebilmektedir. Akran eğitimi, okullar arasında paylaşılan kaynaklar veya STK'larla ortaklıklar gibi

yaratıcı çözümler, sınırlı bütçelerin esnetilmesine yardımcı olabilir ve tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişimini sağlayabilmektedir.

Bu araştırma, Engelliliğin Sosyal Modelini benimseyerek, Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimi nasıl etkili bir şekilde teşvik edebileceklerine dair kapsamlı bir analiz sunacaktır. Bu çerçeve, sistemik değişimin önemini, iş birliğine dayalı stratejilere duyulan ihtiyacı ve akademik açıdan zor durumdaki çocukların karşılaştığı çeşitli engellerin aşılmasında yöneticilerin kritik rolünü vurgulayacaktır. Nihayetinde bu yaklaşım, söz konusu ülkelerde daha eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Çıkarımlar ve Katkıları

Engelliliğin Sosyal Modeli'nin bu çalışmaya uygulanmasının, Türkiye ve Bangladeş'te kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve ilerletilmesi açısından önemli sonuçları vardır. Bu çerçeve, odağı sadece bireysel engellerden toplumsal engellere kaydırmakla kalmamakta, aynı zamanda akademik olarak zorlanan çocukların karşılaştığı çok yönlü zorlukları analiz etmek ve ele almak için kapsamlı bir mercek sağlamaktadır.

Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları için Çıkarımlar

Engelliliğin Sosyal Modelini benimseyen bu çalışma, kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çerçeve, akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime tam katılımını engelleyen sistemik engellerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, okullardaki fiziksel, tutumsal ve kaynaklarla ilgili engellerin ele alınmasını içermektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010). Örneğin, Türkiye'de birçok okulda rampa veya asansör gibi erişilebilir altyapı bulunmamakta, bu da fiziksel engelli öğrencilerin derslere katılımını zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde, Bangladeş'te kırsal kesimdeki okullar, farklı ihtiyaçları olan öğrencileri destekleme becerilerini sınırlayan eğitimli öğretmen veya öğrenme materyali eksikliği gibi kaynak sıkıntısı çekmektedir (Ahsan & Mullick, 2013). Okul yöneticiler bu sistemik engellere odaklanarak tüm öğrencilerin başarılı olabileceği daha kapsayıcı ortamlar yaratabilmektedirler.

Sosyal Model ayrıca, farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış esnek müfredatların ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini savunmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimcilerin, akademik zorlukları ne olursa olsun tüm öğrencileri barındıran daha kapsayıcı sınıflar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Stubbs, 2008). Örneğin, öğretmenler farklı yeteneklere sahip öğrencileri desteklemek için farklılaştırılmış öğretim, yardımcı teknolojiler veya akran özel derslerini kullanabilmektedir. Bangladeş'te Kapsayıcı Eğitim Modeli Geliştirme (DMIE) gibi programlar, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasının öğrenme çıktılarını önemli ölçüde iyileştirebileceğini göstermiştir (Ahsan, 2019). Bu esneklik, hiçbir öğrencinin geride kalmamasını sağlamaktadır.

Bununla birlikte çerçeve, çeşitliliğe ve tüm öğrenciler için yüksek beklentilere değer veren kapsayıcı okul kültürlerinin oluşturulmasını teşvik etmektedir. Bu kültürel değişim, olumlu tutumları teşvik etmek ve akademik zorluklarla ilişkili damgalamayı azaltmak için şarttır (D'Alessio, 2011). Örneğin, okullar farkındalık kampanyaları düzenleyebilir veya engelli öğrencileri liderlik rollerine dahil ederek aidiyet ve kabul duygusunu teşvik edebilmektedir. Türkiye'de öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri arasında iş birliğini teşvik eden girişimler, daha kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulmasında etkili olmuştur (Ferreira & Gignoux, 2010).

Politika Geliştirmeye Katkıları

Sosyal Model, ulusal ve yerel düzeyde erişilebilirliği ve kapsayıcılığı teşvik eden politikaların savunuculuğuna rehberlik ederek politika geliştirme için değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu, Salamanca Bildirisi (1994) gibi uluslararası standartlara uyumun sağlanmasını ve ulusal engellilik yasalarının etkili bir şekilde uygulanmasını içermektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010). Örneğin, Bangladeş'te hükümet dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini iyileştirmek için politikalar geliştirmiştir, ancak sınırlı kaynaklar ve farkındalık nedeniyle uygulamada zorluklar yaşanmaktadır (Ahsan & Mullick, 2013). Okul yöneticiler, daha güçlü politikaları ve daha iyi uygulamaları savunarak bu açığın kapatılmasına yardımcı olabilmektedirler.

Çerçeve ayrıca kapsayıcı eğitimi desteklemek için yeterli kaynak tahsisi ihtiyacını da vurgulamaktadır. Politika yapıcılar, erişilebilirlik iyileştirmeleri, yardımcı teknolojiler ve

eğitimciler için mesleki gelişim için finansmana öncelik vermek üzere bu içgörülerini kullanabilmektedir (Stubbs, 2008). Örneğin, Türkiye'de öğretmen eğitim programlarına yatırım yapmanın, eğitimcilerin farklı ihtiyaçları olan öğrencileri destekleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür (D'Alessio, 2011). Benzer şekilde, Bangladeş'te düşük gelirli ailelere burs veya mali destek sağlamak, dezavantajlı geçmişe sahip çocukların kaliteli eğitime erişimini sağlamaya yardımcı olabilmektedir (Ferreira & Gignoux, 2010).

Ayrıca Sosyal Model, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında eğitimciler, aileler ve toplum üyeleri de dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar arasında iş birliğinin rolünü vurgulamaktadır. Bu işbirlikçi yaklaşım, politikaların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermesini sağlamaktadır (D'Alessio, 2011). Örneğin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) geliştirilmesine ebeveynlerin dahil edilmesi, çocuklarının benzersiz ihtiyaçlarının karşılanmasını ve ilerlemenin düzenli olarak izlenmesini sağlamaya yardımcı olabilmektedir. Bangladeş'te, toplum temelli girişimler farkındalık yaratma ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını destekleme konusunda etkili olmuştur (Ahsan, 2019).

Akademik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilerin İyi Oluş'un Artırılması

Sosyal Modelin benimsenmesi, herkes için eşit eğitim fırsatlarını teşvik ederek akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin refahını önemli ölçüde artırabilmektedir. Bu da akademik sonuçların iyileşmesine ve okul faaliyetlerine daha fazla katılım sağlanmasına yol açabilmektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010). Örneğin, düşük gelirli ailelere burs veya mali destek sağlamak, dezavantajlı geçmişe sahip çocukların kaliteli eğitime erişimini sağlamaya yardımcı olabilmektedir (Ferreira & Gignoux, 2010).

Çerçeve ayrıca olumlu tutumları ve yüksek beklentileri teşvik ederek damgalama ve ayrımcılığın azaltılmasına yardımcı olmaktadır. Bu da akademik açıdan zor durumdaki çocukların özgüvenini ve genel refahını artırabilmektedir (D'Alessio, 2011). Örneğin, Türkiye'de farkındalık kampanyaları ve başarı öyküleri, engelli öğrencilere yönelik toplumsal tutumların değiştirilmesinde etkili olmuştur. Benzer şekilde, Bangladeş'te topluluk üyelerinin okul faaliyetlerine dahil edilmesi, farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için daha destekleyici bir ortam yaratılmasına yardımcı olmuştur (Ahsan, 2019).

Ek olarak, Sosyal Model, çocukların bütünsel gelişimini besleyen destekleyici ve kapsayıcı bir ortama duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu, sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarının ele alınmasını içerir ve daha iyi bir genel büyüme ve gelişime yol açmaktadır (Stubbs, 2008). Örneğin okullar, öğrencilerin özgüven kazanmalarına ve sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak için danışmanlık hizmetleri, akran destek programları veya müfredat dışı etkinlikler sağlayabilmektedir. Bangladeş'te, bütünsel gelişime odaklanan programların engelli öğrenciler için hem akademik hem de akademik olmayan sonuçları iyileştirdiği gösterilmiştir (Ahsan & Mullick, 2013).

Engelliliğin Sosyal Modeli, Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin karşılaştığı zorlukları anlamak ve ele almak için sağlam bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, toplumsal engellere odaklanarak ve sistemik değişimi savunarak, özellikle akademik olarak zorlananlar olmak üzere tüm çocukların refahını ve akademik başarısını destekleyen daha kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasına yardımcı olabilmektedir. Esnek müfredatlar, öğretmen eğitimi, toplum katılımı ve politika savunuculuğu yoluyla okullar fiziksel, tutumsal ve kaynaklarla ilgili engellerin üstesinden gelebilir ve her çocuğun öğrenme, büyüme ve başarılı olma fırsatına sahip olmasını sağlayabilmektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği, geçmişi, yetenekleri veya koşulları ne olursa olsun her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin ve başarılı olma şansının sağlanması anlamına gelmektedir. Bu fikir, eğitimin temel bir insan hakkı ve daha adil ve hakkaniyetli bir toplum yaratmak için güçlü bir araç olduğu inancına dayanmaktadır (UNESCO, 2015). Ancak bu hedefe ulaşmak, bazı çocukların eğitime erişimini ve eğitimden faydalanmasını engelleyen ekonomik, sosyal, kültürel ve fiziksel birçok engelin ele alınmasını gerektirmektedir (Ainscow, 2005). Bu aynı zamanda her öğrencinin kendini değerli hissettiği, saygı gördüğü ve tam potansiyeline ulaşması için desteklendiği okullar yaratmak anlamına da gelmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğini anlamak için temel çerçevelerden biri, bireysel sınırlamaların değil toplumsal yapı ve tutumların kaynaştırmanın önündeki temel engeller olduğunu savunan Engelliliğin Sosyal Modeli'dir (Oliver, 1996). Eğitimde bu, okulların engelli öğrencilerin, düşük

gelirli ailelerden gelenlerin veya azınlık topluluklarının tam katılımını engelleyen engelleri kaldırma sorumluluğunu üstlenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Örneğin, okullar erişilebilir binalar, kapsayıcı öğretim yöntemleri ve ihtiyacı olan öğrenciler için ekstra destek sağlayabilmektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 2010).

Eğitim eşitsizliğinin açık bir örneği, sosyo-ekonomik statünün, bir çocuğun nerede yaşadığının ve cinsiyetinin kaliteli eğitime erişimde büyük rol oynadığı Türkiye'de görülebilmektedir. Ferreira ve Gignoux (2010) tarafından yapılan araştırma, yoksul ailelerden gelen çocukların genellikle iyi okullara veya öğrenme materyallerine erişememek gibi önemli engellerle karşılaştığını ve bunun da akademik performanslarına ve gelecekteki fırsatlarına zarar verdiğini göstermektedir. Kırsal bölgelerde okullar genellikle eğitimli öğretmenlerden ve temel kaynaklardan yoksundur ve bu da şehirlere kıyasla daha kötü eğitim sonuçlarına yol açmaktadır (Ferreira & Gignoux, 2010). Bu durum, kırsal kesimdeki okulların zayıf okul altyapısı, kaynak eksikliği ve özellikle iyi eğitimli öğretmen eksikliği gibi belirli zorluklarla karşılaştığının görüldüğü diğer çalışmalarla da desteklenmektedir; çünkü bu ortamlarda çalışmak genellikle şehirdeki benzerlerine kıyasla daha az çekici olarak algılanmaktadır (Bawane, 2019; akt. Taneja-Johansson, Singal & Samson, 2023). Bu eşitsizlikler sadece öğrencileri etkilemekle kalmıyor; aynı zamanda daha geniş ekonomik etkileri de vardır. Örneğin, daha az eğitimli insanlar genellikle düşük ücretli işlerde çalışmakta, bu da onları yoksulluk içinde tutmakta ve zengin ile yoksul arasındaki uçurumu genişletmektedir (Ferreira & Gignoux, 2010). Bu sorunların üstesinden gelmek için rapor, özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim kaynaklarının daha adil bir şekilde dağıtılması ve düşük gelirli ailelerin okul masraflarını karşılamalarına yardımcı olmak için burs verilmesi gibi politikalar önermektedir. Ayrıca, eğitimde cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesinin, ailelerin kız çocuklarının eğitime erkek çocukları kadar değer vermeleri ve desteklemeleri için teşvik edilmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Ferreira & Gignoux, 2010).

Eğitimde fırsat eşitliği sadece okullara erişimle ilgili değildir; aynı zamanda öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesiyle de ilgilidir. Bu da kaynakların adil olmayan dağılımı, önyargılı öğretim materyalleri ve bazı öğrencileri diğerlerine tercih eden uygulamalar gibi sistemik eşitsizliklerin ele alınması anlamına gelmektedir (Booth & Ainscow, 2002). Örneğin, marjinal geçmişe sahip öğrenciler, öğretmenlerinden genellikle daha düşük beklentilerle karşılaşmakta,

ileri düzey derslere katılma fırsatları daha az olmakta ve müfredat dışı etkinliklere erişimleri sınırlı kalmaktadır. Tüm bunlar onları akademik olarak geride tutabilir ve gelecek beklentilerini sınırlayabilmektedir (Florian, 2014). Bu sorunları çözmek için okulların adaleti teşvik eden politikalar ve uygulamalar benimsemesi, her öğrencinin gelişmek için ihtiyaç duyduğu desteği ve fırsatları elde etmesini sağlaması gerekmektedir.

Eşit fırsatlar yaratmanın büyük bir kısmı kapsayıcı öğretim yöntemleri kullanmaktır. Bu, herkesin farklı şekilde öğrendiğini kabul ederek dersleri öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak anlamına gelmektedir. Örneğin, öğretmenler, yetenekleri veya zorlukları ne olursa olsun tüm öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmak için farklılaştırılmış öğretim, grup çalışması ve yardımcı teknolojiler gibi stratejiler kullanabilmektedir (D'Alessio, 2011). Kapsayıcı öğretim sadece engelli öğrenciler için iyi değildir; daha destekleyici ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratarak herkese fayda sağlamaktadır.

Kahyaoğlu ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen bir başka vaka çalışması, Özsoy'un (2016) da belirttiği gibi, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamadığını ve eşitsizliklerin artmaya devam ettiğini vurgulamaktadır. Eğitime eşit olmayan erişim, değişen öğretim stratejileri, öğrenci başarısındaki farklılıklar ve kaynakların dengesiz dağılımı gibi faktörler bu soruna katkıda bulunmaktadır. Bu zorlukları ele almak için çeşitli öneriler sunulmuştur. Araştırmacılar, fırsat eşitliğindeki boşlukları tespit etmek ve eğitim politikalarını bilgilendirmek için daha fazla çalışma yapmalıdır (Tekkaya ve Akgündüz, 2018). Öğretmenler de dahil olmak üzere uygulayıcılar, öğretim yöntemlerini ve materyallerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamalı, kaynakların ve müfredatın adil dağılımını sağlamalıdır (Ercan, 2017). Politika yapıcılar, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve dezavantajlı öğrencilere burs sağlanması gibi bölgesel ve sosyo-ekonomik eşitsizlikleri azaltacak politikalar geliştirmeli ve uygulamalıdır (Öztürk, 2019). Ayrıca, tüm paydaşlar (öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticileri, STK'lar ve politika yapıcılar) arasında iş birliği, ortak bir vizyon oluşturmak ve fırsat eşitliği için çalışmak için şarttır (Şişman, 2019). Çalışmada ayrıca, eğitimde fırsat eşitliği adil ve eşitlikçi bir toplum inşa etmenin temelini oluşturduğundan, bu hedefe ulaşmanın uzun vadeli taahhüt, yeterli kaynak ve sürdürülebilir uygulamalar gerektirdiği ima edilmiştir (Kahyaoğlu vd., 2023).

Son olarak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, hükümet politikalarından sınıfta yaşananlara kadar her düzeyde sistemik değişim gerektirmektedir. Bu, pozitif ayrımcılık, dezavantajlı öğrenciler için burslar ve kaynak eksikliği olan okullara yatırım gibi adaleti teşvik eden politikaların savunuculuğunu yapmayı içermektedir (Stubbs, 2008). Aynı zamanda çeşitliliğin kutlandığı ve her öğrencinin başarısını desteklemek için herkesin birlikte çalıştığı bir okul kültürü inşa etmek anlamına da gelmektedir (Ainscow, 2005). Sonuç olarak, eğitimde fırsat eşitliği, adil ve hakkaniyetli bir toplum inşa edebilmek için elzemdir. Engellerin ortadan kaldırılması, kapsayıcı uygulamaların teşvik edilmesi ve sistemik değişimin savunulması yoluyla her çocuğun öğrenme, gelişim ve başarı şansına sahip olması mümkün hâle gelebilmektedir. Bu durum yalnızca etik bir sorumluluğu değil, aynı zamanda toplumsal refaha yönelik stratejik bir yatırımı da temsil etmektedir. Çünkü eğitime yapılan her yatırım, herkes için daha iyi bir geleceğin inşasına katkı sunmaktadır.

Tıbbi ve Sosyal Engellilik Modelinin Özellikleri Arasında Karşılaştırmalı Bir Tartışma

Tıbbi Engellilik Modeli ve Sosyal Engellilik Modeli, engelliliğe ilişkin zıt bakış açılarını temsil etmekte olup, her biri engelli bireylerin ihtiyaçlarının anlaşılması ve ele alınmasına yönelik sonuçlar doğurmaktadır. Tıbbi Model, geleneksel olarak engelliliği, düzeltilmesi ya da yönetilmesi gereken kişisel bir sağlık durumu veya bozukluk olarak tanımlamaktadır (Llewellyn ve ark. 2000). Bu model, bireyin eksikliklerine ve sınırlamalarına odaklanır ve genellikle toplumsal sağlık ve işlevsellik normlarına uyum sağlama sorumluluğunu kişiye yükleyen patolojikleştirici bir yaklaşıma yol açmaktadır.

Bunun aksine, Engelliliğin Sosyal Modeli, engelliliğin yalnızca kişisel engellerin bir sonucu olmadığını, aynı zamanda toplumsal engeller, ayrımcılık ve erişilebilirlik eksikliği tarafından şekillendirildiğini vurgulayarak engelliliğin bireyselleştirilmiş ve tıbbileştirilmiş görüşüne meydan okumaktadır (Barnes, Mercer & Shakespeare 2010). Sosyal Model'e göre, engelli bireylerin hayatın çeşitli yönlerine tam katılımını ve dahil edilmesini engelleyen fiziksel, tutumsal ve sistemik engeller yaratarak onları engelli hale getiren toplumdur (Barnes, Mercer & Shakespeare 2010).

Tıbbi Model, bireyin bozukluklarına ve sınırlılıklarına odaklanma eğilimindedir ve bu durum genellikle bireyin durumunun düzeltilmesi ya da denetlenmesini vurgulayan eksiklik temelli bir yaklaşımla sonuçlanmaktadır (Llewellyn & Hogan, 2000; Oliver, 1996). Bunun aksine, *Sosyal Model*, odağı bireysel engellerden, bu engelleri yaratan toplumsal ve çevresel faktörlere kaydırmaktadır. Bu model, bireylerin engel durumlarından bağımsız olarak kapsayıcılığın, erişilebilirliğin ve eşit fırsatların sağlanabilmesi için sistem düzeyinde değişikliklerin yapılmasını savunmaktadır (D'Alessio 2011).

Dahası, Tıbbi Model, uyum ve ayarlama yükünü bireye yükleyerek bağımlılık ve yetersizlik kavramlarını güçlendirdiği için engelliliğe damgalayıcı ve güçsüzleştirici bir bakış açısına yol açabilmektedir (Llewellyn & Hogan, 2000). Buna karşılık, Sosyal Model, toplumsal yapıların ve tutumların engellilik koşullarının yaratılmasındaki rolünü vurgulayarak ve engelleri kaldırmak ve engelli bireyler için erişilebilirliği teşvik etmek için sosyal değişimi savunarak daha güçlendirici ve kapsayıcı bir yaklaşımı teşvik etmektedir (D'Alessio 2011).

Özetle, Engelliliğin Tıbbi Modeli patolojilere ve engelliliği bireyselleştirme eğiliminde olup bireyin engellerini düzeltmeye odaklanırken, Sosyal Model, engelleyici koşulların yaratılmasında toplumsal engellerin rolünü kabul eden ve engelli bireyler için kapsayıcılığı, erişilebilirliği ve eşit fırsatları teşvik etmek için sistemik değişiklikleri savunan daha bütünsel ve güçlendirici bir çerçeve sunmaktadır. Kurumlar, politika yapıcılar ve toplumlar, *Engelliliğin Sosyal Modeli*'nin ilkelerini benimseyerek; çeşitliliğe değer veren, engelli bireylerin tam katılımını ve dahil edilmesini teşvik eden daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir toplumun inşası için katkı sunabilmektedirler. Tıbbi ve Sosyal Engellilik Modelinin özellikleri arasında karşılaştırmalı bir tartışma Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Tıbbi ve Sosyal Engellilik Modelinin özellikleri arasında karşılaştırmalı bir tartışma

Alanlar	Tıbbi Model	Sosyal Engellilik Modeli
Engellilik tanımı	❖ Engellilik bir “teşhis” veya tıbbi bir sorun olarak görülür. ❖ Bir kişi bozukluğu veya durumu tarafından sınırlandırılır ve tanımlanır.	❖ Erişilebilirlik, uyum ve eşitlik ile ilgilenen sosyal ve çevresel bir konudur. ❖ Geçici veya kalıcı engelleri olan bireyler, tam ve bağımsız bir yaşam sürebilmek için kolaylıklara ihtiyaç duymaktadır.
Engelliliğe yönelik stratejiler	❖ Bireyi düzeltmek ❖ Bireyin içindeki eksikliği düzeltmek ❖ Tıbbi, mesleki veya psikolojik rehabilitasyon hizmetleri sağlamak	❖ Engelleri kaldırmak: fiziksel, entelektüel, kültürel ve eğitimsel ❖ Konaklamalar, evrensel tasarım ve kapsayıcı öğrenme ortamları aracılığıyla erişim sağlamak
Engelli bireyin rolü	❖ Müdahalenin amacı ❖ Hasta ❖ Araştırma konusu	❖ Topluluk üyesi ❖ Kültürel söylemin katılımcısı ❖ Karar verici ❖ Müşteri, müze patronu, sanatçı, eleştirmen

Yukarıdaki tablo, engelliliğe ilişkin tıbbi ve sosyal modellerin temel farklarını ortaya koymaktadır. Tıbbi model, engelliliği bireyin fiziksel veya zihinsel yetersizlikleri çerçevesinde tanımlarken, sosyal model engelliliği bireylerin çevresel, yapısal ve toplumsal bariyerlerle karşılaştığı bir durum olarak ele almaktadır. Bu bağlamda sosyal model, bireyin değiştirilmesi yerine çevrenin dönüştürülmesini ön plana çıkararak, erişilebilirlik, eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada da sosyal engellilik modeli temel alınarak, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki yaklaşımları analiz edilmiştir. Böylece, dezavantajlı öğrencilere yönelik uygulamaların birey merkezli değil, sistem ve çevre odaklı bir perspektifle ele alınması amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analiz sürecine ve etik ilkelere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik rollerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi mümkün kılacak nitel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırma Metodolojisi: Fenomenolojik Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, *betimleyici fenomenolojik araştırma deseni* temelinde yapılandırılmış nitel bir araştırmadır. Creswell'in *Nitel Sorgulama ve Araştırma Tasarımı: Beş Yaklaşım Arasından Seçim* adlı eserinde ifade edildiği üzere, fenomenolojik yaklaşım, bir kavram ya da olguyla ilgili olarak birden fazla bireyin yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak ortak anlamların tanımlanmasına odaklanmaktadır (Creswell, 2013). Fenomenolojik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, bir olguyu deneyimleyen bireylerin yaşantılarındaki ortak temaları ve anlamları tanımlamaya odaklanmaktadır. Creswell'in (2013) belirttiği gibi, örneğin keder evrensel olarak deneyimlenen bir olgu olup, farklı bireyler arasında benzer anlamlar taşıyabilmektedir. Ayrıca, fenomenolojik çalışma, bir fenomenin (konunun ya da kavramın) deneyimlerinin birkaç birey için ortak anlamını tanımlayan bir araştırma türüdür. Bu tür bir nitel çalışmada araştırmacı, bireysel deneyimleri merkezi bir anlama ya da deneyimin “özüne” indirger (Moustakas, 1994). Fenomenoloji yaklaşımı, büyük ölçüde Alman filozof Edmund Husserl'in (1859-1938)

düşüncelerine dayanmaktadır. Fenomenoloji, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri alanlarında — özellikle eğitimde— önemli bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Tesch, 1988; van Manen, 1990). Creswell (2013), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* adlı eserinde iki ana fenomenoloji türünden bahseder: hermeneutik fenomenoloji (van Manen, 1990) ve ampirik, transandantal ya da psikolojik fenomenoloji (Moustakas, 1994). Bu türlerden özellikle Moustakas'ın (1994) transandantal ya da psikolojik fenomenolojisi, araştırmacının yorumlarından çok, katılımcıların deneyimlerinin betimlenmesine odaklanmasıyla öne çıkmaktadır. Buna ek olarak Moustakas, Husserl'in kavramlarından biri olan epoche (ya da paranteze alma) kavramına odaklanır; bu kavramda araştırmacılar, incelenen fenomene yeni bir bakış açısı getirmek için kendi deneyimlerini mümkün olduğunca bir kenara bırakmaktadırlar. Dolayısıyla transandantal, “her şeyin sanki ilk kez oluyormuş gibi taze bir şekilde algılandığı” anlamına gelmektedir (Moustakas, 1994). Moustakas (1994), bu duruma nadiren mükemmel bir şekilde ulaşıldığını kabul etmektedir. Ancak Creswell, bir projeye başladıklarında bu fikri benimseyen araştırmacıların fenomenle ilgili kendi deneyimlerini anlattıklarını ve başkalarının deneyimlerine geçmeden önce kendi görüşlerini paranteze aldıklarını gördüğünü belirtmiştir (Creswell, 2012). Bu çalışma, okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukları, boşlukları ve yaşam deneyimlerini ya da daha basit bir ifadeyle rollerini keşfetmeye odaklandığından; araştırmacı, betimsel fenomenolojik araştırma desenini mükemmel bir uyum olarak kullanma gerekliliğini hissetmiştir. Bu bakış açısını benimsemek, akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin deneyimlerine katkıda bulunan toplumsal faktörlere odaklanarak kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve politikalarının incelikli bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Katılımcılar: Seçim Kriterleri ve Örneklem Stratejisi

Bu çalışmanın katılımcıları Türkiye ve Bangladeş'ten okul yöneticileridir (10'ar kişi). Katılımcılar, örneklem çeşitliliğini ve temsil gücünü sağlamak için amaçlı olarak seçilmiştir. Seçim kriterleri arasında eğitim liderliğinde yıllara dayanan deneyim, okul ortamlarındaki çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına bağlılık yer almaktadır. Amaçlı örneklem yaklaşımı, okul liderleri arasında zengin ve çeşitli kapsayıcı eğitim perspektiflerini ve

deneyimlerini yakalamayı amaçlamıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacılar, altta yatan olguyu öğrenmek veya anlamak için bireyleri ve sahaları kasıtlı olarak seçmektedirler. Katılımcıların ve sahaların seçiminde standart, “bilgi açısından zengin” olup olmadıklarıdır (Patton, 1990; Creswell, 2012).

Bu çalışmada, okul müdürlerinin kapsayıcı eğitimi teşvik ederken edindikleri deneyimler (karşılaşılan zorluklar, zorlukları azaltma stratejileri, kültürel etki vb.) hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuş; özellikle ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniklerinden faydalanılmıştır.

Ölçüt örnekleme kapsamında, katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkında temel bir bilgiye sahip olmaları ve mevcut görev yaptıkları okulda en az bir yıldır çalışıyor olmaları temel koşul olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise katılımcılar arasında cinsiyet ve kıdem gibi demografik değişkenler açısından çeşitliliğin sağlanmasına yönelik olarak uygulanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin bu değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Okul Müdürlerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Ülke	Erkek	Kadın	Okuldaki Hizmet Süresi		Toplam
			1-5	6-10	
Bangladeş	4	6	3	7	10
Türkiye	8	2	4	6	10

Veri Toplama Araçları: Görüşme Formu

Bu nitel çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacıların görüşülen kişiyle yakınlık kurmasına ve soru sorma sırasını görüşme durumunun taleplerine göre uyarlamasına izin vermiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Creswell, 2009). Buna ek olarak, görüşmeyi daha etkileşimli hale getirmek için, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla konuşmalar uzatılmış ve görüşmelere başlamadan önce katılımcılarla yakınlık kurmak için araştırmayla ilgisi olmayan

konularda gayri resmi sohbetler yapılmıştır. Görüşme formu, katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkındaki bilgilerini, bunu uygularken karşılaştıkları zorlukları, bunları hafifletmek için yenilikçi stratejileri vb. anlamak için okul müdürlerine sunulmuştur (Örn: Kapsayıcı eğitim sizin için ne anlama geliyor? Okulunuzda kapsayıcı eğitim politikalarını uygularken karşılaştığınız zorluklardan bazıları nelerdir? Okulunuzda akademik olarak zorlanan öğrencileri desteklemek için uyguladığınız bazı stratejileri veya girişimleri paylaşabilir misiniz? vb.) Ayrıca, katılımcıların akademik olarak dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl ele aldıklarını ve bu öğrencileri etkili bir şekilde desteklemek için öğretmenler, veliler ve paydaşlarla nasıl iş birliği yaptıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Örn: Kapsayıcı eğitim çerçevesinde akademik olarak zorlanan öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl ele alıyorsunuz? Akademik olarak zorlanan öğrencilerin başarısını sağlamak için öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla nasıl iş birliği yapıyorsunuz?) Ayrıca, Türkiye ve Bangladeş'te kültürel inançların ve toplumsal tutumların kapsayıcı eğitimi şekillendirmedeki rolü özellikle dikkate alınmıştır (Örn: Türkiye ya da Bangladeş'teki kültürel inançlar ve toplumsal tutumlar okulunuzda kapsayıcı eğitimin uygulanmasını nasıl etkiliyor?) Bununla birlikte katılımcılar kapsayıcı eğitimin geleceğine ilişkin düşüncelerini ve her iki ülkenin perspektifinden önerilerini paylaşmaya teşvik edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze etkileşim ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için titiz ölçümler kullanılmıştır. Güvenilirlik, bir araçtan elde edilen puanların istikrarını ve tutarlılığını ifade etmektedir (Creswell, 2012). Geçerlilik ise, test puanlarının yorumlanmasının amaçlanan hedefle uyumlu olduğunu kanıtlamak için sağlam kanıtlar üretilmesini gerektirmektedir (Creswell, 2012). Her iki faktörü de sağlamak için, görüşme protokolü, soruları iyileştirmek ve netliği sağlamak için pilot teste tabi tutulmuştur. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde, ilgili literatürün analizine ve alan uzmanları ve okul müdürleriyle yapılan istişarelere dayalı olarak bir dizi soru oluşturulmuştur. Hazırlanan form, alan uzmanları, ölçüm uzmanları ve Türkçe dil uzmanlarının katıldığı bir inceleme sürecine tabi tutulmuştur. Bu işlem, formun anlaşılabilirliğini ve doğruluğunu sağlamak için yapılmıştır. Alınan geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formu

doğrulamak için, çalışma grubunun bir parçası olmayan okul müdürlerinden görüş alınmıştır. Gerçek görüşme sırasında, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için konuşmalar uzatılmıştır. Ayrıca, görüşmelere başlamadan önce araştırmayla ilgisi olmayan konularda gayri resmi sohbetler yapılmıştır. Bu, katılımcılarla yakınlık kurmak için yapılmıştır.

Veri Analizi: Betimleyici Fenomenolojik Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada, Türkiye ve Bangladeş'ten okul yöneticilerinin akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ve algılarını anlamayı amaçlayan betimsel fenomenolojik bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Betimleyici fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerine odaklanan, bu deneyimlerin özüne indirgenmesini vurgularken paranteze alma yoluyla araştırmacı yanlılığını en aza indiren bir metodolojidir (Moustakas, 1994). İlk olarak, araştırmacı tarafından alınan tüm görüşmeler kelime kelime yazıya dökülmüş ve ardından uygun şekilde kodlanmıştır. İkinci olarak, Sosyal İçerme Modeli savunuculuk için pratik bir araç olarak kullanılarak tematik analiz yapılmış ve okul yöneticilerinin “iyileştirmek” yerine akademik dezavantajları olan öğrencilere tam katılım fırsatları sağlamak için karşılaştıkları zorlukları belirlemeye odaklanılmıştır (Oliver, 2004). Ayrıca bu model, rehabilitasyon veya bireysel düzenlemeler yerine anlamlı bir çözüm olarak her türlü toplumsal değişimi (altyapı geliştirme, paydaşlar arasında iş birliği, toplum üyelerinin tutum değişiklikleri, öğretmen eğitimi vb) önermektedir (Barnes, Mercer & Shakespeare 2010; Stubbs, 2008). Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitim uygulamalarının her iki kültürel bağlamda da okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığına ve hayata geçirildiğine dair içgörü sağlamıştır. Bu süreçte, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler çeşitli temalar (Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimi Kavramsallaştırması, Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimi Teşvik Etmedeki Rolü, Uygulamadaki Zorluklar, İşbirliğini ve Toplumsal Katılımı Sürdürmedeki Roller, Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasında Kültürel Etki, vb.) altında gruplandırılarak katılımcıların bakış açılarının yapılandırılmış bir şekilde analiz edilmesine ve yorumlanmasına olanak sağlamıştır. Her bir tema temelinde, verilerin katılımcıların doğrudan ifadelerine atıfta bulunularak yorumlandığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Etik Hususlar

Bu çalışmada, bilgilendirilmiş onam ve katılımcıların gizliliğinin korunması da dahil olmak üzere tüm etik kurallara uyulmuştur. Tüm katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve kodlarla değiştirilmiştir. Toplanan veriler güvenli bir şekilde saklanmış ve yalnızca araştırmacının erişimine açık tutulmuştur. Tüm araştırma prosedürleri etik standartlara ve yerel düzenlemelere uygun olarak yürütölmüştür.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, tematik analiz yöntemi kullanılarak elde edilen bulguların ve yorumların sunulmasını içermektedir.

Bu çalışmada Bangladeş ve Türkiye’den okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler analiz edilirken tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, verileri çeşitli temalara dayalı olarak analiz etmek, tanımlamak ve raporlamak için kullanılan nitel bir veri analizi yöntemidir. Creswell’in (2013) savunduğu gibi, tematik analiz, nitel araştırmanın önemli bir bileşenidir ve karmaşık anlatıların, araştırmacıların çalışmadaki katılımcıların deneyimlerini yorumlamalarını sağlayan tutarlı kategoriler halinde sistematik olarak düzenlenmesini kolaylaştırır. Bu yaklaşım, Bangladeş ve Türkiye bağlamlarında kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için ima edilen okul yöneticilerinin rollerini, zorluklarını ve stratejilerini araştırmayı amaçladığı için çalışmaya uymaktadır. Ayrıca, tematik analiz, Sosyal Engellilik Modeli ile uyumlu olması nedeniyle özellikle uygun bir yaklaşım olduğunu kanıtlamıştır. Bu paradigma, bireysel bozukluklara odaklanmak yerine toplumsal ve yapısal değişimin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, Creswell (2013), tematik analizin katılımcıların seslerinin gerçekliğini gösterdiğini ve katılımcıların yaşanmış deneyimleri üzerine nitel araştırmaların odaklanmasını önermiştir. Bu çalışmada Türkiye ve Bangladeş'teki okul yöneticilerinin gerçek yaşam durumlarını araştırmak için fenomenolojik araştırma yöntemi kullanıldığından, tematik analiz, seçilen okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan nitel verileri analiz etmek ve

yorumlamak için mükemmel bir araç olarak görünmektedir. Titiz bir kodlama süreci ile bu çalışma, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki içgörülerini vurgulayarak, anlatılarının analiz sürecinin merkezine yerleştirilmesini sağlamaktadır. Aşağıda, katılımcıların yorumlarını analiz etmek için kullanılan temalar ve alt temalar sunulmakta olup, gerektiğinde bu temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanacaktır.

Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Alt Tema 1.1: Eşitlik ve Eşitlik

Alt Tema 1.2: Yöneticinin Rolü

Tema 2: Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar

Alt Tema 2.1: Kaynak Sınırlamaları

Alt Tema 2.2: Öğretmen Direnişi

Alt Tema 2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi

Tema 3: Kültürel ve Toplumsal Etkiler

Alt Tema 3.1: Engelliliğe İlişkin Geleneksel İnançlar

Alt Tema 3.2: Farkındalık Çalışmaları

Tema 4: Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri

Alt Tema 4.1: Mesleki Gelişim

Alt Tema 4.2: Ortaklıklar ve İş birliği

Alt Tema 4.3: Topluluk Katılımı

Alt Tema 4.4: Paydaşlarla Düzenli İletişim

Tema 5: Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etki

Alt Tema 5.1: Akademik Etki

Alt Tema 5.2: İyi Oluş Endişeleri

Ayrıca, gizliliğin korunması ve etik prensiplerin gözetilmesi amacıyla katılımcıların isimleri kodlarla değiştirilmiştir. Örneğin: Bangladeş'teki okul yöneticileri OM-B (Okul Müdürü-Bangladeş) 1, OM-B2 ... OM-B9, OM-B10 olarak belirtilmiştir. Türkiye'deki okul yöneticileri ise OM-T (Okul Müdürü-Türkiye)1, OM-T2 ... OM-T9, OM-T10 olarak ifade edilmiştir.

Bangladeş Perspektifi:

Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Bu tema, Bangladeşli okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim (KE) anlayışını incelemektedir. Bu temaya ilişkin alt temalar, katılımcı görüşleri ve sosyal model çerçevesinde yapılan yorumlamalarla birlikte Tablo 3'te sistematik olarak özetlenmiştir.

Tablo 3

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı (Bangladeş Perspektifi)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
1.1: Eşitlik ve Hakkaniyet	Bangladeşli yöneticiler (n = 2)	Yöneticiler, görme engelli öğrenciler için oturma düzenlemeleri ve dezavantajlı öğrenciler için ücretsiz eğitim (örneğin, OM-B7, OM-B1) gibi bireysel konaklamalar sağlayarak eşitliği vurgulamaktadırlar.	Sosyal model, sistemik engellerin ele alınması gerektiğini savunarak bireysel konaklamalara odaklanmayı eleştirmektedir. Özel sınıflar ve oturma düzenlemeleri gibi çabalar övgüye değer olsa da tıbbi bir model yaklaşımını yansıtmaktadır. Gerçek kapsayıcılık, toplumsal engelleri ortadan kaldırmak için evrensel tasarım ve erişilebilir öğretim yöntemleri gibi sistemik değişiklikler gerektirmektedir.
1.2: Yöneticinin Rolü	Bangladeşli yöneticiler (n= 2)	Yöneticiler, mesleki eğitim, atölye çalışmaları ve kişiselleştirilmiş destekler (örneğin, OM-B3, OMB-6) aracılığıyla kapsayıcılığı teşvik etmede liderlik rollerini benimsediklerini ifade etmişlerdir.	Sosyal model, bireysel düzeydeki müdahaleler üzerinde sistemik değişim ihtiyacını vurgulamaktadır. Mesleki eğitim ve kişiselleştirilmiş destek gibi girişimler değerli olsa da genellikle dışlayıcı sistemleri dönüştürmek yerine eksiklikleri telafi etmeye odaklanmaktadır. Yöneticilerin sosyal modelle uyum sağlamak için politika değişiklikleri ve öğretmen eğitimi gibi sistemik reformları desteklemeleri gerekmektedir.

Alt Tema 1.1: Eşitlik ve Hakkaniyet

Bangladeşli okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımı, eşitlikçi bir vizyonla bireysel çözümler arasında köprü kurmaktadır. Görme engelli öğrenciler için ön sıra düzenlemesi, zihinsel engellilere özel dersler veya ekonomik dezavantajlı öğrencilerin

entegrasyonu gibi uygulamalar, yöneticilerin kapsayıcılık adına gösterdiği somut çabaları yansıtmaktadır. Ancak bu çözümler çoğunlukla mevcut sistem içinde bireyleri uyumlaştırmaya odaklanmakta, sınıf tasarımından öğretim yöntemlerine kadar eğitim ortamlarını kökten dönüştürecek sistemsel değişimleri hedeflememektedir. Yöneticilerin iyi niyetli çabaları, özel gereksinimli öğrencilerin “sorun” olarak görülmesi yerine, eğitim sisteminin bu öğrencilerin ihtiyaçlarını doğal olarak karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği sosyal model perspektifine geçiş için potansiyel taşımaktadır. Örneğin:

OM-B7: (...) KE'yi, öğrenciler için yeteneklerine, ırklarına ve dinlerine dayalı ayrımcılığın olmadığı bir kavram olarak anlıyorum. Hepsi aynı sınıfta öğretilmelidir. Okulumda IE'yi sağlamak için görme bozukluğu olan öğrencilerime her zaman ekstra olanaklar sağlıyorum, örneğin: ilk sırada oturduklarından emin olun. Ayrıca öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerime her ders saatinden sonra özel ders gibi özel ilgi göstermelerini sağlıyorum. Ayrıca dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilere ücretsiz eğitim veriyorum.

OM-B1: (...) Kapsayıcı eğitim, okulun kapsayıcı olması gerektiğini ifade eder. Herkesin herhangi bir engelli veya özel ihtiyaçla gelmesine izin vermelidir. Okullar, nörogelişimsel veya nörogelişimsel olmayan bozuklukların zorluklarını ele almak için düzenlemelere sahip olmalıdır. Yani, bu anlamda gerçek kapsayıcılık budur. Sınıf her engellilik için tasarlanmalıdır. Örneğin, bir kişi görme engelli olabilir. Bu nedenle, aynı sınıfta bir düzenleme olmalıdır.

OM-B3: (...) Okulumda ekonomik olarak dezavantajlı geçmişe sahip çok sayıda öğrenci var. Başlangıçta, çözücü geçmişe olan ebeveynlerin şikayetleri nedeniyle onları okulumda entegre etmekte zorlanmak zorunda kaldım. Daha sonra onlarla oturdum ve onları sınıflarıma dahil etmenin olumlu etkisini anlamalarını sağladım. Artık veliler anladı ve öğrenciler de dahil olmaya başlamıştır.

Bangladeşli okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim anlayışı, eşitlik odaklı niyet ve uygulamaların bir karışımını yansıtmaktadır; ancak yaklaşımları hala sistemik değişimden ziyade bireysel konaklamalara dayanmaktadır. Sosyal engellilik modelinin eleştirel bir mercek sunduğu yer burasıdır. Sosyal model, engelliliğin bireysel bir sorun olmadığını, engellileri dışlayan fiziksel, tutumsal ve sistemik toplumsal engellerin bir sonucu olduğunu savunmuştur (Oliver, 1990). Yöneticilerin görme engelli öğrenciler için ekstra olanaklar sağlama (OM-B7), engelliliğe özel sınıf düzenlemeleri tasarlama (OM-B1) veya ekonomik içermeye karşı ebeveyn direncine aracılık etme (OM-B3) gibi

abaları övgüye değer olsa da öncelikle çevrenin kendisini dönüştürmek yerine bireyleri çevreye adapte etmeye odaklanmaktadırlar.

Örneğin, zihinsel engelli öğrencilerin 'özel bakım' veya ekstra dersler almalarını sağlamak (OM-B7), sistemin dışlayıcı doğasını ele almak yerine, dahil edilme sorumluluğunu öğrencinin üzerine yüklemektedir. Benzer şekilde, OM-B3'n ebeveynlerle başarılı müzakeresi, daha kapsayıcı sınıflar yaratırken, başlangıçta direnci oluşturan sosyoekonomik önyargılara meydan okumadan dışlanma belirtilerini (ebeveyn direnci) ele alan reaktif bir yaklaşımı temsil eder. Bu çabalar, değerli olsalar da yapısal eşitsizliklere meydan okumak yerine, okul sisteminin mevcut erevesi içinde faaliyet göstermektedir.

Sosyal model, gerçek kapsayıcılığın sistemin kendisini dönüştürmeyi gerektirdiğini savunur sınıfların, müfredatın ve ğretim yöntemlerinin geriye dönük ayarlamalara gerek kalmadan tüm öğrenciler için doğal olarak erişilebilir olmasını sağlamaktadır (Barnes, 1992). Yöneticilerin bireysel konaklamalara odaklanması, “sorunun” çevreden ziyade bireyin içinde bulunduğu görülen bir tıbbi model perspektifini sürdürme riski taşımaktadır. Örneğin, “zel bakım” sağlamak (OM-B7) veya ebeveyn şikayetlerine aracılık etmek (OM-B3), ğrencilerin temelde değişmeden kalan bir sisteme uymalarına yardımcı olunması gerektiğini ima etmektedir. Bu yaklaşım, dışlanma yaratan erişilemez altyapı, katı müfredat veya ğretmen eğitimi eksikliği gibi sistemik engelleri ele almamaktadır (Shakespeare, 2006).

Sosyal modelle tam olarak uyum sağlamak için, yöneticilerin bireysel düzenlemelerden sistemik değişime geçmeleri gerekecektir. Bu, evrensel sınıf tasarımı, kapsayıcı pedagojilerde ğretmen eğitimi ve politika savunuculuğunu içerebilir. Örneğin, görme engelli öğrencileri ayrı tutmak (OM-B7) yerine, okullar tüm materyalleri erişilebilir formatlarda sağlayabilir ve öğretmenleri, tüm öğrencilere fayda sağlayacak yöntemler konusunda eğitebilirler. Benzer şekilde, ebeveyn şikayetlerini duruma göre (OM-B3) ele almanın ötesinde, okullar ekonomik çeşitliliği normalleştiren ve sınıf temelli önyargılara meydan okuyan yapısal politikalar uygulayabilmektedir.

Alt Tema 1.2: Yöneticinin Rolü

Bangladeşli Okul yöneticilerinin kendilerini kapsayıcı ortamları teşvik etmede kilit liderler olarak gördükleri tespit edilmiştir. Rollerini, kaynakları yönetmenin ötesine geçerek okul topluluğuyla aktif olarak etkileşim kurmaya, kapsayıcılık için sistemler oluşturmaya ve kültürel önyargıları ele almaya kadar uzanmaktadır. Kapsayıcılığa yönelik birleşik bir yaklaşım oluşturmak için atölye çalışmaları ve topluluk katılımı gibi etkinlikler başlamışlardır. Örneğin:

OM-B3: (...) Ayrıca, zihinsel engelli öğrencilerin çoğu için, onları serbest mesleğe hazırlayamazsak, onlara sadece eğitim vermenin bir anlamı olmadığına inanıyorum. Bu nedenle, farklı kuruluşlarla iş birliği yaparak, fırıncılık eğitimi, bilgisayar eğitimi, terzilik eğitimi vb. fırsatlar sunmalarını sağlıyorum.

Ayrıca, okul yöneticilerinin rollerini, mücadele eden öğrencilere kişiselleştirilmiş ilgi sunmak gibi acil çözümler sağlamak olarak gördükleri de bulunmuştur. Övgüye değer olsa da bu yaklaşım, sistemik sorunları ele almak yerine algılanan eksiklikleri telafi etmeye odaklanarak istemeden tıbbi modeli güçlendirmektedir.

OMB-6: (...) Okulumun fiziksel engelli öğrenciler için rampa sistemleri ve asansörü olmasına rağmen, sınıfta yeterli aydınlatma olanaklarımız yok ve bu da sonuçta görme engelli öğrencilerin anlamasını engelliyor. Yine de, her zaman ilk bankta oturmalarını sağlıyorum. Ayrıca akademik performanslarıyla mücadele eden öğrenciler ve özellikle zihinsel engelli olduğum öğrenci için özel dersler veriyorum.

Bu çalışmada yer alan Bangladeşli okul yöneticileri, kendilerini kapsayıcı ortamların teşvik edilmesinde merkezi figürler olarak görmekte olup, bu durum engelli öğrencilerin karşılaştığı engelleri ele almaya yönelik olumlu bir adımdır. Bununla birlikte, yaklaşımları, bireysel düzeydeki müdahaleler ile sosyal engellilik modeli tarafından savunulan sistemik değişiklikler arasında bir gerilim olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal model, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydırmaktadır (Oliver, 1990). Yöneticilerin çalıştaylar düzenlemek, mesleki eğitim sağlamak (OM-B3) ve fiziksel erişilebilirliği sağlamak (OMB-6) gibi çabaları önemli olsa da genellikle sistemin kendisini dönüştürmek yerine algılanan eksiklikleri telafi etmeye odaklanmaktadır. Örneğin, OM-B3'ün zihinsel engelli

öğrencileri mesleki eğitim yoluyla serbest mesleğe hazırlamaya yaptığı vurgu, öğrencileri güçlendirmeyi ve bağımsızlıklarını artırmayı amaçladığı için övgüye değerdir. Bununla birlikte, bu yaklaşım hala engelli bireylerin değişmeyen bir toplumsal yapıya uyum sağlamak için “sabitlenmeleri” veya eğitilmeleri gerektiğini varsayan bir çerçeve içinde işlemektedir. Sosyal model, gerçek kapsayıcılığın, adaptasyon yükünü yalnızca bireye yüklemek yerine, ayrımcı işe alım uygulamaları veya işyerinde konaklama eksikliği gibi sistemik engelleri ele almayı gerektirdiğini savunmaktadır (Barnes, 1992).

Benzer şekilde, OMB-6'nın görme engelli öğrencileri sınıfın önüne oturtmak ya da zihinsel engelli öğrenciler için özel sınıflar sunmak gibi kişiselleştirilmiş ilgi sağlama çabaları, tıbbi model perspektifini yansıtmaktadır. Bu müdahaleler, ilk etapta bu zorlukları yaratan yetersiz sınıf aydınlatması veya esnek olmayan öğretim yöntemleri gibi sistemik sorunları ele almak yerine bireysel zorlukları telafi etmeye odaklanmaktadır. Bu düzenlemeler yararlı olsa da dışlanmayı sürdüren temel yapılara meydan okumazlar. Örneğin, okul, özel sınıflara güvenmek yerine, evrensel tasarım ilkelerini benimseyerek öğretim yöntemlerinin ve sınıf ortamlarının en başından itibaren tüm öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlayabilmektedir (Shakespeare, 2006).

Yöneticilerin kapsayıcılığı teşvik etmede lider olarak rolleri çok önemlidir, ancak mevcut uygulamaları, niyetleri ile sosyal modelin ilkeleri arasındaki boşluğu vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitimde gerçek liderlik, yalnızca acil ihtiyaçları ele almayı değil, aynı zamanda sistemik değişiklikleri savunmayı da içerecektir. Örneğin, yöneticiler daha iyi altyapı için finansman sağlamak, öğretmenleri kapsayıcı pedagojiler konusunda eğitmek ve engelliliği damgalayan kültürel önyargılara meydan okumak için politika yapımcılarla birlikte çalışabilmektedir.

Tema 2: Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar

Bu tema, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim (KE) sağlama sürecinde karşılaştıkları zorlukları incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Daha detaylı analiz için, bu tema iki alt tema altında ele

alınmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar, katılımcı görüşleri ve sosyal model çerçevesinde yapılan yorumlamalarla birlikte Tablo 4'te sistematik olarak özetlenmiştir.

Tablo 4

Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar (Bangladeş Perspektifi)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
2.1: Kaynak Sınırlamaları	Bangladeşli yöneticiler (n = 4)	Yöneticiler, altyapı, yardımcı cihazlar, uzman öğretmenler ve psikolojik destek eksikliğini kapsayıcılığın önündeki önemli engeller olarak tanımlamışlardır (örneğin, OMB5, OMB7).	Sosyal model, kaynak sınırlamalarının sadece lojistik sorunlar değil, sistemik engeller olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimli eğitimcilerin, öğretim materyallerinin ve psikolojik desteğin yokluğu, engelli öğrencileri dışlayan yapısal başarısızlıkları yansıtmaktadır. Bu engelleri ele almak için artan finansman ve zorunlu eğitim gibi sistemik değişikliklere ihtiyaç vardır.
2.2: Öğretmen Direnişi	Bangladeşli yöneticiler (n = 2)	Öğretmen direnci, eğitim eksikliği, düşük motivasyon ve düşük ücretlendirmeden kaynaklandı ve kapsayıcı uygulamaları engellemiştir (örneğin, OMB5, OM-B1).	Öğretmen direnci, yetersiz eğitim ve kötü çalışma koşullarından kaynaklanan sistemik bir sorundur. Sosyal model, direnişin ele alınmasının, toplumsal tutumları değiştirmek için gelişmiş öğretmen eğitimi, daha iyi ücretlendirme ve engellilik farkındalık programları gibi sistemik değişiklikler gerektirdiğini vurgulamaktadır.
2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi	Bangladeşli yöneticiler (n = 2)	Toplumsal damgalama ve sınıf temelli ayrımcılık, kapsayıcılığın önündeki engeller olarak tanımlandı ve ebeveynler çocuklarının engelli veya dezavantajlı akranlarıyla birlikte çalışmasına direniştir (örneğin, OM-B7).	Sosyal model, toplumsal tutumların ve yapısal eşitsizliklerin kapsayıcılığın önünde engeller yarattığını savunmaktadır. Ebeveynlerden gelen direnç, derin damgalama ve klişeleri yansıtmaktadır. Bu tutumlara meydan okumak ve kapsayıcılığı teşvik etmek için bilinçlendirme kampanyaları ve topluluk katılımı gibi sistemik çabalara ihtiyaç vardır.

Alt Tema 2.1: Kaynak Sınırlamaları

Kaynak sınırlamaları, kapsayıcı eğitimi uygulamaya çalışan Bangladeşli okul yöneticileri için önemli zorluklar oluşturmaktadır. Birçok okul, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan uzman eğitimcilerden, yeterli öğretim materyallerinden ve psikolojik destekten yoksundur. Örneğin, yöneticiler genellikle engelli veya dezavantajlı geçmişe sahip öğrencileri desteklemek için eğitimli personel olmadan mücadele etmektedir. Ek olarak, öğretim materyallerinin yetersizliği, okulları, odağı birincil öğretme-öğrenme sürecinden uzaklaştırabilecek düşük maliyetli kaynaklar oluşturmak gibi derme çatma çözümlere güvenmeye zorlamaktadır. Özel ihtiyaçları olan veya zorbalıkla karşı karşıya kalan öğrenciler genellikle profesyonel danışmanlığa erişemediğinden, psikolojik destek bir başka kritik boşluktur. Bu kaynak sınırlamaları, tüm öğrencilerin tam katılımını engelleyen sistemik engelleri vurgulayarak, kapsayıcı eğitime daha fazla destek ve yatırım yapılması ihtiyacının altını çizmektedir. Örneğin:

OMB5: (...) IE hakkında uzmanlık bilgisine sahip en az bir eğitimcim olsaydı, bu öğrencilerle ilgilenmek benim için çok daha kolay olurdu.

OMB4: (...) Her ne kadar bir devlet okulu olsak da ve yetersizliklerine bakılmaksızın tüm öğrencileri ağırlamaktan cesaret alsak da onlara öğretmek veya müdahale etmek için uzmanlık eğitimi almış tek bir öğretmenimiz yok.

OMB7: (...) Okulumuzda sık sık öğretim materyallerinin yetersizliğini hissediyoruz. Hükümetin sağladığı malzemeler yeterli değil. Bu yüzden inisiyatif aldım ve hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden uygun fiyatlı öğretim materyalleri hazırlamalarını istedim (örneğin, görüntüleme kartları, okuma materyalleri). Yine de bunun birincil hedeflerini (örneğin, öğretme-öğrenme süreci) ters yönde etkileyebileceğini hissediyorum.

Ayrıca, okul yöneticileri de dezavantajlı öğrencilerin psikolojik yönleriyle başa çıkmakta zorlandılar. Örneğin:

OMB3: Özel ihtiyaçları olan ve dezavantajlı bir geçmişe sahip olan çocukların psikolojik sorunlarıyla başa çıkmakta sık sık zorluklar yaşıyorum. Genellikle zorbalığa uğrarlar veya normal akranlarından ayrımcılığa uğradıklarını hissederler. Bir psikoloğun varlığı sorunu çok daha kolay çözebilirdi. Her ne kadar tüm devlet okullarının bir psikoloji meclisi olması gerekiyor olsa da okulum banliyöde olduğu için bir tane istihdam etmek benim için daha zor.

Bangladeşli okul yöneticileri tarafından vurgulanan kaynak sınırlamaları sadece pratik zorluklar değil, aynı zamanda sosyal engellilik modelinin merkezi bir endişesi olan dışlanma ve eşitsizliği sürdüren sistemik engellerdir. Sosyal model, engelliliğin bireysel bir sorun olmadığını, tam katılımı engelleyen toplumsal ve çevresel engellerin bir sonucu olduğunu savunmaktadır (Oliver, 1990). Bu bağlamda, altyapı, yardımcı cihazlar, uzman öğretmenler ve psikolojik destek eksikliği yalnızca lojistik sorunlar değil; aynı zamanda öğrencileri devre dışı bırakan ve eğitime erişimlerini engelleyen yapısal başarısızlıklardır.

Örneğin, OMB5 ve OMB4'ün uzman eğitimcilerin ve eğitimli öğretmenlerin yokluğuna ilişkin açıklamaları, kapsayıcı eğitime öncelik verme konusundaki sistemik bir başarısızlığı yansıtmaktadır. Sosyal model, kapsayıcılık sorumluluğunun bireye değil sisteme ait olduğunu savunmaktadır. Sistem, öğretmenlerin uygun eğitim almadan engelli öğrencileri “yönetmesini” beklemek yerine, tüm eğitimcilerin kapsayıcı bir şekilde öğretmek için bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlamalıdır (Barnes, 1992).

Öğretmenler için uzmanlık eğitimi eksikliği, tüm öğretmenler için zorunlu kapsayıcı eğitim eğitimi ve özel eğitimciler için artan finansman gibi sistemik değişiklikler yoluyla ele alınabilecek bir engeldir.

Benzer şekilde, OMB7'nin yetersiz öğretim materyallerinden bahsetmesi, kaynak sınırlamalarının okulları uygun fiyatlı materyaller oluşturmak gibi derme çatma çözümlere güvenmeye nasıl zorladığını vurgulamaktadır. Bu girişim övgüye değer olsa da sistemik başarısızlıkları telafi etmek için öğretmenlere ve öğrencilere haksız bir yük getirmektedir. Sosyal model, kapsayıcı eğitimin sonradan düşünülen bir şey olarak değil, bir hak olarak yeterli kaynakları gerektirdiğini vurgulayacaktır. Örneğin, hükümetler, okulların boşlukları kendilerinin doldurmasını beklemek yerine, okullara çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan yeterli, yüksek kaliteli öğretim materyalleri sağlandığından emin olmalıdır (Shakespeare, 2006).

OMB3 tarafından tanımlandığı gibi öğrencilerin karşılaştığı psikolojik zorluklar, sistemik engellerin fiziksel kaynakların ötesine nasıl uzandığını daha da göstermektedir. Okulda, özellikle zorbalık veya ayrımcılıkla karşı karşıya kalan öğrenciler için bir psikoloğun olmaması, engelli ve dezavantajlı öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını ele almada daha geniş bir toplumsal başarısızlığı yansıtmaktadır. Sosyal model, psikolojik desteğin isteğe bağlı bir ekstra değil, kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Okullar, dışlanmanın psikolojik etkilerini ele alabilecek ve tüm öğrenciler için destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturabilecek eğitimli profesyonellere erişim sağlayabilmelidir.

Alt Tema 2.2: Öğretmen Direnişi

Bu tema, okul yöneticilerinin öğretmenlerden gelen direnişle ilgili deneyimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşmelerde, öğretmen direncinin sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğu ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği fark edilmiştir. Söz konusu dirençler çoğunlukla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi eksikliklerinden ve bu yaklaşımların yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin:

OMB5: (...) Öğretmenlerimiz, özel öğrenci veya IE hakkında yeterli bilgiye sahip öğrencilerle ilgilenmek için özel olarak eğitilmediğinden, genellikle bu öğrenciler için ekstra özen gösterme veya fazladan saat çalışma konusunda isteksiz hissederler. Belki de özel eğitim, zihniyetlerini ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen direncine ilişkin bir diğer önemli bulgu ise motivasyon *eksikliği* ve *ücret düşüklüğü* olarak ifade edilebilir. Bir okul yöneticisi tarafından açıkça dile getirilen şey:

OM-B1: (...) Bildiğiniz bir diğer büyük sorun da bu öğretmenlerin ülkemizdeki motivasyon eksikliğidir. Çünkü gerçeği bilmek zorundasın. Buraya kim gelirse gelsin, onlar son girişimdir. Dolayısıyla bu zihniyet değiştirilmeli ve öğretmenlerin ücretleri artırılmalıdır.

Bangladeşli okul yöneticilerinin ifadelerine göre öğretmen direnci, kapsayıcı eğitimin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir ve bu durum, Sosyal Engellilik Modeli perspektifinden anlamlandırılabilir. Sosyal model, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve sistemik engellere kaydırmaktadır (Oliver, 1990). Bu bağlamda, öğretmen direnci sadece kişisel bir tutum sorunu değil, yetersiz eğitim, kaynak eksikliği ve kötü çalışma koşulları nedeniyle düşük motivasyon gibi daha geniş sistemik başarısızlıkların bir belirtisidir.

OMB5'in açıklaması, uzmanlık eğitimi ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının anlaşılmamasının öğretmenler arasında nasıl isteksizliğe yol açtığını vurgulamaktadır. Bu direniş sadece kişisel bir başarısızlık değil, aynı zamanda sistemik bir sorundur. Öğretmenler, engelli öğrencileri etkili bir şekilde desteklemek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatılmamaktadır. Sosyal model, kapsayıcılık sorumluluğunun bireysel öğretmene değil, sisteme ait olduğunu savunmaktadır. Sistem, öğretmenlerin “anlamalarını” veya destek almadan fazladan saatler geçirmelerini beklemek yerine, kapsayıcı bir şekilde öğretmelerini sağlamak için kapsamlı eğitim ve kaynaklar sağlamalıdır (Barnes, 1992). Bu sistemik destek sağlanmadığı sürece, öğretmenler kendilerini bunalmış ve desteksiz hissederler; bu durum ise doğal olarak dirence yol açmaktadır.

OM-B1'in düşük motivasyon ve ücretlendirme hakkındaki gözlemi, sorunun sistemik doğasını daha da vurgulamaktadır. Öğretmenlere düşük ücret ödendiğinde ve değer verildiğinde, kapsayıcı uygulamalarla meşgul olma yeteneklerini baltalayan moral

bozucu bir çalışma ortamı yaratır. Sosyal model, öğretmen direncinin ele alınmasının, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, maaşların artırılması ve sürekli mesleki gelişim sağlanması gibi sistemik değişiklikler gerektirdiğini savunacaktır. Bu değişiklikler sadece öğretmenleri motive etmekle kalmayacak, aynı zamanda öğretmenlik algısını “son çare” bir kariyerden değerli bir mesleğe kaydıracaktır (Shakespeare, 2006).

Bazı öğretmenlerin engelli öğrencileri sınıflarına kabul etme konusundaki isteksizliği (OMB5), engelliliği damgalayan daha derin toplumsal tutumları yansıtmaktadır. Bu, toplumsal tutumların genellikle engelli insanlar için en önemli engel olduğunu vurgulayan sosyal modelin temel bir endişesidir. Bunu ele almak için, klişelere meydan okumak ve bir kapsayıcılık kültürünü teşvik etmek için sistemik çabalara ihtiyaç vardır. Örneğin, öğretmen eğitim programları, engellilik farkındalığı ve engelliliğin sosyal modeli üzerine modüller içerebilir ve öğretmenlerin engelliliğin bireysel bir sorun olmadığını, kolektif eylem gerektiren toplumsal bir sorun olduğunu anlamalarına yardımcı olabilmektedir.

Alt Tema 2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi

Halkın bilinçlendirilmesi, KE'in teşvik edilmesinde kilit bir faktördür. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı, velilerin ve toplulukların KE fikrinden haberdar olduklarını ve yeterince işbirlikçi olduklarını belirtse de özellikle başkent dışındaki okullarda da tam tersi bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu bölgelerden bazı Bangladeşli okul yöneticileri, toplumsal damgalamayı kapsayıcı eğitimin önündeki temel engellerden biri olarak belirtmiştir. Bazı ebeveynlerin, çocuklarının dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler ile engelli akranlarıyla birlikte eğitim görmesine genellikle direnç gösterdiği ve bunun süreci önemli ölçüde zorlaştırdığı belirtilmiştir.

OM-B7: (...) Görüyorsunuz, okulumda, çocuklarının özel ihtiyaçları olan veya ekonomik olarak dezavantajlı çocuklarla okumasına izin verme fikrine karşı olan birkaç ebeveynim var. Onlara göre, çocukları için iyilikten çok kötülük getirebilir. Bunun sadece toplumda hala yaygın olan sosyal damgalama veya bir tür tabu nedeniyle olduğuna inanıyorum. Bu, nihayetinde okulu daha kapsayıcı eğitim dostu hale getirme ilerlemesini engelliyor.

Başka bir okul yöneticisi özellikle sosyal eşitsizlik gerçeğini dile getirmişti. Örneğin

OM-B7: (...) Okulumda hem zengin hem de ekonomik olarak dezavantajlı bir geçmişe sahip öğrencilerim var. Zengin bir geçmişe sahip olan ebeveynler, çocuklarının ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlere ait akranlarıyla birlikte çalışmasına izin verme fikrine genellikle karşı çıkarlar. Hala bu şekilde çocuklarının olumsuz sosyal davranışları öğrenebileceğine ve sonunda buna alışacağına inanıyorlar.

Okul yöneticileri tarafından tanımlandığı şekliyle halkın bilinçlendirilmesi konusu, sosyal engellilik modelinin temel kaygıları olan toplumsal tutumlar ve yapısal eşitsizliklerle derinden bağlantılıdır. Sosyal model, engelliliğin bireysel bir sorun olmadığını, engellileri dışlayan toplumsal engellerin (tutumsal, çevresel ve sistemik) bir sonucu olduğunu savunmaktadır (Oliver, 1990). Bu bağlamda, ebeveynlerden ve daha geniş topluluktan gelen direnç, kapsayıcı eğitimin (IE) ilerlemesini engelleyen bu toplumsal engelleri yansıtmaktadır.

OM-B7'nin, çocuklarının engelli veya dezavantajlı geçmişlere sahip akranlarıyla birlikte okuması fikrine direnen ebeveynler hakkındaki açıklaması, toplumda hala var olan yaygın damgalama ve klişeleri vurgulamaktadır. Bu direniş sadece kişisel bir görüş değil, aynı zamanda engelliliği ve yoksulluğu istenmeyen veya “bulaşıcı” olarak gören daha geniş toplumsal tutumların bir yansımasıdır. Sosyal model, bu tutumların, engelli ve dezavantajlı öğrencileri eğitime tam katılımdan dışlayan bir tür toplumsal engel olduğunu savunacaktır. Bunu ele almak için, bu klişelere meydan okumak ve bir kapsayıcılık kültürünü teşvik etmek için sistemik çabalara ihtiyaç vardır. Örneğin, bilinçlendirme kampanyaları, ebeveynler ve toplumları kapsayıcı eğitimin faydaları ile damgalamanın olumsuz etkileri konusunda bilgilendirebilir (Barnes, 1992).

OM-B7'nin bahsettiği gibi sosyal eşitsizlik konusu, toplumsal tutumların yapısal eşitsizlikler tarafından nasıl şekillendirildiğinin altını çizmektedir. Ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlerden gelen çocukların başkalarını olumsuz etkileyebileceği inancı, dışlanmayı sürdüren sınıf temelli bir damgalamayı yansıtmaktadır. Sosyal model, bunun sadece bireysel bir önyargı meselesi olmadığını, aynı zamanda toplumsal hiyerarşiler ve eşitsizliklerden kaynaklanan sistemik bir sorun olduğunu iddia edecektir. Bunu ele almak, sosyal uyumu teşvik eden ve sınıf temelli ayrımcılığa meydan okuyan politikalar

gibi sistemik değişiklikler gerektirmektedir. Okullar, çeşitliliğin korkulmak yerine kutlandığı bir saygı ve eşitlik kültürünü teşvik ederek de rol oynayabilir (Shakespeare, 2006).

Ebeveynlerden ve toplumdan gelen direniş, sonuçta, kapsayıcı ortamlar yaratmaya çalışırken bu toplumsal engelleri aşması gereken okul yöneticilerine ek bir yük getirmektedir. Bu, okulların, ailelerin ve toplulukların damgalanmaya meydan okumak ve kabulü teşvik etmek için birlikte çalıştığı kapsayıcılık için kolektif bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Örneğin, okullar ebeveynler ve öğrencileri bir araya getiren, anlayışı teşvik eden ve klişeleri kıran atölye çalışmaları veya topluluk etkinlikleri düzenleyebilir.

Tema 3: Kültürel ve Toplumsal Etkiler

Bu temaya ilişkin alt temalar, katılımcı görüşleri ve sosyal model çerçevesinde yapılan yorumlamalarla birlikte Tablo 5’te sistematik olarak özetlenmiştir.

Tablo 5

Kültürel ve Toplumsal Etkiler (Bangladeş Perspektifleri)

Alt Tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Sosyal Model’e Göre Yorumları
Engellilik ve Sosyal Eşitsizlik Hakkında Geleneksel İnançlar	Olumsuz Algılar (n=4): OM-B1 (1), OM-B3 (1), OM-B6 (1), OM-B7 (1)	Olumsuz algılar (4 katılımcı): Bazı yöneticiler, özellikle otizm veya DEHB olmak üzere engelli çocuklarla, toplumsal damgalanma ve zorbalık korkusuyla ilgili sürekli rahatsızlık bildirmektedir.	Engelliliğe yönelik toplumsal tutumlar, kapsayıcı eğitimin önünde engeller yaratmaktadır. Bazı ebeveynler damgalanma nedeniyle isteksizlik gösterse de diğerleri maruz kaldıktan sonra kapsayıcı eğitimin değerini kabul eder.
	Olumlu Algılar (n=3): OM-B7 (1), OM-B5 (1), OM-B9 (1)	Olumlu algılar (3 katılımcı): Diğer yöneticiler, bazı ailelerin engelli çocukların yeteneklerini gördükten sonra kapsayıcı eğitimi desteklediklerini vurgulamaktadır.	
Farkındalık Çalışmaları	Aktif Çabalar (n=3): OM-B4 (1), OM-B1 (1), OM-B2 (1) Zorluklar (n=2): OM-B1 (1), OM-B4 (1)	Aktif çabalar (3 katılımcı): Birçok yönetici, kapsayıcı eğitim hakkındaki algılarını değiştirmek için ebeveynlerle konuşarak kişisel farkındalık oluşturma çabalarına katılır. Zorluklar (2 katılımcı): Bazı yöneticiler hala dahil edilmekten korkan dirençli ebeveynlerle mücadele ediyor.	Bilinçlendirme kampanyaları, toplumsal tutumları değiştirmek için çok önemlidir. Bazı ebeveynler bu fikre açık olsa da birçoğu yanlış anlamalar nedeniyle hala direniyor ve sistemik değişim ve eğitim ihtiyacını vurguluyor.

Alt Tema 3.1: Engellilik ve Sosyal Eşitsizliğe İlişkin Geleneksel İnançlar

Toplumsal engellilik algıları, kapsayıcı eğitim çabalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamakta ve genellikle öğrenci katılımını sınırlayan psikolojik ve kurumsal engeller yaratmaktadır (Shakespeare, 2013; Singal, 2019). Engelliliğin Sosyal Modeli, dışlanmanın bireyin durumundan değil, toplumsal tutumlardan ve sistemik engellerden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Oliver, 1990). Örneğin, ebeveynlerin otizmlili çocuklarla ilgili rahatsızlıkları veya daha varlıklı ailelerin çocuklarının daha az ayrıcalıklı akranlarla birlikte çalışmasına isteksizliği, kapsayıcılık yerine ayrımcılığı tercih eden köklü toplumsal yapıları yansıtmaktadır. Araştırmalar, engelliliği yetersizlikle ilişkilendirmek gibi kültürel inançların okullarda dışlanmayı ve marjinalleşmeyi sürdürdüğünü göstermektedir (Slee, 2011). Birçok Bangladeşli okul yöneticisi, engelliliğe yönelik geleneksel tutumların zaman içinde iyileştigiğine inanırken, diğerleri kalıcı zorluklar bildirmektedir. Örneğin, bazı yöneticiler, toplumsal damgalama ve yanlış anlamaların kapsayıcı uygulamaların uygulanmasını hâlen engellediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, kapsayıcı eğitime maruz kalmanın zihniyetleri değiştirdiği ve toplumsal tutumların farkındalık ve katılım yoluyla gelişebileceğini gösterdiği gösterildiğinden, ilerleme işaretleri vardır (Florian, 2014). Bu zıt bakış açılarını anlamamanın, engelleri kaldırmak ve yetenekleri veya geçmişleri ne olursa olsun tüm çocukların gelişebileceği daha adil bir eğitim sistemi oluşturmak için son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin:

OM-B1: (...) İnsanlar hala engelliler hakkında olumsuz bir zihniyete sahipler; özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynleri bile. Yani, bunu yapamayacaklarına dair bir tür zihniyet var. Ancak öğrencilerimiz iyi bir şey yaptığında, örneğin fotoğrafçılık veya CCTV denetimi yaptığında, ebeveynler şaşırıyor ve çok mutlu oluyorlar.

OM-B3: (...) Genel olarak insanlar, genellikle etraflarında kendilerini rahatsız hissederler. Bazen DEHB veya Otistik bir çocuğun yanında soğukkanlılıklarını bile kaybederler. Bazen onlara karşı da kaba veya saldırgan olurlar.

OM-B6: (...) Bazı ebeveynler, özel çocuklarıyla halka açık bir şekilde ortaya çıkmaktan hala utangaç hiss ediyorlar. Belki de çocuklarının topluma uyum sağlamak için yeterince iyi olmadığı fikrine sahipler, bazıları ise akranları tarafından yapılan zorbalığın çocuklarına yarardan çok kötü yapacağını düşünüyor.

OM-B7: (...) Okulumda hem zengin hem de ekonomik olarak dezavantajlı bir geçmişe sahip öğrencilerim var. Zengin bir geçmişe sahip olan ebeveynler, çocuklarının ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlere ait akrabalarıyla birlikte çalışmasına izin verme fikrine genellikle karşı çıkarlar. Hala bu şekilde çocuklarının olumsuz sosyal davranışları öğrenebileceğine ve sonunda buna alışacağına inanıyorlar.

OM-B5: (...) Evet, Bangladeş'te farklı kültürlere sahip olduğumuz doğru. Yani farklı dini inançlarımız da var. Bu nedenle, bazı kültürel ve dini engeller olsa bile, okulumuzun çocuklarına eğitim vermekte herhangi bir sorunun yok. Öğrencilerimizin ebeveynleri, yetenekleri ne olursa olsun tüm çocukların aynı okulda, birlikte okumasını istiyor. Bazı öğrenciler çok agresif olabilse de (ASD'li bir öğrenciden bahsediyordu), onlara uygun müdahalede bulunmak için elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz.

OM-B9: (...) Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasında sınıfımızda karşılaştığımız sorunlar, diğer çocukları da etkilemektedir. Birçok veli bu tür çocukların sınıfta olmasını istemez. Çocuklarının başkaları tarafından rahatsız edilmesini istemezler. Ancak, sağlıklı (normal) bir çocuk onlarla kalırsa, yaşamın ana kaynağına gelebileceklerini ya da normal olacaklarını anlarlar. Sonra da gardiyanların insanlığı açısından bize destek olurlar. Ve bu destek nedeniyle okulun eğitim sisteminde herhangi bir etki görmüyoruz. Desteklerinden dolayı çok mutluyuz.

Engellilik ve sosyal eşitsizlikle ilgili geleneksel inançlar, Bangladeşli okullarda kapsayıcı eğitimin nasıl algılandığını ve uygulandığını şekillendirmeye devam etmektedir. Birçok okul yöneticisi, halkın tutumunda daha fazla kabule yönelik bir kaymaya dikkat çekerken, diğerleri gerçek katılımı engelleyen kalıcı önyargıları vurgulamaktadır. Engelliliği yetersizlikle eşitleyen köklü kültürel kavramlar, sınıf ortamının ötesine uzanarak ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin engelli çocuklarla nasıl etkileşime girdiğini etkileyen engeller yaratmaktadır. Bazı ebeveynler, hatta özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynleri dahi, içselleştirilmiş damgalanmayla mücadele etmekte; çocuklarını kamusal alanlarda göstermekte utanmakta veya tereddüt etmektedir. Diğer bazı ebeveynler, özellikle otizmli, DEHB'li ya da ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler söz konusu olduğunda, kapsayıcı ortamların çocuklarının öğrenmesini olumsuz etkileyebileceği endişesini taşımaktadır. Bu tutumlar, engellerin veya geçmişlerin kendisinden çok, kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma önündeki temel engeller olarak ortaya çıkmaktadır.

Engelliliğin Sosyal Modeli'nin merceğinden, bu bulgular engelliliğin bireysel bir eksiklik olmadığı, daha çok toplumsal yapıların, kültürel algıların ve tutumsal engellerin bir sonucu

olduğu fikrini pekiştirmektedir. Bazı insanların engelli çocukların yanında hissettikleri rahatsızlık veya varlıklarının öğrenmeyi bozduğu inancı, farkındalık ve sistemik değişimle ortadan kaldırılabilir dışlayıcı normları yansıtmaktadır. Cesaret verici bir şekilde, bazı yöneticiler, ebeveynlerin özel ihtiyaçları olan çocukların yeteneklerine tanık olduklarında fotoğrafçılık veya sınıf katılımı gibi becerilerde bakış açılarının değişmeye başladığını bildirmektedir. Aynı şekilde, bazı aileler entegrasyona direnç gösterirken, diğerkleri kapsayıcı eğitimin tüm çocuklara fayda sağladığını ve empati ile karşılıklı anlayışı teşvik ettiğini kabul etmektedir. Bu, sürekli savunuculuk, maruz kalma ve destek sistemleriyle toplulukların modası geçmiş inançlara meydan okuyabileceğini ve çeşitliliği bir sınırlama olarak görmek yerine değerk veren daha kapsayıcı bir eğitim çerçevesine doğru ilerleyebileceğini göstermektedir.

Alt Tema 3.2: Farkındalık Çalışmaları

Bangladeşli okul yöneticileri, özellikle dezavantajlı gruplara mensup çocukların ebeveynleri ve çevrelerindeki insanlar başta olmak üzere genel kitle arasında farkındalık yaratmanın önemini vurgulamıştır. Endüstri Mühendisliğı kavramı ve önemi konusunda genel kitle arasında yeterli farkındalık eksikliğı olmasına rağmen, okul yöneticilerinin kişisel çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. Bu şekilde toplumun sonunda daha kapsayıcı olabileceğine inanmaktadırlar. Örneğın:

OM-B4: (...) Ebeveynlerin ve genel insanların IE hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum. Bu nedenle, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin aynı sınıfta kalmasına izin verme fikri konusunda genellikle isteksiz hissederler. Okullarda farklı bir bilinçlendirme programı oluşturmamız. Aynı zamanda, hükümet bu tür programlar aracılığıyla IE'yi teşvik etmek için gerekli adımları atmalıdır. Okulumuzda, hem dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin ebeveynleriyle hem de IE fikri konusunda isteksiz hisseden ebeveynlerle kişisel olarak konuşuyorum. Başlangıçta çok fazla sorunla yüzleşmek zorunda kaldım ama şimdi bu otumlardan sonra, ebeveynlerin çocuklarının farklı bir sınıfta çalışmasına izin verme konusunda daha rahat olduklarını hissediyorum (örneğin: ekonomik olarak dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar, özel ihtiyaçları olan çocuklar).

OM-B1: (...) Görüyorsunuz, ülkemizde insanlar hala özel gereksinimli çocuklar hakkında olumsuz fikirlere sahip. Özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynleri bile çoğı zaman bu zihniyete sahiptir. Yani, bunu yapamayacaklarına dair bir tür zihniyet var. Ancak öğrencilerimiz iyi bir şey yaptığında,

örneğin fotoğrafçılık veya CCTV denetimi yaptığında, ebeveynler şaşırıyor ve çok mutlu oluyorlar. (...) İnanyorum ki, onlarda olumlu etkiler hakkında uygun bir farkındalık oluşturabilirsek, zihniyetlerini değiştirebiliriz. Okulumda bunu yapmaya çalışıyorum; Öğretmenlerim de bunu yapmak için hayati bir rol oynuyorlar. Ancak, hükümet tarafından daha proaktif bir inisiyatif alınması gerektiğine inanıyorum, hatta gerekirse politikaları değiştirerek.

Öte yandan, özellikle başkentten birçok Bangladeşli katılımcı, ebeveynlerin IE fikri konusunda oldukça mutlu ve misafirperver olduklarını belirtmiştir. Bazı ebeveynlerin çocuklarının farklı geçmişlere sahip öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmesi konusunda herhangi bir sorun yaşamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin:

OM-B2: (...) Okulumuzda hem ekonomik olarak dezavantajlı çocukların hem de uzun süredir özel gereksinimli çocukların çocuklarımız var. Ebeveynlerimiz, çocuklarının onlarla çalışmasına izin vermekte sorun yok. Ancak bazen çocuklar kendi bölgelerinden zorbalıkla karşı karşıya kalıyorlar ki bunun da uygun bilgi, farkındalık ve empati eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. IE fikri, Bangladeş'te o kadar da eski bir fikir değil. Bu girişimler hakkında uygun bir farkındalık oluşturmak için okullardan, toplumdan ve hükümet tarafından da alınmalıdır.

Engelliliğin Sosyal Modeli, kapsayıcılığın önündeki engellerin bireysel bozukluklardan ziyade toplumsal yapılardan, politikalardan ve tutumlardan kaynaklandığını vurgulamaktadır (Oliver, 1990). Bangladeşli okullar bağlamında, Kapsayıcı Eğitime (KE) karşı direniş, marjinal öğrencilerin yeteneklerinden ziyade büyük ölçüde yanlış anlamalar ve sistemik eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Bulgular, ebeveynler arasında farkındalık eksikliğinin, toplumsal damgalamanın ve köklü kültürel önyargıların, özellikle kırsal ve imtiyazlı bölgelerde kapsayıcı uygulamaları benimseme konusundaki isteksizliğe katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin velilerle ilişki kurma ve farkındalık yaratma çabaları, yerel düzeyde tutumları değiştirme potansiyelini göstermektedir. Bununla birlikte, bu çabalar genellikle parçalı ve tutarsızdır ve sistemik destekten ziyade büyük ölçüde bireysel inisiyatife dayanır. Kentsel ebeveynler KE'yi daha fazla kabul etme eğilimindeyken, kırsal topluluklar engellilik ve sosyoekonomik eşitsizliklerle ilgili klişelerle boğuşmaya devam etmekte, bu da kapsayıcılık algılarındaki daha geniş bir sosyal bölünmeyi yansıtmaktadır.

Sosyal Model perspektifinden bakıldığında, bu bulgular Bangladeş'te KE'nin önündeki başlıca engellerin öğrencilerin kendileri değil, dışlanmayı sürdüren toplumsal koşullar

olduğunun altını çizmektedir (Shakespeare, 2013). Söz konusu zorlukların üstesinden gelinmesi, bütüncül ve sürdürülebilir sistemik müdahaleleri zorunlu kılmaktadır. Örneğin, hükümet öncülüğünde yürütülen bilinçlendirme kampanyaları, kamuoyunu kapsayıcı eğitimin faydaları konusunda bilgilendirmede kritik bir rol üstlenebilir. Ek olarak, eğitimciler ve yöneticiler için kaynaştırma eğitimini zorunlu kılan politika reformları, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği açısından hayati önem taşımaktadır. Bununla birlikte, topluluk katılım programlarının güçlendirilmesi, toplumsal önyargıların azaltılmasına ve sosyal kapsayıcılığın teşvik edilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu yapısal değişiklikler olmadan, kapsayıcılığı teşvik etme sorumluluğu, bir bütün olarak eğitim sistemine dahil olmak yerine bireysel eğitimcilere düşmeye devam edecektir. Sürdürülebilir kapsayıcı eğitim, yalnızca okulların, politika yapıcılarının ve toplulukların ortak sorumluluk alarak toplumsal engelleri ortadan kaldırması ve tüm öğrencilere eşit öğrenme olanakları sunmasıyla gerçekleştirilebilir.

Tema 4: Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri

Bu tema, Bangladeşli okul yöneticilerinin KE'yi teşvik ederken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için aldıkları farklı stratejileri keşfetmek ve yorumlamak için geliştirilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar, katılımcı görüşleri ve sosyal model çerçevesinde yapılan yorumlamalarla birlikte Tablo 6'de sistematik olarak özetlenmiştir.

Tablo 6

Kapsayıcı Eğitimin Teşvik Edilmesindeki Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri (Bangladeş Perspektifleri)

Alt tema	Katılımcı (n)	Önemli Bulgular	Sosyal Model Üzerinden Yorumlama
4.1: Mesleki Gelişim	OM-B3, OM-B1	Okullarda özel eğitimciler, psikologlar ve IE uzmanları yoktur. Öğretmenler, düşük ücret ve eğitim fırsatlarının eksikliği nedeniyle zorluklarla karşı karşıyadır.	Eğitimli profesyonellerin yokluğu bireysel değil, sistemik bir sorundur. Bu boşluğu gidermek için devlet desteğine ihtiyaç vardır. Düşük maaşlar ve yetersiz eğitim yapısal engellerdir. Daha iyi ücret ve düzenli eğitim gibi sistemik değişiklikler gereklidir.
4.2: Ortaklıklar ve İş birliği	OM-B1, OM-B5	Yöneticiler, IEP toplantıları ve ev ziyaretleri yoluyla ebeveynler, öğretmenler ve STK'larla iş birliği yapmaktadır. Yöneticiler, hükümet bakanlıkları arasında daha iyi bir koordinasyon ve bir Özel Eğitim Bakanlığı oluşturulmasını önermektedir.	İş birliği, toplumsal engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, sistemik desteğin olmaması etkinliklerini sınırlandırmaktadır. Bakanlıklar arasındaki uyumsuzluk yapısal engelleri yansıtır. Kapsayıcılık için entegre politikalara ve kaynaklara ihtiyaç vardır.
4.3: Topluluk Katılımı	OM-B5, OM-B7, OM-B3	Yöneticiler, KE'yi teşvik etmek için yerel liderler ve Okul Yönetim Komiteleri (OYK'ler) ile iş birliği yapmaktadır. Bazı ebeveynler, kapsayıcılık uygulamaları ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerle etkileşimi gerektirdiğinde buna karşı çıkmaktadır.	Topluluk katılımı esastır, ancak kapsayıcılığa karşı direnç gibi toplumsal önyargılar ilerlemeyi engeller. Bu önyargıları ele almak için farkındalık programlarına ihtiyaç vardır. Olumsuz tutumlar, bireysel yetersizliklerden ziyade toplumsal normlar ve önyargılar tarafından şekillendirilmektedir. Bu tutumları değiştirmek için bilinçlendirme kampanyaları gibi sistemik çabalar gerekmektedir.
4.4: Paydaşlarla Düzenli İletişim	OM-B4, OM-B1, OM-B7, OM-B6, OM-B3	Yöneticiler, kaynak eksikliklerini ve toplumsal önyargıları ele almak için paydaşlarla düzenli iletişim kurmaktadır. Okul yöneticileri, akademik açıdan geri kalan öğrencilere yönelik özel sınıflar gibi bireyselleştirilmiş destekler sunmakta ve ebeveynleri öğrencilerin ilerleyişi konusunda düzenli olarak bilgilendirmektedir. Okul yöneticiler, sınırlı bütçeler dahilinde çalışmakta, düşük maliyetli materyaller kullanmakta ve öğrencileri desteklemek amacıyla öğretmenlerle iletişimi sürdürmektedir.	Düzenli iletişim, kaynak kıtlığı ve toplumsal önyargılar gibi sistemik engellerin ele alınmasına yardımcı olur. İş birliği ve sistemik değişim, kapsayıcılığı teşvik etmenin anahtarıdır. Kişiselleştirilmiş destek, sistemik müdahaleler yoluyla bireysel zorlukları ele alır. Bu, sosyal modelin bireyleri suçlamak yerine engelleri kaldırmaya odaklanmasıyla uyumludur. Kaynak sınırlamaları sistemik sorunlardır. Yöneticilerin pratik yaklaşımı, yapısal engellerin üstesinden gelmek için yenilikçi ve işbirlikçi çözümlere duyulan ihtiyacı yansıtmaktadır.

Alt Tema 4.1: Mesleki Gelişim

Bangladeşli okul yöneticileri, öğretmen eğitiminin önemini vurgulamış, ancak bunun çoğunlukla mevcut olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, ortamlarında psikolog, özel eğitimci ve kapsayıcı eğitim uzmanı gibi destek ihtiyaçlarına da dikkat çekmişlerdir.

Örneğin:

OM-B3: (...) Herhangi bir özel eğitimcimiz veya en azından KE'de özel derecesi olan biri olmadığı için birçok zorlukla yüzleşmek zorundayız. Psikoloğumuz olmadığı için öğrencilerimizin psikolojik mücadelelerini de karşılamakta zorlanıyoruz. Hükümet tarafından her okulda bir psikolog olması gerektiği önerilse de okulumuz şehir merkezine uzak olduğu için atayacak bir psikolog bulamadım. Hükümet bu konuyu incelemeli; özellikle her okulun özel bir eğitimciye veya IE hakkında tam olarak uygulayabilmesi için yeterli bilgiye sahip birine sahip olması gerekir. Aynı zamanda takip eğitimi de önemlidir.

OM-B1: (...) Öğrencilerimize öğretmek için çok sayıda özel eğitimcimiz var. Sorun şu ki, hükümet öğretmenlerimize sürekli olarak özel eğitimler düzenliyor. Bu nedenle, onları okul fonundan eğitim alanlara şahsen göndermek zorundayım, böylece düzgün bir şekilde yeniden eğitilirler. Diğer bir sorun ise öğretmenlerimizin genellikle uygun motivasyondan yoksun olmaları ve ekstra çaba sarf etmeleri veya ekstra yük almalarıdır. Söyleyebileceğim sebep, asil işleri için aldıkları düşük ücret.

Uzman profesyonellere erişim eksikliği, öğrencilerin veya öğretmenlerin yetersizliğinden değil, yetersiz toplumsal yapılar ve kaynak dağılımından kaynaklanmaktadır. Hükümetin bu temel rolleri sağlamadaki başarısızlığı, dışlanmayı sürdürmekte ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin potansiyelini sınırlamaktadır. Ayrıca, sistematik, hükümet destekli eğitim programlarının olmaması, kapsayıcı eğitime öncelik verme konusundaki toplumsal başarısızlığı yansıtmaktadır. Öğretmenler doğaları gereği motivasyonsuz veya vasıfsız değildir, ancak düşük ücret ve mesleki gelişim fırsatlarının eksikliği gibi sistemik sorunlar nedeniyle kısıtlanmaktadır. Bu engeller, farklı ihtiyaçları olan öğrencileri etkili bir şekilde destekleme becerilerini engellemektedir. Dahası, okulların karşılaştığı ekonomik engeller bireysel değil yapısaldir. Hükümetin, mülkiyeti ne olursa olsun tüm okullar için eğitim finansmanı sağlamadaki başarısızlığı, bazı okulların diğerlerinden daha donanımlı olduğu hiyerarşik bir sistem yaratmaktadır. Bu sistemik eşitsizlik, dışlanmayı pekiştirmekte ve kapsayıcı eğitimin erişimini

sınırlamaktadır. Bununla birlikte, Bangladeşli okul yöneticilerinin karşılaştığı uzman profesyonellerin eksikliği, yetersiz öğretmen eğitimi ve mali kısıtlamalar gibi zorluklar, sistemik başarısızlıklardan kaynaklanmaktadır. Engelliliğin Sosyal Modeli, hükümet müdahalesi, adil kaynak dağılımı ve politika reformları dahil olmak üzere toplumsal değişim ihtiyacının altını çizmektedir. Bu sistemik engellerin ele alınması, tüm öğrencileri ve öğretmenleri etkili bir şekilde destekleyen kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması için çok büyük önem taşımaktadır.

Alt Tema 4.2: Ortaklıklar ve İş birliği

Bangladeşli okul yöneticileri, farklı paydaşlar arasındaki iş birliğinin okullarında KE'yi sağlamanın hayati bir parçası olduğunu belirtmiştir. Zorluklarla karşılaşmalarına rağmen, kendilerinin de aylık öğretmen-veli toplantısı yapmak, velilere ve öğrencilere danışmanlık yapmak, öğrencilerin ilerleme raporlarını öğretmenlerle değerlendirmek ve kontrol etmek, yerel liderlerle iyi iletişim kurmak, gerekli adımları atmak gibi farklı faaliyetlerde bulundukları tespit edilmiştir. Örneğin:

OM-B1: (...) Görüyorsunuz, paydaşlarla uygun iş birliğini sürdürmenin okulumda KE'yi sağlamak için çok önemli olduğuna inanıyorum. Her bir çocuk için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) sürdürüyoruz. Yılda üç kez gözden geçiriyoruz; Ebeveynlere çocuklarının ilerlemesi hakkında bilgi verdiğimiz ve fikirlerini dinlediğimiz yer. Ayrıca ev ziyaretleri de yapıyoruz. COVID krizindeyken, ebeveynler gelmediğinde, ebeveynler güven kazanamadılar. Tüm ekibim evlerine gitti ve onları ev düzenlerine entegre etmeye çalıştık. Şu anda, ebeveynlerimize çocukları için bir BEP'yi nasıl geliştireceklerini ve sürdüreceklerini öğretmeye çalıştığımız yaşam boyu bir rutin geliştirmek için çalışıyoruz, böylece onlar da bunu yapabilirler. Sistemimizde ihtiyaç duyduğumuz için yerel liderlerimizle, psikoterapistlerimizle, fizyoterapistlerimizle, birkaç STK'mızla da iş birliği yapıyoruz.

OM-B5: (...) Ebeveynler, öğretmenler, yerel liderler vb. gibi paydaşlarımızla her zaman iyi iletişim kurmaya çalışıyoruz. Her ay veli-öğretmen toplantısı yapıyoruz. Ben şahsen öğretmenlerimle oturup sorunlarını ve ilerlemelerini listeliyorum. Ayrıca yerel liderlerle iletişimi sürdürüyorum, onları KE'nin faydaları ve eğitim ortamlarındaki çeşitlilik hakkında bilinçlendirmeye çalışıyorum.

Bir okul yöneticisi, hükümet ve farklı paydaşlar arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesinin önemini de vurgulamaktadır. Örneğin:

OM-B1: (...) Özel ihtiyaçları olan tüm çocuklar arasında, Nörogelişimsel Bozukluğu (NDD) olan çocukların en yüksek öncelikleri aldıklarını hissediyorum, belki de korumacılık üzerinde diyebilirim. Bu, özel ihtiyaçları olan diğer tüm çocuklar arasında eşit olarak dağıtılmalıdır. Diyeceğim bir diğer şey de politikalar yapılırken bakanlıklar arasında iş birliği eksikliğidir. Görüyorsunuz, eğitim de dahil olmak üzere NDD ile ilgili tüm konular Sosyal Refah Bakanlığı tarafından izleniyor. Peki eğitim neden Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olmalı? Hiçbir şekilde Milli Eğitim başka bir bakanlığa bağlı olmamalıdır. Dünyanın her ülkesinde, özel eğitimin eğitim bakanlığına bağlı olduğunu ya da özel bir bakanlığa bağlı olduğunu düşünüyorum. En iyi ihtimalle, hükümetimiz bu konulara daha ciddi bir şekilde bakmak için 'Özel Eğitim Bakanlığı'nı kurabilir.

Kapsayıcı eğitimi (KE) sağlamak için ebeveynler, öğretmenler, yerel liderler ve STK'lar gibi paydaşlarla yapılan işbirlikçi çabalar, farklı ihtiyaçları olan öğrenciler etrafında destekleyici bir ağ oluşturarak toplumsal engelleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Ancak, hükümetten sistemik destek eksikliği bu çabaların etkinliğini sınırlamaktadır. Yöneticilerin girişimleri, kapsayıcılığın kolektif eylem gerektirdiğinin, ancak bu çabaları sürdürmek ve ölçeklendirmek için sistemik değişikliklere ihtiyaç duyulduğunun kabul edildiğini yansıtmaktadır. Ayrıca, hükümet bakanlıkları arasındaki uyumsuzluk ve iş birliği eksikliği, politikaların ve kaynakların etkili bir şekilde entegre edilmediği yapısal bir engeli yansıtmaktadır. Sosyal Model, bu tür sistemik sorunların kapsayıcılığı engellediğini vurgulamaktadır. Ayrı bir *Özel Eğitim Bakanlığı* kurulması veya özel eğitimin Millî Eğitim Bakanlığı altına yerleştirilmesi çağrısı, bu engelleri ele almak için yapısal reformlara duyulan ihtiyaçla uyumludur. Ayrıca, tüm çocuklar için bir BEP'yi sürdürme çabaları, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını ele alan kapsayıcı sistemler oluşturmaya doğru bir kayma olduğunu göstermektedir. Ancak, devlet desteğinin ve kaynaklarının eksikliği bu girişimlerin sürdürülebilirliğini sınırlamaktadır. Öte yandan, hükümet ve diğer paydaşlar arasındaki iş birliği eksikliği, tüm engelli öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ele almada sistemik bir başarısızlığı yansıtmaktadır. Sosyal Model, bu yapısal engelleri ele almadan kapsayıcılığın sağlanamayacağını vurgulamaktadır.

Yöneticilerin politika reformları ve daha iyi iş birliği çağrısı, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmak için sistemik değişim ihtiyacıyla uyumludur.

Alt Tema 4.3: Topluluk Katılımı

Bangladeşli okul yöneticileri tarafından vurgulandığı gibi, toplum katılımı kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Okullar, yerel liderleri, ebeveynleri ve topluluk üyelerini dahil ederek kapsayıcılığın önemi konusunda ortak bir anlayış oluşturabilir ve toplumsal engelleri ele alabilmektedir. Yöneticiler, kapsayıcılığı teşvik etmek için düzenli iletişim, farkındalık programları ve Okul Yönetim Komiteleri (OYK'ler) ile iş birliğine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı ebeveynlerin olumsuz tutumları ve direnişi gibi zorluklar, toplumsal zihniyetleri değiştirme ve bir kabul kültürü yaratma ihtiyacının altını çizmektedir. Bu çabalar, bütünsel kapsayıcılığa olan bağlılığı yansıtır, ancak aynı zamanda anlamlı bir değişim sağlamak için sürekli topluluk katılımının önemini de vurgulamaktadır.

OM-B5: (...) Topluluk katılımını sağlamak benim için çok önemli. Bu yüzden yerel liderlerle her zaman iletişimimi sürdürüyorum. Okulumuzda ayrıca yerel liderler, sendika üyeleri, veli temsilcileri ve öğretmenlerden oluşan bir SMC (Okul Yönetim Komitesi) bulunmaktadır. Her zaman ayda bir toplantı yaparız. Orada öğrencilerin gerekli ilerlemelerini ve eksiklerini sağlamaya çalışıyorum. Ayrıca onları IE'nin gerekliliği konusunda teşvik etmeye çalışıyorum.

OM-B7: (...) Topluluk katılımı sadece önemli değildir, aynı zamanda topluluk üyesi de IE hakkında olumlu bir izlenime sahip olmalıdır. Örneğin, SMC ile iletişimi sürdürüyorum ve toplantılar yapıyorum, ancak çoğu zaman bazı ebeveynlerin çocuklarının ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlere sahip başkalarıyla çalışmasına izin verme konusunda isteksiz olduklarını gördüm. Bunun gerekliliğini anlamalarını sağlamaya çalışıyoruz, Kapsayıcılığı teşvik etmek ve farklılıkları memnuniyetle karşılamak için bu tür olumsuz zihniyetlere sahip olmamak çok önemlidir.

OM-B3: (...) Topluluk katılımını sürdürmek için yerel liderlerle iletişim kurmaya çalışıyoruz. Ayrıca okulumuzda ebeveynlere ve topluluk üyelerine IE hakkında temel bilgiler vermek için bazı farkındalık programları düzenliyoruz. Ayrıca her ay SMC toplantısı düzenliyoruz.

Bangladeşli okul yöneticilerinin toplum katılımına yaptıkları vurgu, kapsayıcı eğitimin (KE) teşvik edilmesindeki önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, tanımlanan

zorluklar ve çabalar, bireysel sınırlamalardan ziyade toplumsal ve yapısal engellere odaklanan Engelliliğin Sosyal Modeli aracılığıyla yorumlanabilmektedir. Örneğin: OM-B5 ve OM-B3 gibi yöneticiler, kapsayıcı bir ortam yaratmak için topluluk katılımının gerekliliğini vurgulamaktadır. İlerlemeyi paylaşmak, eksiklikleri gidermek ve kapsayıcı eğitim (KE) hakkında farkındalık yaratmak için yerel liderler, ebeveynler ve Okul Yönetim Komiteleri (OYK) ile etkileşim kurarlar. Bu çabalar, farklı ihtiyaçları olan öğrenciler etrafında destekleyici bir ağ oluşturmayı amaçlamaktadır. Engelliliğin sosyal modeli, toplumsal engelleri yıkmak ve kapsayıcılığı teşvik etmek amacıyla toplum katılımını çok önemli bir unsur olarak görür. Bununla birlikte, bu çabaların başarısı, toplumun kapsayıcı eğitimi anlaması ve kabul etmesine bağlıdır; ancak bu süreç genellikle yapısal ve kültürel engellerle karşılaşmaktadır. Ayrıca yöneticiler, çocuklarının ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlere sahip olanlarla çalışmasına izin verme konusundaki isteksizlik gibi bazı ebeveynlerin gösterdiği olumsuz tutumlara da dikkat çekmiştir. Bu durum, kapsayıcılığın önünde engel teşkil eden köklü toplumsal önyargıları yansıtmaktadır. Bu tür olumsuz zihniyetler bireysel başarısızlıklarla değil, toplumsal normlar ve yapısal eşitsizliklerle şekillenmektedir. Bu tutumların ele alınması, kapsayıcılığı ve çeşitliliği teşvik etmek için farkındalık programları ve politika değişiklikleri gibi sistematik çabalar gerektirir. Ayrıca, yöneticilerin farkındalık oluşturma ve ebeveynlerle topluluk üyelerini kapsayıcı eğitim (KE) hakkında bilinçlendirmek amacıyla aylık Okul Yönetim Komitesi (OYK) toplantıları düzenleme çabaları gerçekten takdire değerdir. Bu çabalar övgüye değer olsa da genellikle sistemik destek eksikliği ile sınırlıdır. Sosyal Model, gerçek kapsayıcılığın devlet destekli farkındalık kampanyaları ve toplum katılımını sürdürmek için kaynaklar gibi yapısal değişiklikler gerektirdiğini vurgulamaktadır. Öte yandan, yöneticiler yerel liderlerin ve OYK'ların okullar ve topluluklar arasındaki uçurumun kapatılmasında kilit bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Yerel liderlerin ve OYK'lerin bu katılımı, kolektif eyleme duyulan ihtiyacın tanınmasını yansıtmaktadır.

Alt Tema 4.4: Paydaşlarla Düzenli İletişim

Paydaşlarla düzenli iletişim, Bangladeşli okul yöneticileri tarafından kapsayıcı eğitimin temel taşlarından biri olarak görülmektedir. Bu yöneticiler, karşılaşılan zorlukları ele almak ve öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamak amacıyla ebeveynler, hükümet yetkilileri, terapistler ve öğretmenlerle açık diyalogun sürdürülmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrenci ilerlemesini, kaynak eksikliklerini ve müdahale stratejilerini değerlendirmek üzere, Okul Yönetim Komitesi (OYK) ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) oturumları gibi düzenli toplantılar gerçekleştirmektedirler. Sınırlı bütçelerle çalışma ve toplumsal direnci aşma yönündeki çabalara rağmen, öğretim materyalleri ile eğitilmiş profesyonellerin eksikliği gibi sistemik sorunlar devam etmektedir. Bu süregelen zorluklar, gerçekten kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturabilmek için sürekli paydaş iş birliği ve devlet desteğine duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin:

OM-B4: (...) KE'yi sağlamak ve zorlukları ortadan kaldırmak için paydaşlarla düzenli iletişimi sürdürmenin çok önemli olduğuna inanıyorum. Düzenli SMC toplantısı düzenlemenin yanı sıra, hükümet yetkililerini öğretme-öğrenme materyallerimizin kıtlığı ve eğitilmiş bireylerin eksikliği hakkında da bilgilendiriyorum. Bununla birlikte, okulumuzda hala öğretme-öğrenme materyalleri ve yeterli eğitilmiş öğretmen kıtlığı bulunmaktadır. Hükümet, KE'yi teşvik etmemize yardımcı olmak için bu konuyu yakından incelemelidir.

OM-B1: (...) Paydaşlarla her zaman düzenli iletişim kurmaya çalışırım. Özel gereksinimli çok sayıda çocuğumuz olduğu için, tüm öğrencilerimizin uygun müdahalesini sağlamak için psikologlar, fizyoterapistler, konuşma terapistleri vb. ile iletişimi sürdürüyorum. Ayrıca ekip üyeleriyle IEP toplantıları da yapıyoruz. Bunlar öğrencilerimizin genel gelişimini sağlamak için çok önemlidir.

OM-B7: (...) Okulumuzda öğretim materyalleri konusunda kıtlık yaşıyoruz. Bu yüzden bazı düşük maliyetli malzemeler almaya çalışırdık. Öğretmenlerimle her zaman öğrencilerin yeterli yardımı alması için iletişim kururum. Bu nedenle, ortaya çıkan tüm sorunlara yanıt vermeye hazır olduğumuzdan her zaman emin oluyoruz ve her zaman sahip olduğumuz bütçeye göre çalışmaya çalışıyoruz.

OM-B6: (...) Örneğin, farklı geçmişlere sahip öğrencilerimiz olduğu için birçok ebeveyn, oğullarının veya kızlarının ekonomik olarak dezavantajlı insanlarla oturmasını veya karışmasını

istemiyor. Bu tür sorunları çözmek için bu ebeveynlerle doğrudan oturup onların olumlu bir bakış açısıyla anlamalarını sağlamaya ve aynı zamanda farkındalık yaratmaya çalışıyorum.

OM-B3: (...) Okulumda kişiden kişiye bir ilişki var. Bu yüzden, bu durumda, biraz özel olmaya çalışıyorum. Akademik olarak geride kalan öğrenciler gibi, okuldan sonra özel dersler vererek onlara ekstra özen göstermeye çalışıyorum. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının ilerlemesinin farkında olduklarından emin olurum.

Sosyal model, sistemik ve toplumsal faktörlerin kapsayıcı eğitimin önünde nasıl engeller oluşturduğunu anlamak için kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır. Okul yöneticilerin paydaşlarla düzenli iletişime verdiği önem, iş birliği, farkındalık yaratma ve kaynak yönetimi yoluyla mevcut engelleri ele alma çabalarıyla sosyal modellerle uyumluluk göstermektedir. Bu çabalar, sistemik engelleri ortadan kaldırma ve tüm öğrenciler için kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturma konusundaki kararlılıklarını yansıtmaktadır.

Okul yöneticilerin sistemik engelleri ele almaya odaklanması, hükümet yetkilileri, uzmanlar ve öğretmenlerle proaktif iletişimlerinde belirgindir. Örneğin, OM-B4, öğretme-öğrenme materyallerinin kıtlığı ve eğitimli personel eksikliği gibi kaynak kıtlığı hakkında hükümet yetkililerini bilgilendirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, sistemik sorunların bireysel düzeyde çözilemeyeceği ve daha üst düzey müdahale gerektirdiği anlayışının altını çizmektedir. Benzer şekilde, OM-B1'in psikologlar, fizyoterapistler ve konuşma terapistleriyle yürüttüğü iş birliği, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteğe erişimini sağlamaktadır. Hiçbir öğrencinin geride kalmamasını hedefleyen okul müdürü, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP) toplantıları düzenleyerek bireysel zorlukları sistemik destek aracılığıyla ele alma konusundaki kararlılığını ortaya koymaktadır.

Toplumsal tutumlara meydan okumak, OM-B6'nın ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere karşı önyargıları ele almak için ebeveynlerle doğrudan yaptığı görüşmelerde görüldüğü gibi, yöneticilerin çabalarının bir başka kritik yönüdür. Birçok ebeveyn, çocuklarının, köklü toplumsal önyargıları yansıtan düşük sosyoekonomik geçmişe sahip akranlarıyla etkileşime girmesine karşı direnç göstermektedir. Okul yöneticisi ise açık diyalog kurarak ve farkındalık çalışmalarını teşvik ederek bu önyargıları kırmaya ve daha kapsayıcı bir zihniyet geliştirmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım, bireysel

yetersizliklere odaklanmak yerine kapsayıcılığın önündeki toplumsal tutumları hedef alan sosyal engellilik modeliyle örtüşmektedir.

Kişiselleştirilmiş destek ve iş birliği, okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri aşma stratejilerinin merkezinde yer almaktadır. Örneğin, OM-B3 okul yöneticisi, bire bir ilişkilerin önemine dikkat çekmekte ve akademik olarak geri kalan öğrenciler için özel destek sınıfları sağlamaktadır. Ayrıca, ebeveynleri çocuklarının gelişimi hakkında düzenli olarak bilgilendirerek, öğrenmenin önündeki sistemik engellerin azaltılmasına katkıda bulunmaktadır. Benzer şekilde, OM-B1'in uzmanlarla olan iş birliği ve OM-B7'nin öğretmenlerle iletişimi, sistemik destek yoluyla bireysel zorlukları ele alma taahhüdünü yansıtmaktadır. Bu çabalar, kişiselleştirilmiş bakımın daha geniş sistemik müdahalelere entegre edildiği kapsayıcılığa bütünsel bir yaklaşım göstermektedir.

Kaynak yönetimi ve pragmatizm de yöneticilerin stratejilerinin temel bileşenleridir. OM-B7, öğretme-öğrenme materyallerinin kıtlığını ve bütçe kısıtlamaları dahilinde çalışma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yönetici, öğretmenler ve paydaşlarla düzenli iletişimi sürdürerek, kaynak sınırlamalarına rağmen öğrencilerin yeterli desteği almasını sağlamaktadır. Bu pragmatik yaklaşım, kaynak kıtlığı gibi sistemik engellerin yenilikçi ve iş birliğine dayalı çözümler gerektirdiği anlayışını yansıtmaktadır. Düşük maliyetli malzemelere ve bütçe bilincine sahip planlamaya yapılan vurgu, beceriklilik ve paydaş katılımı yoluyla zorlukların üstesinden gelme kararlılığını göstermektedir.

Tema 5: Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etki

Bu tema, kapsayıcı eğitimin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal iyi oluş üzerindeki etkisini de ele almaktadır. Bu temaya ilişkin alt temalar, Tablo 7'de özetlenmiştir

Tablo 7

Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etkisi (Bangladeş Perspektifleri)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
5.1: Akademik Etki	Bangladeşli yöneticiler (n = 2)	Yöneticiler, kaynak sınırlamalarına rağmen akademik sonuçları iyileştirmek için düşük maliyetli öğretim materyalleri, multimedya sınıfları ve mesleki eğitim gibi yenilikçi stratejiler uygulamıştır. (Örneğin, OM-B7, OM-B1).	Sosyal model, akademik zorlukların bireysel sınırlamalardan değil, sistemik engellerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. IEP değerlendirmeleri ve mesleki eğitim gibi girişimler, toplumsal ve çevresel engelleri ele alarak modelle uyumludur. Bununla birlikte, sürdürülebilir akademik başarı için sistemik değişikliklere (örneğin, devlet desteği, yeterli kaynaklar) ihtiyaç vardır.
5.2: İyi oluş Endişeleri	Bangladeşli yöneticiler (n = 2)	Yöneticiler, ebeveyn katılımı, psikolojik danışmanlık ve terapiler (örneğin, OM-B7, OM-B1) yoluyla davranışsal ve duygusal zorlukları ele almıştır.	Sosyal model, refah sorunlarının bireysel eksikliklerden değil, toplumsal ve sistemik engellerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Danışmanlık ve ebeveyn eğitimi gibi çabalar toplumsal damgalama ve dışlanmaya meydan okumaktadır. Ancak, tüm öğrencilerin iyi oluşunun desteklenmesi için daha geniş sistemik desteğe (örneğin, ruh sağlığı kaynakları, politika reformları) ihtiyaç vardır.

Alt Tema 5.1: Akademik Etki

Okullarda öğrencilerin iyi oluş ve akademik başarısı, geldikleri çevre ve sahip oldukları destek sistemlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Engelli ya da farklı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrenciler için davranış sorunları, dikkatsizlik veya toplumsal damgalanma gibi zorluklar, çoğu zaman bireyin kendisinden değil, dışsal etkenlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri bu zorlukların ele alınmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. İyi oluş ve akademik mücadelelerin toplumsal ve sistemik konulara dayandığını kabul ederek, kapsayıcı ve destekleyici ortamlar yaratmak için proaktif şekilde hareket edebilmektedirler.

Bangladeşli okul yöneticilerinin, öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik çabaları takdire şayandır. Yetersiz öğretim materyalleri ve sınırlı devlet desteğine rağmen, bu yöneticilerin öğrencilerin gelişimini desteklemek için proaktif davrandıkları görülmüştür. Örneğin, bazı yöneticiler öğrencileri ve öğretmenleri düşük maliyetli

öğrenme materyalleri geliştirmeye teşvik ederken, bazıları da kişisel dizüstü bilgisayarlarını kullanarak multimedya destekli dersler sunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerine yardımcı olmak için mobil teknoloji veya terzilik gibi özel eğitim programları da tanıtılmaktadır. Bu çabalar, öğretim yöntemlerini bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya ve geçmişleri veya yetenekleri ne olursa olsun her öğrencinin başarılı olabileceği bir ortamı teşvik etmeye olan bağlılığı göstermektedir. Bu girişimler aracılığıyla okullar, her öğrencinin kendini değerli, desteklenmiş ve gelecek için donanımlı hissetmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Örneğin:

OM-B7: (...) Görüyorsunuz, hükümetten öğretme-öğrenme materyallerinin temini yeterli değil; Daha fazlasına ihtiyacımız var. Bu nedenle, bazen öğrencileri öğrenmelerini daha keyifli hale getirebilecek düşük maliyetli materyaller yapmaya teşvik ediyorum; Ayrıca bunu yapma sürecini de seviyorlar. Öğretmenleri de bunu yapmaya teşvik ediyorum. Ayrıca okulumuzda herhangi bir multimedya sınıfımız bulunmamaktadır. Dizüstü bilgisayarımı her gün okula yanımda götürüyorum ve ayrı bir sınıfta sırayla multimedya dersi veriyoruz. Böylece öğrencilerim YouTube'dan yeni şeyler öğrenebiliyor. Ayrıca akademik olarak mücadele eden öğrenciler için okul döneminden sonra özel sınıflar düzenledim. Uygulamaya başladığımızdan bu yana bu girişimlerin öğrencilerimizin akademik performanslarını artırdığını söyleyebilirim.

OM-B1: (...) Her öğrencinin IEP'sini yılda üç kez değerlendiriyoruz. Performansları değerlendirilir. Ayrıca ev ziyaretleri de yapıyoruz. Ayrıca, öğrencilerimizin çoğu özel olduğu için, onlara mobil teknoloji eğitimi, fırıncılık eğitimi ve terzilik eğitimi de vermeye çalışıyoruz, böylece kendilerine güvenebilirler. Bu şekilde öğrencilerimizin akademik ilerlemelerini aktif olarak izlemeye ve öğretim yöntemlerini bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlamaya çalışıyorum.

Sosyal Modeli, eğitimin önündeki engellerin bireysel bozukluklardan değil, toplumsal yapılardan, kaynak eksikliğinden ve sistemik eşitsizliklerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bangladeşli okullar bağlamında, öğrencilerin özellikle engelli veya dezavantajlı geçmişlere sahip olanların karşılaştıkları akademik zorluklar, doğuştan gelen yeteneklerinden değil, yetersiz öğretme-öğrenme materyallerinden ve kurumsal destek eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, adil bir öğrenme ortamı sağlama sorumluluğu, öğrencilerin kendilerinden ziyade eğitim sistemine ve politika yapıcılara düşmektedir.

Ayrıca, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP'ler) yılda üç kez değerlendirilen okul, yalnızca öğrencilerin notlarını izlemekle kalmamakta, aynı zamanda sistemin her öğrenci için etkili bir şekilde işleyip işlemediğini de gözden geçirmektedir. Öğretim yöntemleri öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılıyor mu? Sınıf içi ya da ev ortamında öğrenmeyi engelleyen faktörler var mı? Bu tür izleme süreçleri, okulun öğrenciye uyum sağlamasını mümkün kılmakta, öğrencinin okula uyum sağlamasını beklemek yerine esnek bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Ev ziyaretleri ise bu yaklaşımı daha da ileriye taşıyarak, öğrencinin çevresel koşullarının akademik başarısı üzerindeki etkisini anlamaya yönelik önemli bir adım sunmaktadır. Bir öğrenci güçlük yaşıyorsa, bu durum her zaman bireysel bir engelden kaynaklanmayabilir; ev ortamındaki zorluklar da bu duruma etki edebilir. Okulun bu dışsal faktörleri dikkate alması, öğrencilerin geride kalmasına neden olan engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır.

Akademisyenlerin ötesinde, bazı okullar mobil teknoloji eğitimi, fırıncılık eğitimi ve terzilik eğitimi vermektedir. Bunlar sadece beceri öğretmekle ilgili değil, aynı zamanda engelli insanları işgücünden dışlayan toplumsal engelleri yıkmakla da ilgilidir. Öğrencilere kendilerine güvenmeleri için gerekli araçları sağlayan okul, doğru fırsatlar verildiğinde topluma anlamlı bir şekilde katkıda bulunabileceklerini göstermektedir. Bu yaklaşım Sosyal Model ile uyumludur: bireyi düzeltmekle ilgili değil, yeteneği ne olursa olsun herkesin gelişebileceği bir dünya yaratmakla ilgilidir. Okulun çabaları sınıfın ötesine geçerek öğrencilerin okul ötesindeki yaşam için bağımsızlık ve güven oluşturmalarına yardımcı olabilmektedir.

Bu yapısal sınırlamalara rağmen, bazı okul yöneticileri kaynak açığını kapatmak için proaktif adımlar atmış ve eğitimin önündeki gerçek engellerin yetenekten ziyade erişimde yattığını göstermiştir. Öğrencileri düşük maliyetli öğrenme materyalleri oluşturmaya teşvik etmek, multimedya derslerini tanıtmak için kişisel cihazları kullanmak ve ekstra destek sınıfları düzenlemek, gerekli psikolojik desteği sağlamak ve eğitim olanakları sağlamak, inovasyon ve özverinin sistemik zorlukların üstesinden gelmeye nasıl yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu çabalar, Sosyal Model'in, kapsayıcı eğitimin, öğrencilerin katı, kaynak sınırlı yapılara uymasını beklemek yerine, kurumların farklı ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyum sağlamasıyla mümkün olduğu

argümanıyla uyumludur. Ancak, tabandan gelen bu girişimler takdire şayan olmakla birlikte, sistemik değişime duyulan acil ihtiyacın da altını çizmektedir. Akademik sonuçlardaki sürekli iyileşmeler, sadece bireysel eğitimcilerin çabalarını değil, aynı zamanda hükümetlerin ve politika yapıcıların, geçmişleri veya yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarını sağlamak için yeterli kaynak, eğitim ve altyapı sağlama taahhüdünü de gerektirmektedir.

Alt Tema 5.2: İyi Oluş Endişeleri

Okullarda öğrencilerin iyi oluş hali, geldikleri ortamlardan ve çevrelerindeki destek sistemlerinden derinden etkilenmektedir. Engelli veya farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrenciler için, davranış sorunları, dikkatsizlik veya toplumsal damgalanma gibi zorluklar genellikle öğrencilerin kendilerinden değil, dış faktörlerden kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri bu zorlukların ele alınmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Refah kaygılarının toplumsal ve sistemik sorunlardan kaynaklandığını kabul ederek, kapsayıcı ve destekleyici ortamlar yaratmak için adımlar atmaktadırlar. Farklı geçmişlere sahip çocuklarla uğraşırken birçok zorlukla karşılaştıktan sonra bile, Bangladeşli okul yöneticilerinin öğrencilerin refahı konusunda iyi bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Örneğin:

OM-B7 (...) Okulumuzda ekonomik olarak dezavantajlı geçmişten, orta sınıftan ve toplumumuzun yüksek sınıfından öğrencilerimiz var. Hem ekonomik olarak dezavantajlı geçmişe sahip çocukları hem de üst sınıf çocukları kaotik olanlar olarak sık sık buldum. Ekonomik olarak dezavantajlı çocuklar genellikle argo kullanırken, bazen şiddete başvururken, hatta hırsızlık gibi küçük suçlara karışırken; Yüksek sınıf çocukları, belki de onlara ekstra bakım sağlamak için zaten ev öğretmenlerine sahip oldukları için sınıftaki en dikkatsiz olanlardır. Bu nedenle, sınıfın en sessiz öğrencileri bile olsa, mağdur edilen orta sınıf öğrencileri. (...) Bu sorunları hafifletmek için, sık sık ilgili öğrencilerin ebeveynleriyle konuşurum, sonuçları anlamalarını ve farkında olmalarını sağlamaya çalışırım. Ayrıca ilgili çocuklar için psikolojik danışmanlık da ayarladım. Bu girişimler, çok daha sağlıklı bir sınıf ortamının korunmasına yardımcı olmuş ve çocukların akademik performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmuştur.

OM-B1: (...) Görüyorsunuz, İnsanlar engelliler hakkında olumsuz bir zihniyete sahipler. Yani, bunu yapamayacaklarına dair bir tür zihniyet var. Bu yüzden, ebeveynlerine, uygun müdahale

ve destek verilirse, onların da iyi şeyler yapabileceklerini anlamalarını sağlamaya çalışıyorum. Biz de onlara ihtiyaçları doğrultusunda gerekli desteği sağlamaya çalışıyoruz.

OM-B1: (...) Ayrıca konuşma terapisi, dışavurumcu psikoterapi gibi farklı türde terapiler de sunuyoruz. Bu müdahaleler, öğrencilerimizin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, desteklendiklerini ve değer verildiklerini hissetmelerini sağlamak için tasarlanmıştır.

Sosyal Model, öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları zorlukların bireysel sınırlılıklardan değil, engeller yaratan toplumsal yapılar ve sistemlerden kaynaklandığını savunmaktadır. Bangladeşli okullarda, rahatsız edici davranış veya dikkatsizlik gibi sorunlar sadece öğrencilerin kendileriyle ilgili değildir. Bunlar genellikle yoksulluk, evde destek eksikliği veya toplumsal damgalanma gibi daha büyük sorunların sonucudur.

Örneğin, OM-B7 hem yoksul hem de varlıklı ailelerden gelen öğrencilerin farklı şekillerde ama benzer derecede zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Yoksul geçmişe sahip öğrenciler rol yapma davranışları sergileyebilir, argo kullanabilir ya da hırsızlık gibi eylemlerde bulunabilirken; varlıklı ailelerden gelen öğrenciler ise özel derslere aşırı bağımlı oldukları için sınıf içi etkinliklere ilgisiz kalabilirler. Bu davranışlar, çocukların “kötü” ya da “tembel” olmalarından değil, maddi yoksunluk, evde ihmal, ya da akademik başarıya yönelik aşırı baskı gibi çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde, OM-B1, toplumun özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik bakış açısına dikkat çekmektedir. Toplum, bu çocukların “başaramayacakları” yönündeki varsayımlarla hareket etmekte, bu da onların karşılaştığı engelleri daha da artırmaktadır. Ancak okul, bu önyargılı tutumları dönüştürmek amacıyla ebeveyn eğitimleri düzenlemekte ve konuşma terapisi ile dışavurumcu psikoterapi gibi destekleyici hizmetler sunmaktadır. Bu müdahaleler yalnızca çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı değil, aynı zamanda onları geride tutan toplumsal engelleri ortadan kaldırmayı da hedeflemektedir.

Yöneticilerin yaklaşımları bunu anladıklarını gösteriyor. Öğrencileri suçlamak yerine, çevreyi değiştirmeye odaklanırlar. Örneğin: OM-B7 ebeveynlerle konuşur ve davranış sorunları olan öğrencilere yardımcı olmak için psikolojik danışmanlık düzenler. OM-B1, öğrencilerin kendilerini değerli ve dahil edilmiş hissetmelerini sağlamak için

terapiler sağlar ve ebeveynleri desteklemektedir. Bu çabalar önemlidir, ancak aynı zamanda daha büyük değişikliklerin gerekli olduğunu da göstermektedir. Okullar bunu yalnız başına gerçekleştiremez. Öğretmenler için daha iyi eğitim, daha fazla akıl sağlığı kaynağı ve eğitimi herkes için adil hale getiren politikalar gibi sistemden daha fazla destek alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Model bize öğrenci iyi oluşunun yalnızca bireysel faktörlere bağlı olmadığını, aynı zamanda çevresel ve toplumsal etmenlerle şekillendiğini hatırlatır. Okullar, toplumsal engelleri ortadan kaldırarak ve destekleyici ortamlar oluşturarak, geçmişleri veya yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin gelişimini destekleyebilir. Ancak gerçek bir değişimin gerçekleşmesi için sistemin kendisinin de değişmesi gerekmektedir.

Türkiye Perspektifi:

Bu bölümde, Türk okul yöneticilerinin bulguları ve yorumları tartışılacaktır. Bangladeş kısmı itibarıyla, bu da birkaç tema ve alt temaya ayrılmıştır. Bulguların yorumlanacağı temaların ve alt temaların listesi aşağıdadır:

Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Alt Tema 1.1: Eşitlik ve Hakkaniyet

Alt Tema 1.2: Yöneticinin Rolü

Tema 2: Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar

Alt Tema 2.1: Kaynak Sınırlamaları

Alt Tema 2.2: Öğretmen Direnişi

Alt Tema 2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi

Tema 3: Kültürel ve Toplumsal Etkiler

Alt Tema 3.1: Engelliliğe İlişkin Geleneksel İnançlar

Alt Tema 3.2: Farkındalık Çalışmaları

Tema 4: Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri

Alt Tema 4.1: Mesleki Gelişim

Alt Tema 4.2: Ortaklıklar ve İş birliği

Alt Tema 4.3: Topluluk Katılımı

Alt Tema 4.4: Paydaşlarla Düzenli İletişim

Alt Tema 4.5: Öğrenci Liderliğindeki Girişimler

Alt Tema 4.6: Güven İnşa Etmek

Alt Tema 4.7: Dijital Öğrenme Araçları

Tema 5: Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etki

Alt Tema 5.1: Akademik Etki

Alt Tema 5.2: İyi Oluş Endişeleri

Tema 6: Akran Öğrenimi ve Mentorluk

Alt Tema 6.1: Öğretmen Akran Mentorluğu

Alt Tema 6.2: Öğrenci Akran Mentorluğu

Tema 7: Bütüncül Eğitim Uygulamaları

Alt Tema 7.1: Duygusal İyi Oluş

Alt Tema 9.2: Kültürel Farkındalık

Tema 1: Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

Bu tema, yöneticilerin kapsayıcı eğitimi nasıl tanımladıklarını ve bunu desteklemedeki rollerini araştırıyor. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular, katılımcı görüşleriyle birlikte Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı (Türkiye Perspektifleri)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Yorum
1.1: Eşitlik ve Hakkanîyet	Türk okul yöneticileri (n=6)	Yöneticiler, kapsayıcı eğitimi, özellikle özel ihtiyaçları olan veya ekonomik dezavantajları olan tüm çocukların ihtiyaçlarını ele almak olarak tanımladı. Tüm öğrenciler için aidiyet, adalet ve fırsat eşitliğini vurgulamaktadırlar. Alıntılar (örneğin, OM-T1, OM-T7), KE’yi engelleri kaldırmanın ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış kaliteli eğitim sağlamanın bir yolu olarak vurgulamaktadır.	Yöneticilerin anlayışı, engelliliği bireysel bir sorun olarak görmek yerine toplumsal ve çevresel engelleri kaldırmaya odaklanan sosyal engellilik modeliyle uyumludur. Eşitlik ve aidiyete yaptıkları vurgu, sistemik değişime olan bağlılıklarını yansıtmaktadır. Bununla birlikte, sosyal model, bu idealleri uygulamaya dönüştürmek için somut eylemlere (örneğin, kaynak tahsisi, öğretmen eğitimi) duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır.
1.2: Yöneticinin Rolü	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler kendilerini ayrımcılığı azaltmada, kapsayıcılığı teşvik etmede ve eşit fırsatlar sağlamada lider olarak görmektedirler. Kapsayıcı uygulamaları desteklemek için politika geliştirme, öğretmen eğitimi ve kaynak tahsisindeki rollerini vurgulamıştır (örneğin, OM-T4, OM-T6).	Yöneticilerin liderlik rolü, sosyal modelin sistemik değişim çağrısıyla uyumludur. Damgalamayı azaltma ve kapsayıcılığı teşvik etme çabaları, geleneksel dışlayıcı uygulamalara meydan okumaktadır. Bununla birlikte, sosyal model, sürdürülebilir ve etkili katılımı sağlamak için daha geniş sistemik desteklere (örneğin, erişilebilir altyapı, adil politikalar) duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Alt Tema 1.1: Eşitlik ve Hakkanîyet

Türk okul yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim (KE) kavramından oldukça haberdar oldukları görülmüştür. KE’yi, özellikle özel gereksinimleri olan ve ekonomik olarak dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını karşılamamanın bir yolu olarak görmüşlerdir. Ayrıca KE’yi, her öğrencinin aidiyet duygusunu sağlamanın önemli bir yöntemi olarak belirtmişlerdir. Yönetimler, KE’yi her öğrenciye kişisel ihtiyaçlarına göre kaliteli eğitim sunmanın belirleyici faktörü olarak algılamaktadırlar.

ÖM-T1: Kapsayıcı eğitim, tüm çocuklarımızın sosyokültürel, bireysel ya da gelişimsel özelliklerine ya da ihtiyaçlarına göre eğitim almalarıyla başlayan bir süreçtir.

OM-T2: Kapsayıcı eğitimle, bu öğrencileri diğer öğrencilerle birlikte sınıfa koyuyoruz... zamanlarını normal okuldaki diğer öğrencilerle birlikte geçiriyorlar.

OM-T4: Bana göre kapsayıcı eğitim, koşulları ne olursa olsun her öğrencinin kaliteli eğitime erişimini sağlamak anlamına geliyor. Bu, tüm öğrencilerin okul yaşamına tam olarak katılabilmeleri için fiziksel, sosyal veya akademik engelleri kaldırmakla ilgilidir.

OM-T7: Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin kendini ait hissettiği bir ortam yaratmak anlamına gelir. Bu, yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin başarılı olmak için eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamakla ilgilidir.

OM-T9: Kapsayıcı eğitim adaletle ilgilidir. Bu, akademik seviyeleri ne olursa olsun her öğrencinin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları desteğe sahip olmasını sağlamakla ilgilidir.

OM-T6: “Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıklarına saygı duyarak eşit eğitim fırsatlarına erişmelerini sağlayan bir yaklaşımdır.

Türkiye'deki okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime (EE) bakış açıları, engelliliğin sosyal modelinin ilkeleriyle güçlü bir uyum içindedir. Sosyal model, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydırarak, herkesin tam olarak katılabileceği kapsayıcı sistemler yaratmanın önemini vurgulamaktadır (Oliver, 1990). Yöneticilerin KE'yi tüm çocukların, özellikle de özel ihtiyaçları olan veya ekonomik olarak dezavantajlı geçmişlere sahip olanların ihtiyaçlarını karşılamamanın bir yolu olarak anlamaları, bu engellerin kaldırılmasına yönelik bir kararlılık göstermektedir. Örneğin, OM-T1'in eğitimi sosyokültürel, bireysel ve gelişimsel ihtiyaçlara göre uyarlama konusundaki açıklaması, öğrencinin katı bir sisteme uymasını beklemek yerine, sistemi öğrenciye uyacak şekilde uyarlamamanın önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, engelliliğin bireysel bir sorun olduğu yönündeki geleneksel görüşe meydan okumakta ve bunun yerine tüm öğrencilerin başarılı olabileceği kapsayıcı bir ortam yaratmaya odaklanmaktadır (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize sistemik değişiklikler olmadan farkındalık ve niyetin yeterli olmadığını da hatırlatmaktadır. OM-T7 ve OM-T9'da görüldüğü gibi yöneticilerin aidiyet, adalet ve fırsat eşitliğine yaptığı vurgu övgüye değer olsa da somut eylemler ve politikalarla desteklenmelidir. Örneğin, bu ideallerin pratiğe dökülmesi için fiziksel erişilebilirliğin sağlanması, öğretmen eğitimi verilmesi ve yeterli kaynakların tahsis edilmesi şarttır. Bu sistemik destekler olmadan, kapsayıcılık hedefi ulaşılabilir olmaktan ziyade istek uyandırıcı kalma riskiyle karşı karşıyadır. Bu bağlamda, sosyal

model ikili bir yaklaşım gerektirir: Bir yandan kapsayıcı uygulamalar aracılığıyla eşitlik ve adalet kültürünü teşvik ederken, diğer yandan dışlanmayı devam ettiren yapısal engelleri de ele alır (Shakespeare, 2006). Kapsayıcı eğitim, etkili uygulandığında, koşullar ne olursa olsun her öğrencinin başarılı olma fırsatına sahip olduğu bir ortam yaratabilmektedir.

Alt Tema 1.2: Yöneticinin Rolü

Türk okul yöneticileri, ayrımcılığı azaltmak, katılımı artırmak ve kapsayıcılık kültürü oluşturmakla sorumlu liderler olarak kendilerini görmekte; öğrencilerinin kendilerini dışlanmış hissetmelerine yol açmadan kapsayıcılığı sağlamanın önemini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, politika, eğitim ve kaynak tahsisi aracılığıyla kapsayıcılık kültürünü teşvik etmede liderlik rolünü üstlenmektedirler. Öğretmenlerini ise kapsayıcı eğitim uygulamalarını benimsemeleri ve hayata geçirmeleri konusunda desteklemektedirler.

OM-T1: (...) Okul yöneticilerinin okullarında lider olmaları gerekiyor... ayrımcılığı azaltan, katılımı artıran ve kapsamlı bir kültür yaratan bireylerdir.

OM-T2: (...) Yöneticiler onların özel çocuklar olduğunu göstermemeli... Tüm öğrenciler aynı olduklarını hissetmelidirler.

OM-T4: (...) Bir prensip olarak benim rolüm, kapsayıcılığın öncelikli olduğu bir kültür yaratmak. Bu, öğretmenleri eğitmeyi, kaynak sağlamayı ve politikalarımızın kapsayıcı uygulamaları desteklemesini sağlamayı içerir.

OM-T6: (...) Benim rolüm, yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin başarılı olmak için eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak. Bunu, kapsayıcılığın tonunu belirleyerek ve öğretmenleri kapsayıcı uygulamaları uygulamada destekleyerek yapıyorum.

OM-T8: (...) Politika geliştirmede, öğretmenleri desteklemede ve tüm öğrenciler için adil fırsatlar sağlamada aktif bir rol aldım.

Alıntılarda anlatıldığı gibi, Türk okul yöneticilerinin rolü, engelliliğin sosyal modelinin ilkeleriyle yakından uyumludur. Sosyal model, odak noktasını bireysel bozukluklardan, insanları dışlayan toplumsal ve çevresel engellere kaydırmakta ve kapsayıcı ortamlar oluşturmak için sistematik değişimin gerekliliğini vurgulamaktadır (Oliver, 1990).

Yöneticiler, OM-T1 ve OM-T4'te vurgulandığı üzere, ayrımcılığın azaltılması, katılımın artırılması ve kapsayıcılık kültürünün teşvik edilmesi konularında kendilerini lider olarak görmektedir. Bu, ayrımcı tutumlar, kaynak eksikliği ve esnek olmayan politikalar gibi engelli ve dezavantajlı öğrencileri dışlayan sistemik engelleri ele alma taahhüdünü yansıtmaktadır. Örneğin, OM-T2'nin özel ihtiyaçları olanları ayırmadan tüm öğrencilerin eşit hissetmelerini sağlamaya yaptığı vurgu, engelli öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı damgalama ve ayrımcılığa meydan okumaktadır. Bu yaklaşım, herkesin eşit değer gördüğü kapsayıcı bir kültür teşvik ederek, sosyal modelin sosyal değişim çağrısıyla uyum içerisindedir (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model liderliğin tek başına sistemik engelleri ortadan kaldırmak için yeterli olmadığını da vurgulamaktadır. OM-T6 ve OM-T8'de belirtildiği gibi, yöneticiler kapsayıcılık tonunu belirlemede çok önemli bir rol oynasa da çabaları daha geniş sistemik değişikliklerle desteklenmelidir. Örneğin, adil kaynak tahsisi, öğretmen eğitimi ve erişilebilir altyapıyı sağlamak için politikalar uygulanmalıdır. Bu sistemik destekler olmadan, yöneticilerin çabaları tutarsız veya sürdürülemez olma riskiyle karşı karşıyadır. Bu bağlamda, sosyal model ikili bir yaklaşımı gerektirmektedir; bir yandan okul düzeyinde liderlik ve kapsayıcılığın güçlendirilmesini desteklerken, diğer yandan dışlanmayı sürdüren yapısal engellerin sistematik olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Shakespeare, 2006). Etkili bir şekilde uygulandığında, yöneticilerin rolü, daha kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim ortamları yaratmada güçlü bir itici güç olmaktadır.

Tema 2: Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasındaki Zorluklar

Bu tema, yöneticilerin kapsayıcı eğitimi teşvik etmede karşılaştıkları engelleri vurgulamaktadır. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular, katılımcı görüşleriyle birlikte Tablo 9'de özetlenmiştir.

Tablo 9

Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar (Türkiye Perspektifi)

Alt temalar	Katılımcı (n)	Bulguları	Yorum
2.1: Kaynak Sınırlamaları	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler yetersiz altyapıyı, yetersiz öğretim materyallerini, özel araçların ve öğretmen eğitiminin eksikliğini kapsayıcı eğitimin önündeki en büyük engeller olarak tanımlamıştır. Alıntılar (örn. OM-T1, OM-T9) bu zorlukların sistemik yapısını vurgulamıştır.	Engelliliğin sosyal modeli, kaynak sınırlamalarının bireysel eksiklikler değil, toplumsal ve çevresel engeller olduğunu vurgulamaktadır. Asansör, malzeme ve eğitim eksikliği (örneğin, OM-T1, OM-T9) sistemik arızaları yansıtır. Bu engellerin ele alınması, eşit erişim ve katılımı sağlamak için artan finansman ve politika reformları gibi sistemik değişiklikler gerektirmektedir.
2.2: Öğretmen Direnişi	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler, öğretmen direncinin, farklı öğrencilere uyum sağlama konusundaki anlayış, beceri veya isteklilik eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Alıntılar (örn. OM-T1, OM-T9) bu eksikliklerin giderilmesi için sistemik desteğe duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.	Öğretmen direnişi, sosyal modelin toplumsal ve sistemik engellere odaklanmasıyla uyumludur. Eğitim eksikliği ve sosyal tutumlar (örneğin, OM-T1, OM-T9) dışlanmayı sürdürmektedir. Direnci ele almak ve kapsayıcı uygulamaları teşvik etmek için kapsamlı öğretmen eğitimi ve farkındalık programları gibi sistemik değişikliklere ihtiyaç vardır.
2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler, toplumsal farkındalık eksikliğini ve toplumsal önyargıları kapsayıcılığın önündeki engeller olarak tanımlamıştır. Bu sorunları ele almak amacıyla çalıştaylar ve kampanyalar düzenlemişlerdir; ancak, derinlemesine kökleşmiş tutumları değiştirmede önemli güçlüklerle karşılaşmışlardır (örneğin, OM-T1, OM-T6).	Sosyal model, toplumsal tutumların ve farkındalık eksikliğinin kapsayıcılığın önünde nasıl engeller yarattığını vurgulamaktadır. Ebeveyn direnci ve kültürel inançlar (örneğin, OM-T1, OM-T6) daha geniş toplumsal normları yansıtmaktadır. Önyargılara meydan okumak ve kapsayıcı değerleri teşvik etmek için ülke çapında bilinçlendirme kampanyaları ve topluluk katılımı gibi sistemik çabalara ihtiyaç vardır.

Alt Tema 2.1: Kaynak Sınırlamaları

Kaynak sınırlılıkları, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitimin önünde önemli bir engeldir. Bu sınırlamalar arasında yetersiz altyapı, yetersiz öğretim materyalleri ile öğretmenler için özel araç ve eğitim eksikliği bulunmaktadır. Bu tür zorluklar yalnızca kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesini engellemekle kalmamakta, aynı zamanda özel ihtiyaçları olan ve dezavantajlı öğrencilerin dışlanmaya devam etmesinin de önünü açmaktadır. Yöneticilerin ifadeleri bu engellerin farkına varıldığını gösterirken, sorunun sistemik yapısına da dikkat çekmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmek, bireysel çabaların ötesine geçen bir yaklaşım gerektirmektedir; okulların gerçekten kapsayıcı ortamlar yaratmak için ihtiyaç duydukları kaynaklara erişimlerini sağlamak için sistemik değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir.

OM-T1: (...) Eğitim materyalleri yeterli değil... Okulumda asansör yok... İstesem de o sınıfı üst katlara taşıyamam.

OM-T2: (...) Bu öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip değilsek... Sorun bu.

OM-T5: (...) En büyük zorluklardan biri kaynak eksikliğidir. Türkiye ilerleme kaydetmiş olsa da bizim gibi birçok devlet okulu hala sınırlı finansman ve yetersiz materyallerle mücadele ediyor.

OM-T9: (...) Engelli öğrenciler için genellikle özel araçlara ihtiyaç duyarız, ancak bunlar pahalı olabilir. Diğer bir zorluk, daha fazla öğretmen eğitime duyulan ihtiyaçtır.

OM-T10: (...) Bizim en sık karşılaştığım zorluklardan biri kaynak eksikliği.

Yöneticiler tarafından tanımlanan kaynak sınırlamaları, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T1'in asansör eksikliğinden ve yetersiz eğitim materyallerinden bahsetmesi, fiziksel ve maddi engellerin engelli öğrencileri tam katılımdan nasıl dışladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, OM-T2 ve OM-T9'un öğretmen eğitimi ve özel araçların eksikliğine yaptığı vurgu, eğitimcileri çeşitli öğrencileri desteklemek için ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynaklarla donatmada sistemik bir başarısızlığı yansıtmaktadır. Bu engeller bireysel eksikliklerin değil, dışlanmayı sürdüren yapısal eşitsizliklerin sonucudur (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize kaynak kısıtlamalarını ele almanın sistemik değişim gerektirdiğini de hatırlatmaktadır. Yöneticiler, OM-T5 ve OM-T10'da görüldüğü gibi zorlukların farkında olsalar da, çabaları tek başına bu engellerin üstesinden gelmeye yetmemektedir. Örneğin, hükümetler ve politika yapıcılar kapsayıcı eğitim için yeterli fon ayırmalı, özel araçların kullanılabilirliğini sağlamalı ve öğretmenler için sürekli eğitim sağlamalıdır. Bu sistemik destekler olmadan, kaynak sınırlamaları kapsayıcı eğitimin ilerlemesini engellemeye devam edecektir. Bu şekilde, sosyal model kapsamlı bir yaklaşım gerekmektedir: sistemik değişiklikler yoluyla kaynak sınırlamalarını ele alırken aynı zamanda okul düzeyinde bir kapsayıcılık kültürünü teşvik etmektedir (Shakespeare, 2006). Etkili bir şekilde uygulandığında, bu değişiklikler tüm öğrencilerin başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları kaynaklara erişebildikleri kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilmektedir.

Alt Tema 2.2: Öğretmen Direnişi

Öğretmen direnci, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında önemli bir zorluktur. Bu direnç genellikle anlayış, beceri ya da farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına uyum sağlama istekliliğinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bazı öğretmenler yeni pedagojik yaklaşımları benimseme konusunda isteksizlik gösterirken, bazıları ise özel gereksinimleri olan ya da dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencileri destekleme konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını hissetmektedir. Bu tür direnç, yalnızca kapsayıcı eğitimin etkin şekilde uygulanmasını engellemekle kalmamakta, aynı zamanda öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve sistem düzeyindeki yapısal eksikliklere işaret eden daha geniş toplumsal tutumların da bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu sorunun etkili bir biçimde ele alınması, yalnızca bireysel girişimlerle sınırlı kalmaksızın, daha geniş kapsamlı kurumsal ve sistemsel müdahaleleri de gerektirmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları etkili bir şekilde benimseyebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve motivasyonla donatılmaları, yalnızca bireysel çabalara bırakılmamalı; bu doğrultuda sistem düzeyinde kapsamlı değişikliklerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin:

OM-T1: (...) Öğretmenlerimizin de istekli olması gerekiyor... Hem eğitim materyallerini hem de öğretimi çeşitlendirmek için gerekli tedbirleri aldılar.

OM-T2: (...) Öğretmenlerin, toplumumuzda bu insanların olduğunu ve onları kabul etmemiz gerektiğini anlamaları gerekiyor.

ÖM-T7: (...) Bazı öğretmenler yeni yöntemler benimsemekte tereddüt ediyor ve bazı ebeveynler akademik olarak dezavantajlı öğrencilerin dahil edilmesinin kendi çocuklarının eğitimini etkileyebileceğinden endişe ediyor.

OM-T9: (...) Birçok öğretmen kapsayıcı eğitimi desteklemek istiyor ancak bunu etkili bir şekilde yapacak bilgi ve becerilere sahip değil.

OM-T5: (...) Diğer bir zorluk ise öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması.

Öğretmen direnişi konusu, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle

uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T1 ve OM-T2, engelli ve dezavantajlı bireyleri marjinalleştiren toplumsal tutumları yansıtan, direncin genellikle çeşitliliğin anlaşılmasında veya kabul edilmemesinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, OM-T7 ve OM-T9, öğretmen eğitimi ve desteğinde sistemik boşluklara işaret etmekte ve bu da eğitimcileri kapsayıcı uygulamaları etkili bir şekilde uygulamak için hazırlıksız bırakmaktadır. Bu engeller bireysel öğretmenlerin hatası değildir, ancak kapsayıcılığa öncelik verme ve yeterli kaynakları sağlama konusundaki sistemik başarısızlıkların sonucudur (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model, öğretmen direncinin bireysel yetersizliklerden ziyade yapısal ve sistemik faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, söz konusu direncin aşılabilmesi için eğitim politikalarında kapsamlı reformları içeren sistemik müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticileri, OM-T1’de belirtildiği üzere, öğretmenleri kapsayıcı uygulamaları benimsemeye teşvik etme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu çabaların etkili olabilmesi için, hükümetler ve eğitim kurumları tarafından öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimlerin sağlanması, kapsayıcılık kültürünün kurumsallaştırılması ve öğretmen direncini besleyen toplumsal tutumların dönüştürülmesi gibi daha geniş ölçekli yapısal reformlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu sistemik destek mekanizmaları sağlanmadığı takdirde, öğretmen direnci kapsayıcı eğitimin ilerlemesini engellemeyi sürdürecektir. Bu bağlamda, sosyal model ikili bir yaklaşım öngörmektedir: öğretmenler arasında kapsayıcı yaklaşımlara yönelik isteklilik ve yeterliliklerin geliştirilmesini teşvik ederken, aynı zamanda dışlanmayı devam ettiren yapısal engellerin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir (Shakespeare, 2006). Etkili biçimde uygulandığında, bu bütüncül yaklaşım kapsayıcı eğitimin yalnızca ulaşılması gereken bir hedef değil, aynı zamanda somut bir gerçeklik haline gelmesini mümkün kılmaktadır.

Alt Tema 2.3: Halkın Bilinçlendirilmesi

Türkiye çeşitliliğe kucak açma konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiş olsa da, Türk okul yöneticileri bu ilerlemenin eğitim süreçlerine tam anlamıyla yansımadığını

değerlendirmektedir. Bu durum, kamuoyu bilincindeki eksiklikler ve özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik sosyal önyargıların sürmesine bağlanmaktadır. Yöneticiler, özellikle çocuklarının eğitimini etkileyebileceği endişesi taşıyan ebeveynlerin direnişi ile karşılaşmaktadır. Tüm bu zorluklara rağmen, yöneticiler kapsayıcılığı artırmak amacıyla çalıştaylar düzenlemek ve bilinçlendirme kampanyaları yürütmek gibi gerekli girişimlerde bulunmaktadır. Bununla birlikte, derinden kökleşmiş tutum ve inançları değiştirmek önemli bir engel olmaya devam etmektedir.

OM-T1: (...) Türkiye'de kültürel inançlar ve toplumsal tutumlar farklılıkları kabullenme üzerine kurulu... Ancak bu değerler eğitim sürecine yeterince aktarılamıyor.

OM-T2: (...) Bazı insanlar kendilerinin çocuklarına zarar verebilecek insanlar olduğunu düşünüyor... Bu insanlar hakkında yeterli bilgiye sahip değiller.

ÖM-T4: Bazı aileler, akademik olarak dezavantajlı öğrencilerin dahil edilmesinin sınıfın geri kalanını yavaşlatabileceğinden endişe ediyor. Bunu ele almak için, ebeveynleri eğitmek için atölye çalışmaları düzenliyoruz.

ÖM-T6: (...) Bazı ebeveynler hala akademik olarak dezavantajlı öğrencilere ayrı ayrı eğitim verilmesi gerektiğine inanıyor. Onlara kapsayıcılığın herkese fayda sağladığını göstermek zaman ve çaba gerektirir.

OM-T8: (...) En büyük zorluklardan biri, tüm paydaşlar arasında kapsayıcı eğitim konusunda farkındalığın artmasıydı.

Kamu bilinci ile ilgili zorluklar, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T1 ve OM-T2, kültürel inançların ve sosyal tutumların, teoride çeşitliliğe değer verirken, genellikle eğitimde kapsayıcı uygulamalara dönüşemediğini vurgulamaktadır. Bu durum, farkındalık eksikliği ve önyargıların dışlanmayı sürdürdüğü daha geniş bir toplumsal engeli yansıtmaktadır. Benzer şekilde, OM-T4 ve OM-T6, ebeveynlerin sınıfı yavaşlatan kapsayıcılık konusundaki endişelerine veya akademik olarak dezavantajlı öğrencilere ayrı ayrı öğretilmesi gerektiği inancına işaret etmektedir. Bu tutumlar sadece bireysel görüşler değil, aynı zamanda toplumsal normlar ve farkındalık ve eğitimdeki sistemik boşluklar tarafından da şekillendirilmektedir (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize kamu bilincini ele almanın sistemik değişim gerektirdiğini de hatırlatmaktadır. Yöneticilerin çalıştaylar ve kampanyalar (OM-T8) gibi girişimleri önemli olsa da toplumsal tutumlara meydan okumak ve katılımı teşvik etmek için daha geniş çabalarla desteklenmelidir. Örneğin, hükümetler ve eğitim kurumları ülke çapında bilinçlendirme kampanyalarına yatırım yapmalı, kapsayıcı eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına entegre etmeli ve yanlış anlamaları ele almak için topluluklarla birlikte çalışmalıdır. Bu sistemik destekler olmadan, farkındalığı artırma çabaları parçalı veya etkisiz hale gelme riski taşımaktadır. Bu şekilde, sosyal model kapsamlı bir yaklaşım gerektirir: toplum düzeyinde farkındalığı ve kabulü teşvik ederken aynı zamanda dışlanmayı sürdüren yapısal engelleri de ele alır (Shakespeare, 2006). Etkili bir şekilde hayata geçirildiğinde, bu tür değişikliklerin kapsayıcılığı yalnızca soyut bir hedef olmaktan çıkarıp, paydaşlar arasında paylaşılan ve içselleştirilen bir değer haline getirebilmesi mümkün olabilmekte; bu da kapsayıcı bir toplum kültürünün sürdürülebilirliğini sağlayabilmektedir.

Tema 3: Kültürel ve Toplumsal Etkiler

Bu tema, kültürel inançların ve toplumsal tutumların kapsayıcı eğitimi nasıl etkilediğini araştırıyor. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular, katılımcı görüşleriyle birlikte Tablo 10’de özetlenmiştir.

Tablo 10

Kapsayıcı Eğitim Üzerindeki Kültürel ve Toplumsal Etkiler (Türkiye Perspektifi)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
3.1: Engellilikle İlgili Geleneksel İnançlar	Türk okul yöneticiler (n=5)	Yöneticiler, geleneksel inançları ve kültürel tutumları kapsayıcılığın önündeki engeller olarak belirlemektedir. Özel gereksinimleri olan çocuklara ilişkin, zarar görme riski veya yavaş akademik ilerleme gibi konulardaki yanlış algıların toplum genelinde yaygın olduğu görülmektedir (örneğin, OM-T1, OM-T5).	Engelliliğin sosyal modeli, toplumsal tutumların ve kültürel normların kapsayıcılığın önünde nasıl engeller yarattığını vurgulamaktadır. Kavram yanlışlıkları ve akademik başarının önceliklendirilmesi (örneğin, OM-T1, OM-T8) sistemik toplumsal engelleri yansıtır. Bunları ele almak, dışlayıcı inançlara meydan okumak ve dönüştürmek için bilinçlendirme kampanyaları ve topluluk katılımı gibi sistemik değişiklikler gerektirmektedir.
3.2: Farkındalık Çalışmaları	Türk okul yöneticiler (n=5)	Yöneticiler, ebeveynleri ve toplulukları kapsayıcılık konusunda eğitmek için aktif olarak atölye çalışmaları, toplantılar ve etkinlikler düzenledi. Açık diyalogu, başarı öykülerini ve kültürel duyarlılığı vurgulamışlardır (örneğin, OM-T1, OM-T6).	Sosyal model, farkındalık çabalarının sadece bireysel tutumları değil, toplumsal engelleri de ele alması gerektiğini vurgulamaktadır. Çalıştaylar ve açık diyaloglar (örneğin, OM-T1, OM-T9) gibi girişimler, toplumsal normlara meydan okumayı ve kapsayıcılığı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, bu çabalar, uzun vadeli etkiyi sağlamak için politika reformları ve öğretmen eğitimi gibi sistemik değişikliklerle desteklenmelidir.

Alt Tema 3.1: Engelliliğe İlişkin Geleneksel İnançlar

Türkiye'de engelliliğe ilişkin geleneksel inançlar ve kültürel tutumlar, kapsayıcı eğitimin önünde önemli zorluklar ortaya koymaktadır. Türk toplumu genellikle ilke olarak çeşitliliğe ve kabule değer verse de bu değerler eğitim uygulamalarına her zaman yansıtılmamaktadır. Okul yöneticileri, bazı ailelerin özel ihtiyaçları olan çocuklar hakkında yanlış düşüncelere sahip olduğunu ve bu çocukların dahil edilmesinin diğer öğrencilere zarar verebileceğinden veya akademik ilerlemeyi yavaşlatabileceğinden korktuğunu belirtmektedir. Bu tutumlar genellikle farkındalık eksikliğinden ve akademik başarı ve zindeliğe öncelik veren köklü kültürel inançlardan kaynaklanmaktadır. Bu zorlukların ele alınması yalnızca bireysel tutumların

değiştirilmesini değil, aynı zamanda dışlanmayı sürdüren toplumsal normların da dönüştürülmesini gerektirmektedir.

OM-T1: (...) Türkiye'de kültürel inançlar ve toplumsal tutumlar farklılıkları kabullenme üzerine kurulu... Ama çoğu zaman bunları eğitim sürecine yansıtıyoruz.

OM-T2: (...) Bazı insanlar özel çocukların çocuklarına zarar verebileceğini düşünüyor... Aslında bu insanlar hakkında yeterli bilgiye sahip değiller.

OM-T5: (...) Bazı kültürel inançlar zorluklar yaratabilir. Örneğin, bazı aileler akademik olarak dezavantajlı öğrencilerin dahil edilmesinin sınıfın geri kalanını yavaşlatabileceğinden endişe ediyor.

OM-T7: (...) Türkiye'de bazı kültürel inançlar ve sosyal tutumlar kapsayıcı eğitime karşı direnci artırabilir.

OM-T8: (...) Türkiye'de akademik başarıya güçlü bir vurgu yapılıyor ve bu da öğrenciler ve aileler üzerinde baskı yaratabiliyor.

Yöneticiler tarafından tanımlanan engellilik hakkındaki geleneksel inançlar, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T1 ve OM-T2, kültürel tutumların teoride çeşitliliğe değer verirken, genellikle kapsayıcı uygulamalara dönüşemediğini vurgulamaktadır. Bu, engellilik hakkındaki yanlış anlamaların ve bilgi eksikliğinin dışlanmayı sürdürdüğü toplumsal bir engeli yansıtmaktadır. Benzer şekilde, OM-T5 ve OM-T7, OM-T8'de belirtildiği gibi, akademik başarıya öncelik veren kültürel inançların yarattığı baskıya işaret etmektedir. Bu tutumlar sadece bireysel görüşler değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal normlar ve farkındalık ve eğitimdeki sistemik boşluklar tarafından şekillendirilmektedir (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize geleneksel inançların ele alınmasının sistemik bir değişim gerektirdiğini de hatırlatmaktadır. Yöneticiler yanlış anlamalara meydan okumak ve kapsayıcılığı teşvik etmek için çalışabilirken, çabaları daha geniş toplumsal ve kurumsal reformlarla desteklenmelidir. Örneğin, hükümetler ve eğitim kurumları bilinçlendirme kampanyalarına yatırım yapmalı, engellilik eğitimini okul müfredatına entegre etmeli ve derinden kökleşmiş tutumları ele almak için topluluklarla birlikte çalışmalıdır. Bu sistemik destekler olmadan, inançları değiştirme çabaları yüzeysel veya

kısa ömürlü olma riski taşımaktadır. Bu doğrultuda, sosyal model kapsamlı bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır; bir yandan toplum düzeyinde farkındalık ve kabulü teşvik ederken, diğer yandan dışlanmayı sürdüren yapısal engellerin dönüştürülmesini hedeflemektedir (Shakespeare, 2006). Etkili bir biçimde uygulandığında, bu tür değişimlerin kapsayıcılığı yalnızca soyut bir ideal olmaktan çıkararak, toplum genelinde paylaşılan ve içselleştirilmiş bir değer haline getirebilme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir.

Alt Tema 3.2: Farkındalık Çalışmaları

Türkiye'deki okul yöneticileri, çeşitli farkındalık çalışmaları yoluyla kapsayıcı eğitimin önündeki toplumsal engelleri ele almak için aktif olarak çalışmaktadır. Söz konusu girişimler, ebeveynleri ve daha geniş toplumu kapsayıcı eğitimin faydaları konusunda bilgilendirmeyi amaçlayan atölye çalışmaları, bilgilendirme toplantıları ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini içermektedir. Okul yöneticileri, dışarıdan uzman konuşmacıların davet edilmesi, başarı öykülerinin paylaşılması ve ailelerle açık iletişim ortamlarının teşvik edilmesi yoluyla yaygın yanlış anlamalara karşı koymayı ve kapsayıcılığı esas alan bir kabul kültürünü desteklemeyi hedeflemektedir. Bu çabalar, tutumların dönüştürülmesine ve daha kapsayıcı bir toplumun inşasına yönelik güçlü bir taahhüdü yansıtmaktadır. Bununla birlikte, söz konusu girişimler aynı zamanda derinlemesine yerleşmiş kültürel inançların ve farkındalık düzeyindeki sistemik eksikliklerin ele alınması yönünde süregelen bir ihtiyaca da işaret etmektedir.

OM-T1: (...) Dışarıdan insanları okulumuzu ziyaret etmeye davet ederek farkındalık yaratmaya çalışıyoruz. Ayrıca farkındalık ve bilgi oluşturmak için öğrencilerimizin velileriyle birlikte oturuyoruz.

OM-T2: (...) Fikir vermeliyiz... Her şeyden önce, onlar insan olmalı.

OM-T6: (...) Ebeveynleri kapsayıcılığın faydaları konusunda eğitmek için atölye çalışmaları ve toplantılar düzenliyoruz... Okulumuzdan çıkan başarı hikayelerini de ön plana çıkarıyoruz.

OM-T8: (...) Çeşitliliğin değerini vurguluyor ve öğrencilere birbirlerine saygı duymayı ve destek olmayı öğretiyoruz.

OM-T9: (...) Bu gibi durumlarda, kültürel duyarlılık göstererek ve ailelerle açık diyalogu sürdürerek kapsayıcı eğitimi desteklemeye çalışıyorum.

Yöneticiler tarafından tanımlanan farkındalık çabaları, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T1 ve OM-T6, atölye çalışmalarının, toplantıların ve açık diyalogların engellilikle ilgili toplumsal tutumlara ve yanlış anlamalara nasıl meydan okumayı amaçladığını vurgulamaktadır. Bu çabalar, dışlanmanın bireysel bir sorun olmadığı, farkındalık eksikliği ve kültürel önyargılar gibi toplumsal engellerin bir sonucu olduğu anlayışını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, OM-T8'in öğrencilere birbirlerine saygı duymayı ve desteklemeyi öğretmeye yaptığı vurgu, dışlanmayı sürdüren toplumsal normları ele alarak genç yaşlardan itibaren bir içerme kültürünü teşvik etme çabasını göstermektedir (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model, farkındalık girişimlerinin anlamlı ve kalıcı bir etki yaratabilmesi için daha geniş kapsamlı sistemik bir yaklaşımın parçası olması gerektiğine işaret etmektedir. OM-T9'da görüldüğü gibi çalıştaylar ve açık diyaloglar gibi girişimler önemli olmakla birlikte, politika reformları, öğretmen eğitimi ve toplum katılım programları gibi yapısal değişikliklerle desteklenmelidir. Yeterli sistemik destek mekanizmalarından yoksun kalındığında, toplumsal farkındalığı artırmaya yönelik çabalar parçalı kalma ya da sürdürülebilirlikten uzak, kısa vadeli etkilerle sınırlı olma riski taşımaktadır. Bu doğrultuda sosyal model, yalnızca topluluk düzeyinde farkındalık ve kabulün teşvik edilmesini değil, aynı zamanda toplumsal dışlanmayı yeniden üreten yapısal engellerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Shakespeare, 2006). Bu yaklaşım etkili biçimde uygulandığında, kapsayıcılığın soyut bir ideali aşarak toplum genelinde paylaşılan ve içselleştirilmiş bir değer haline gelmesine katkı sağlayabilmektedir.

Tema 4: Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri

Bu tema, yöneticilerin kapsayıcı eğitimdeki zorlukları ele almak için kullandıkları stratejilere odaklanmaktadır. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular, katılımcı görüşleriyle birlikte Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11

Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri (Türkiye Perspektifleri)

Alt temalar	Katılımcı (n)	Bulguları	Yorumu
4.1: Mesleki Gelişim	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler, kapsayıcı uygulamaları desteklemek için çalıştaylar, seminerler ve hizmet eğitimi yoluyla sürekli öğretmen eğitiminin önemini vurgulamaktadır (örneğin, OM-T1, OM-T5).	Sosyal model, öğretmenleri toplumsal engelleri ele alacak becerilerle donatmak için sistemik değişikliklere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Mesleki gelişim, esnek ve kapsayıcı sistemleri teşvik ederek engelliliğe geleneksel bakış açısına meydan okumaktadır. Bununla birlikte, sürdürülebilir etki için sistemik destek (örneğin, politika reformları, kaynaklar) esastır.
4.2: Ortaklıklar ve İş birliği	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler, kaynak boşluklarını ele almak ve katılımı teşvik etmek için paydaşlarla (örneğin ebeveynler, psikologlar, yerel kuruluşlar) iş birliğinin önemini vurgulamaktadır (örneğin, OM-T1, OM-T6).	İş birliği, sosyal modelin sistemik engelleri ortadan kaldırmak için kolektif eylem çağrısıyla uyumludur. RAM gibi kuruluşlarla yapılan ortaklıklar, dışlanmayı ele alma çabalarını yansıtır. Bununla birlikte, uzun vadeli etkinliği sağlamak için sistemik değişikliklere (örneğin, sürekli finansman, politika entegrasyonu) ihtiyaç vardır.
4.3: Topluluk Katılımı	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler, ebeveynleri ve toplulukları kapsayıcılığı teşvik etmeye dahil etmek için atölye çalışmaları, toplantılar ve etkinlikler düzenlemektedir (örneğin, OM-T1, OM-T7).	Topluluk katılımı, farkındalığı ve kabulü teşvik ederek toplumsal engellere meydan okur. Sosyal model, kapsayıcı ortamlar yaratmak için toplumsal tutumların değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu değişiklikleri sürdürmek için sistemik çabalara (örneğin, ülke çapında kampanyalar, politika reformları) ihtiyaç vardır.
4.4: Düzenli İletişim	Türk okul yöneticileri (n=5)	Yöneticiler, düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları ve açık kapı politikası (örneğin, OM-T1, OM-T6) aracılığıyla paydaşlarla açık diyalogu sürdürmüştür.	Düzenli iletişim, kapsayıcılığın önündeki toplumsal engelleri ele alarak iş birliğini ve şeffaflığı teşvik eder. Sosyal model, iletişimin anlamlı bir eyleme yol açmasını sağlamak için sistemik desteğe (örneğin kaynaklar, kurumsal taahhüt) duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.
4.5: Öğrenci Liderliğindeki Girişimler	Türk okul yöneticileri (n=2)	Yöneticiler, zorlukları ele almak ve kapsayıcılığı teşvik etmek için akran destek gruplarını ve öğrenci iş birliğini teşvik etmektedir (örneğin, OM-T4, OM-T6).	Öğrenci liderliğindeki girişimler, sosyal modelin kolektif sorumluluğa odaklanmasıyla uyumlu olarak öğrencileri toplumsal engellere meydan okuma konusunda güçlendirir. Bununla birlikte, bu girişimlerin sürdürülebilir ve etkili olmasını sağlamak için sistemik desteğe (örneğin kaynaklar, rehberlik) ihtiyaç vardır.
4.6: Güven İnşa Etmek	Türk okul yöneticileri (n=2)	Kapsayıcı eğitimin öğrencilerin güvenini ve dayanıklılığını artırdığı ve uzun vadeli başarıyı teşvik ettiği kaydedilmiştir (örneğin, OM-T7, OM-T9).	Sosyal model, güven ve dayanıklılığın bireysel özelliklerle değil, kapsayıcı ortamlarla şekillendiğini vurgular. Tüm öğrencilerin eşit şekilde yararlanmasını sağlamak için sistemik değişikliklere (örneğin, erişilebilir müfredat, destekleyici politikalar) ihtiyaç vardır.
4.7: Dijital Öğrenme Araçları	Türk okul yöneticileri (N=2)	Yöneticiler, erişilebilirliği ve katılımı artırmak için dijital araçları (ör. çevrimiçi platformlar, görsel/işitsel materyaller) kullanmıştır (ör. OM-T6, OM-T8).	Dijital araçlar, eğitimi daha erişilebilir hale getirerek toplumsal engelleri ele alır. Bununla birlikte, sosyal model, eşitsizliklerin şiddetlenmesini önlemek için sistemik desteğe (örneğin, teknolojiye eşit erişim, eğitim) duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Alt Tema 4.1: Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi kapsayıcı eğitimin temel taşıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele almak için

sürekli eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarının farkındadırlar. Hizmet eğitimi, çalıştaylar ve seminerler gibi girişimler, öğretmenleri kapsayıcı uygulamaları uygulayacak bilgi ve becerilerle donatmak için gereklidir. Bu çabalar kapsayıcı bir ortam yaratma konusundaki kararlılığı yansıtmakla birlikte, tüm öğretmenlerin kaliteli eğitime erişimini sağlamak için sistematik desteğe duyulan ihtiyacın da altını çizmektedir. Bu olmadan, kapsayıcı eğitimde politika ve uygulama arasındaki boşluk devam edecektir.

OM-T1: (...) Öğretmenlerimizin kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet eğitimi almalarını mümkün hale getirdik.

OM-T2: (...) Türkiye'deki tüm öğretmenler bir tür ders almalı... farklı ihtiyaçları olan öğrencilere nasıl öğretilceği hakkında.

OM-T5: (...) Öğretmenin eğitimi çok önemlidir (...) Kapsayıcı öğretim yöntemleri ve derslerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl uyarlanacağı üzerine atölye çalışmaları düzenledik.

OM-T7: (...) Öğretmenler için düzenli seminerler, atölye çalışmaları ve bireysel danışmanlık hizmetleri sunuyoruz.

Alıntılarda da ifade edildiği üzere, öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanılması, sosyal engellilik modelinin temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Bu model, odağı bireysel bozukluklardan ziyade bireyleri dışlayan toplumsal ve çevresel engellere kaydırmakta; bu bağlamda, kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için sistemik düzeyde dönüşümün gerekliliğini vurgulamaktadır (Oliver, 1990). Bu doğrultuda okulların, öğretmenlere kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve beceri kazandıracak şekilde mesleki eğitim sunmaları, özellikle eğitimciler arasında çeşitlilik gösteren öğrenci gruplarını destekleme konusundaki yetersizliklerin giderilmesi açısından kritik bir müdahale alanı olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, OM-T1'in hizmet eğitiminden bahsetmesi ve OM-T5 ve OM-T7'nin kapsayıcı öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmenler için seminerlere, çalıştaylara ve bireysel danışmanlık hizmetlerine atıfta bulunması, öğretmenleri uygulamalarını farklı ihtiyaçları olan öğrencilere uyarlamak için ihtiyaç duydukları araçlarla donatma çabalarını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, engelli öğrencilerin mevcut sistemlere “uyması” gerektiği yönündeki geleneksel görüşe meydan okumakta, bunun yerine esnek ve tüm öğrencilere duyarlı sistemleri savunmaktadır (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model aynı zamanda mesleki gelişimin dışlanmayı ele almak için daha geniş bir sistemik çabanın parçası olması ihtiyacını da vurgulamaktadır. Öğretmenlerin eğitimi gerekli olmakla birlikte, politika reformları, yeterli kaynaklar ve kapsayıcılığa kurumsal bağlılık gibi yapısal değişikliklerle desteklenmelidir. Örneğin, OM-T2'nin Türkiye'deki tüm öğretmenlere kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alma çağrısı, ülke çapında sistemik değişimin önemini vurgulamaktadır. Bu tür bir bütüncül çerçevenin yokluğunda, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim girişimlerinin tutarsız ya da yüzeysel kalma riski artmakta; bu durum, bazı eğitimcilerin öğrenci çeşitliliğinden kaynaklanan farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmalarına neden olabilmektedir. Bu doğrultuda, sosyal engellilik modeli kapsamlı bir yaklaşım gerektirmektedir: öğretmenleri kapsayıcı uygulamaları destekleyebilecek bilgi ve becerilerle donatırken, aynı zamanda dışlanmayı sürdüren sistemik engellerin ortadan kaldırılmasını da öngörmektedir (Shakespeare, 2006). Etkili biçimde uygulandığında, öğretmenlerin mesleki gelişimi, daha kapsayıcı ve eşitlik temelli eğitim ortamlarının oluşturulmasında etkili bir araç işlevi görebilmektedir.

Alt Tema 4.2: Ortaklıklar ve İş birliği

Türk okul yöneticilerinin ifadeleri, kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesinde iş birliği ve çok paydaşlı ortaklıkların vazgeçilmez bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, ebeveynler, psikolojik danışmanlar, yerel sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumları gibi paydaşların destekleyici ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturma sürecine dâhil edilmesinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Okulların kolektif çabaları hem kaynak eksikliklerinin giderilmesini hem de bilgi ve deneyimlerin paylaşımı yoluyla kapsayıcı bir okul kültürünün inşa edilmesini mümkün kılmaktadır. Bu iş birlikçi yaklaşımlar, sistemik dönüşüme yönelik taahhüdü yansıtırken, aynı zamanda kapsayıcı uygulamaların etkili ve sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesi için uzun vadeli ve istikrarlı ortaklıklara olan ihtiyacı da gözler önüne sermektedir.

OM-T1: (..) Okulun tüm üyelerini iş birliği ve farkındalık oluşturma sürecine dahil ediyoruz.

OM-T2: (..) RAM, Milli Eğitim Bakanlığı, tüm okullar ve ayrıca doktorlarla birlikte çalışıyor.

OM-T7: (...) Okul psikologlarımız hayati bir rol oynamaktadır. Aileye haber veriyorlar... Bu çocuk için ne yapmamız gerektiğine onlar karar veriyor... Bu yönlerde her zaman iş birliğini sürdürmeye çalışıyoruz dedi.

OM-T6: (...) Okulumuzun ihtiyaç duyduğu kaynaklara sahip olmasını sağlamak için yerel kuruluşlar ve devlet kurumlarıyla birlikte çalışıyoruz. Bu ortaklıklar, kaynak boşluklarını kapatmak için çok önemlidir.

OM-T9: (...) Bireysel farklılıklara duyarlı bir okul ortamı yaratmak için öğretmenler ve velilerle iş birliği içinde çalıştım.

Okul yöneticileri tarafından vurgulanan ortaklık ve iş birliği temaları, sosyal engellilik modelinin temel ilkeleriyle güçlü bir uyum içerisinde. Bu model, odağı bireysel yetersizliklerden, bireyleri dışlayan toplumsal ve çevresel engellere kaydırmakta ve kapsayıcı sistemlerin inşasında kolektif eylemin kritik rolünü öne çıkarmaktadır (Oliver, 1990). Eğitim kurumları; ebeveynler, yerel topluluk üyeleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) gibi uzman kuruluşlarla iş birliği geliştirerek, özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı sistemik engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik aktif çabalar yürütmektedir. Nitekim OM-T1'in okulun tüm bileşenlerini farkındalık yaratma ve iş birliği süreçlerine dahil etme yönündeki ifadesi, kapsayıcı bir kültürün yalnızca bireysel değil, kolektif bir sorumluluk çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, sosyal dışlanma ve izolasyonla mücadele ederken aynı zamanda sosyal modelin toplumsal dönüşüm yönündeki çağrısıyla da örtüşmektedir (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal engellilik modeli, iş birliğinin etkili olabilmesi için yalnızca bireysel girişimlere değil, aynı zamanda sistemik değişimlere dayalı olarak desteklenmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. OM-T9'un da belirttiği üzere, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ve yerel yönetim birimleriyle kurulan ortaklıklar, kaynak eksikliklerinin giderilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak bu tür iş birlikleri, yalnızca kısa vadeli veya bireysel çabalara dayalı olmamalı; eğitim kurumlarının uzun vadeli stratejik planlarına entegre edilerek süreklilik arz etmelidir. Nitekim OM-T7 tarafından vurgulanan okul psikologlarının rolü, öğrenci ve aileler için bütüncül ve sistem düzeyinde destek mekanizmalarının önemine işaret etmektedir. Bu tür sistemik yapıların yokluğunda, iş birlikleri parçalı, tutarsız ve sürdürülemez hâle gelebilmektedir.

Sosyal model bu bağlamda ikili bir yaklaşım önermektedir: bir yandan kapsayıcılığı desteklemek için paydaşlar arasında iş birliğini teşvik ederken, diğer yandan dışlanmayı besleyen yapısal engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar geliştirilmesini savunmaktadır (Shakespeare, 2006). Etkin biçimde uygulandığında, bu ortaklıklar daha eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında güçlü birer araç olarak işlev görebilmektedir.

Alt Tema 4.3: Topluluk Katılımı

Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, toplum katılımı kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Velileri, öğrencileri ve yerel yetkilileri etkinliklere, çalıştaylara ve toplantılara dahil ederek kapsayıcı bir kültür yaratmanın önemini vurgulamaktadırlar. Bu çabalar, toplumların kapsayıcılığın değerini ve farklı öğrencileri destekleme ihtiyacını anlamalarına yardımcı olarak toplumsal kabul ve farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır. Okullar, toplumsal katılımı teşvik ederek kapsayıcılık yönünde ortak bir irade geliştirme potansiyeline sahip olmakla birlikte, yerleşik tutumlar ve yanlış anlamalarla mücadele etme gibi önemli zorluklarla da karşı karşıya kalmaktadır.

OM-T1: (...) Okulda etkinlikler düzenliyoruz... Kapsayıcı bir kültür yaratmaya çalışıyoruz... Hem öğrencilerin hem de ebeveynlerinin çeşitliliği ve olumlu yanlarını hoş karşılamalarını sağlamaya çalışıyoruz.

OM-T2: (...) Topluluk katılımı, toplumsal kabul ve farkındalık için çok önemlidir. Bu IE fikrini teşvik etmeliyiz... Her şeyden önce, onlar insan olmalılar. O zaman KE'nin ihtiyacını anlayabilecekler.

OM-T7: (...) Ebeveynlerin, çocuklarının evde öğrenmelerini nasıl destekleyebileceklerini anlamalarına yardımcı olmak için atölye çalışmaları düzenliyoruz.

OM-T9: (...) Topluluk katılımı IE için çok önemlidir. Ebeveynleri, öğretmenleri ve yerel yetkilileri bunun değerini anlamaları için meşgul etmeye çalışıyoruz. Bunun için sık sık toplantılar düzenliyoruz.

Bu alt tema, topluluk katılımının toplumsal engellere nasıl meydan okuyabileceğini ve engelli bireyler için kapsayıcılığı nasıl teşvik edebileceğini vurgulamaktadır. OM-

T1'in kültürel haftalardan ve sosyal etkinliklerden bahsetmesi, engelli ve engelli olmayan insanların eşit olarak etkileşimde bulunduğu alanlar yaratma çabasını yansıtmaktadır. Bu faaliyetler stereotipleri yıkabilir ve aidiyet duygusunu teşvik edebilir; bu da sosyal modelin dışlayıcı uygulamaları ortadan kaldırma çağrısıyla uyumludur (Oliver, 1990). Ayrıca, sosyal kabul vurgusu (OM-T2) sosyal modelle doğrudan bağlantılıdır. “Onlar da insan olmalı” ifadesi, sorunun engellilik değil, toplumdaki empati ve anlayış eksikliği olduğunu öne sürmektedir. Bu, engelli insanların önündeki en büyük engelin engelleri değil, toplumsal tutumlar olduğu fikriyle örtüşmektedir (Barnes, 1992).

Ebeveynlere yönelik atölye çalışmaları (OM-T7) ve yerel otoritelerle yürütülen toplantılar (OM-T9), kapsayıcı eğitimin önündeki sistemik engelleri aşmaya yönelik somut adımlar olarak değerlendirilmektedir. Bu tür girişimler, ebeveynleri bilinçlendirmeyi ve topluluk liderlerini sürece dâhil etmeyi amaçlayarak kapsayıcılık sorumluluğunu bireysel düzeyden toplumsal düzeye taşımaktadır. Bu yaklaşım, toplumun engelli bireylerden 'uyum sağlamalarını' beklemek yerine, herkes için kapsayıcı yapılar oluşturulmasını savunan sosyal engellilik modelinin temel ilkeleriyle örtüşmektedir (Shakespeare, 2006).

Alt Tema 4.4: Düzenli İletişim

Paydaşlarla düzenli iletişim, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi kapsayıcı eğitimin temel taşıdır. Tüm öğrencilerin başarısını sağlamak için veliler, öğretmenler, psikologlar ve toplum üyeleriyle açık ve tutarlı bir diyalog sürdürmenin önemini vurgulamaktadırlar. Yöneticiler, düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları ve açık kapı politikası yoluyla öğrencilerin ilerlemelerini, karşılaştıkları zorlukları ve katılım stratejilerini ele almayı amaçlamaktadır. Bu çabalar, işbirliği ve şeffaflığa olan bağlılığı yansıtmakla birlikte, iletişimin anlamlı eylem ve sonuçlara yol açmasını sağlamak için sistemik desteğe duyulan ihtiyacın da altını çizmektedir.

OM-T1: (...) Paydaşlarla düzenli iletişim halindeyiz... Düzenli veli-öğretmen toplantısı, yerel liderler ve topluluk üyeleriyle iletişim. Öğrencilerimizin gelişimlerini ve eksiklerini velileri ile de tartışır ve gerekli aksiyonları almaya çalışırız.

OM-T2: (...) Paydaşlarla düzenli iletişimin çok önemli olduğuna inanıyorum. Ebeveynler, öğretmenler, psikologlar ve diğer paydaşlarla her zaman iletişimi sürdürürüm. Öğrencilerimizin doğru bir şekilde başarılı olmalarını sağlamak çok gereklidir.

OM-T5: (...) “Düzenli veli toplantıları, bireysel istişareler ve geri bildirim oturumları düzenliyoruz.”

OM-T6: (...) Öğrencilerin ilerlemesini tartışmak ve kapsayıcılık stratejilerini paylaşmak için öğretmenlerle aylık toplantılar düzenliyoruz. Bu, herkesin aynı hedeflere doğru hizalanmasını ve çalışmasını sağlar.

Om-T10: (...) Ebeveynler ve öğretmenler için açık kapı politikamız var. Kapsayıcı eğitimle ilgili endişeleri veya önerileri için her zaman bize gelebilirler.

Okul yöneticileri tarafından tanımlandığı gibi, paydaşlarla düzenli iletişime yapılan vurgu, sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur. Sosyal model, kapsayıcı ortamların yaratılmasında kolektif eylemin ve sistemik değişimin önemini vurgulamakta, odağı bireysel engellerden insanları engelli kılan sosyal ve çevresel engellere kaydırmaktadır (Oliver, 1990). Ebeveynler, öğretmenler, psikologlar ve toplum üyeleriyle düzenli iletişim, engelli ve dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı zorluklara ilişkin ortak bir anlayış oluşturulmasına yardımcı olur ve bu zorlukların üstesinden gelmek için iş birliğine dayalı bir yaklaşımı teşvik etmeye yardımcı olmaktadır. Örneğin, OM-T1'in veli-öğretmen toplantılarından ve yerel liderlerle yapılan tartışmalardan bahsetmesi, daha geniş bir topluluğu dahil etme sürecine dahil etme çabasını yansıtmaktadır. Bu, bir destek ve hesap verebilirlik ağı oluşturarak engelli öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı izolasyon ve dışlanmaya meydan okuduğu için sosyal modelin toplumsal değişim çağrısıyla uyumludur (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal engellilik modeli, etkili iletişimin kapsayıcılığı destekleyici bir unsur olmasına rağmen, tek başına yapısal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Düzenli iletişim, anlayışı ve iş birliğini geliştirebilse de politika reformları, yeterli kaynaklar ve kapsayıcılığa yönelik kurumsal taahhüt gibi daha geniş sistemik değişikliklerle desteklenmelidir. Örneğin, OM-T6'nın aylık

öğretmen toplantılarına ve OM-T10'un açık kapı politikasına atıfta bulunması, paydaşlar arasında şeffaflığı ve uyumu koruma çabalarını göstermektedir. Ancak, sistemik destek olmadan bu çabalar tutarsız veya etkisiz olma riski taşımaktadır. Bu doğrultuda, sosyal engellilik modeli, kapsayıcılığı teşvik etmek adına sürdürülebilir iletişim pratiklerinin önemini kabul ederken, aynı zamanda dışlanmayı sürdüren yapısal engellerin ortadan kaldırılmasını da gerekli görmektedir (Shakespeare, 2006). Uygun biçimde uygulandığında, düzenli ve anlamlı iletişim, daha kapsayıcı ve adil eğitim ortamlarının inşasında etkili bir araç işlevi görebilmektedir.

Alt Tema 4.5: Öğrenci Liderliğindeki Girişimler

Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, öğrenci liderliğindeki girişimler kapsayıcı eğitimi teşvik etmenin güçlü bir yoludur. Okullar, öğrencileri işbirliği yapmaya, zorlukları belirlemeye ve çözüm bulmaya teşvik ederek öğrenciler arasında sahiplenme ve sorumluluk duygusu geliştirmektedir. Akran destek grupları gibi girişimler, zorluklarla karşılaşan öğrencilere akademik ve duygusal yardım sağlayarak daha kapsayıcı ve destekleyici bir ortam yaratmaktadır. Bu çabalar, öğrencileri güçlendirme ve öğrenci topluluğu içinden katılımın önündeki engelleri ele alma kararlılığını yansıtmaktadır. Ancak bu girişimlerin sürdürülebilir ve etkili olabilmesi için, tüm öğrencilerin tam katılım için ihtiyaç duydukları kaynaklara ve rehberliğe sahip olmalarını sağlayacak sistemik değişikliklerle desteklenmeleri gerekmektedir.

OM-T4: (...) Öğrencileri, zorlukları belirlemek ve çözüm bulmak için birlikte çalışmaya teşvik ediyoruz.

OM-T6: (...) Akademik zorluklarla karşılaşan öğrenciler için akran destek grupları oluşturuyoruz.

OM-T4 ve OM-T6 tarafından tanımlanan öğrenci liderliğindeki girişimler kavramı, engelliliğin sosyal modelinin ilkeleriyle güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Sosyal model, engelliliğin bireysel bir sorun olmadığını, insanları dışlayan toplumsal ve çevresel engellerin bir sonucu olduğunu savunmaktadır (Oliver, 1990). Okullar, öğrencileri zorlukları belirleme ve çözümler geliştirme konusunda işbirliği yapmaya teşvik ederek,

bir eylemlilik ve kolektif sorumluluk duygusunu teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, kapsayıcılığı ele alan geleneksel yukarıdan aşağıya yöntemlere meydan okumakta ve bunun yerine öğrencilerin öğrenme ortamlarını şekillendirmede aktif bir rol almalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, erişilemeyen tesisler veya ayrımcı uygulamalar gibi sorunları ele almak için birlikte çalıştıklarında, sosyal modelin ortadan kaldırmayı amaçladığı sistemik engellerle doğrudan yüzleşmektedirler. Bu katılımcı süreç sadece kapsayıcılığı teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin çeşitlilik ve herkes için adil alanlar yaratmanın önemi hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, öğrenci liderliğindeki girişimlerin sürdürülebilir ve anlamlı bir etki yaratabilmesi, yalnızca bireysel katılımı sınırlı kalmayıp, eğitim sisteminin yapısal düzeyde dönüşümünü içeren sistemik değişikliklerle desteklenmesini gerektirmektedir. Bu girişimler, kapsayıcılığı teşvik etmek için tabandan gelen çabaların potansiyelini gösterse de tek başlarına başarılı olamazlar. Öğrencilerin karşılaştıkları engelleri etkili bir biçimde tanımlayabilmeleri ve bunlara yönelik çözüm üretebilmeleri için, okulların gerekli kaynakları, eğitim olanaklarını ve rehberlik desteğini sağlaması gerekmektedir. Bu destek olmadan, öğrenci liderliğindeki çabalar yüzeysel veya sürdürülemez olma riskiyle karşı karşıyadır. Ayrıca, bu girişimler toplumsal tutumları değiştirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğrenciler kapsayıcılığı teşvik etmede öncülük ettiklerinde, klişelere meydan okurlar ve bir kabul ve karşılıklı destek kültürünü teşvik etmektedir. Sosyal modelin vizyonu, bireylerin yetenekleri veya geçmişleri ne olursa olsun tam ve eşit katılımını mümkün kılan ortamlar yaratmaya yöneliktir (Shakespeare, 2010).

Alt Tema 4.6: Güven İnşa Etmek

Güven ve dayanıklılık inşa etmek, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitimin temel bir sonucudur. Kapsayıcı uygulamalar, tüm öğrencilerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissettikleri ortamlar oluşturarak, onların uzun vadeli başarı için gerekli özgüven ve kararlılığı geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Türk okul yöneticilerinin de belirttiği üzere, bu yaklaşım yalnızca akademik başarıyı artırmakla

kalmayıp, aynı zamanda duygusal refahı destekleyerek öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve gelişmelerine olanak tanımaktadır. Bu çabalar, bütünsel gelişime olan bağlılığı yansıtır, ancak aynı zamanda, geçmişleri veya yetenekleri ne olursa olsun, güven artırıcı girişimlerin tüm öğrenciler tarafından erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik desteğe duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır.

OM-T7: (...) *Kapsayıcı eğitimin öğrencilerimizin güven ve dayanıklılık oluşturmalarına yardımcı olduğunu fark ettim. Bu nitelikler, uzun vadeli başarıları için çok önemlidir.*

OM-T9: (...) Bu yaklaşım öğrencilerin özgüvenini artırıyor ve başarılarını pekiştiriyor.

OM-T7'nin açıklaması, kapsayıcı eğitimin (IE) öğrenciler arasında sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumlu olan güven ve dayanıklılığı nasıl teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Sosyal model, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydırarak, herkesin gelişebileceği kapsayıcı ortamlar yaratmanın önemini vurgulamaktadır (Oliver, 1990). Kapsayıcı eğitim, öğrencilere yetenekleri veya geçmişleri ne olursa olsun akranlarıyla birlikte öğrenme ve büyüme fırsatları sağlayarak, genellikle özel ihtiyaç ve dezavantajlı öğrencileri marjinalleştiren toplumsal engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. Öğrenciler genel sınıflara dahil edildiğinde ve uygun destek sağlandığında, güvenin temelini oluşturan aidiyet ve öz değer duygusu gelişmektedir. Bu süreç, toplumun engelli bireylere yönelik yaygın damgalama ve düşük beklentilerine karşı çıkarak, öğrencilerin kendilerini toplumun yetenekli ve değerli bireyleri olarak görmelerine olanak tanımaktadır (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize güven ve dayanıklılığın sadece bireysel özellikler olmadığını, aynı zamanda çevre tarafından da şekillendirildiğini hatırlatmaktadır. Kapsayıcı eğitim öğrencileri güçlendirebilirken, başarısı kapsayıcılığın önündeki daha geniş engelleri ele alan sistemik değişikliklere bağlıdır. Örneğin, okullar öğretim yöntemlerinin, müfredatın ve fiziksel ortamların tüm öğrenciler için erişilebilir ve destekleyici olmasını sağlamalıdır. Bu sistemik değişiklikler olmadan, güven ve dayanıklılık oluşturma yükü, kapsayıcı bir sistemin doğal bir sonucu olmaktan ziyade, orantısız bir şekilde marjinal öğrencilere düşmeye devam edecektir. Bu bağlamda, sosyal model ikili bir yaklaşımı benimsemektedir: bireysel gelişimi destekleyen

kapsayıcı uygulamaları teşvik etmekle birlikte, tam katılımı engelleyen toplumsal engellerin kaldırılmasına da odaklanmaktadır (Shakespeare, 2010). Bu yaklaşım sayesinde okullar, güven ve dayanıklılığın istisna değil, tüm öğrenciler için standart hale geldiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir.

Alt Tema 4.7: Dijital Öğrenme Araçları

Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, dijital öğrenme araçlarının kullanımı kapsayıcı eğitimi dönüştürmektedir. OM-T6'da belirtildiği üzere, ödev ve iletişim için kullanılan çevrimiçi platformlar, eğitimi öğrenciler için daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirirken, velilerle iş birliğini de teşvik etmektedir. Buna ek olarak, OM-T8'de belirtildiği üzere, görsel-işitsel materyallerin İngilizce ve Fen Bilimleri gibi derslere entegrasyonu, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmakta ve anlayışı geliştirmektedir. Bu araçlar, daha kapsayıcı ve erişilebilir öğrenme ortamları yaratmak için teknolojiden yararlanma taahhüdünü yansıtmaktadır. Bununla birlikte, bunların etkinliği, tüm öğrencilerin bu kaynaklara eşit erişime ve bunları etkili bir şekilde kullanma becerilerine sahip olmasını sağlamak için sistemik desteğe bağlıdır.

OM-T6: (...) Ödevleri ve ebeveynlerle iletişim için çevrimiçi platformları kullanıyoruz. Bu platformlar sayesinde eğitimin çok daha interaktif hale geldiğini ve öğrencilerimizin bu oyunları çok sevdiğini gözlemledim dedi.

OM-T8: (...) Özellikle İngilizce ve Fen Bilimleri derslerinde, öğrenmeyi kolaylaştırmak için görsel ve işitsel materyaller kullanıyoruz.

OM-T8 tarafından tanımlandığı gibi dijital öğrenme araçlarının kullanımı, sosyal engellilik modelinin temel odak noktası olan kapsayıcılığın önündeki bazı engelleri ele almak için umut verici bir yol sunmaktadır. Sosyal model, engelliliği bireysel bir sorun olarak değil, bireyleri dışlayan toplumsal ve çevresel engellerin bir sonucu olarak ele almaktadır (Oliver, 1990). Dijital platformlar, örneğin çevrimiçi ödev sistemleri ve iletişim araçları, eğitimi daha erişilebilir ve etkileşimli kılarak bu engellerin bazılarını aşmaya katkı sağlamaktadır. Bu araçlar, engelli öğrencilerin öğrenme materyalleriyle etkileşim kurmalarına, sınıf etkinliklerine katılımlarını artırmalarına ve öğretmenler ile

akranlarıyla alternatif iletişim yolları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu, sosyal modelin engelleri kaldırmaya ve herkesin tam olarak katılabileceği ortamlar yaratmaya yaptığı vurguyla uyumludur. Dijital araçlar, eğitimi daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek, engelli öğrencilerin fırsatlarını genellikle sınırlayan dűřűk beklentilere ve klişelere meydan okunmasına da yardımcı olabilmektedir (Barnes, 1992).

Ancak sosyal model bize dijital araçların evrensel bir űzűm olmadığını da hatırlatmaktadır. Etkinlikleri, tűm öğrencilerin gerekli teknolojiye ve eğitime erişmesini sağlamak gibi sistemik desteğe bağlıdır. Bu destekler olmaksızın, dijital araçlar űzellikle cihazlara veya gűvenilir internet erişimine sahip olmayan dezavantajlı geçmişlere sahip öğrenciler için mevcut eğitsizliklerin derinleşme riski taşımaktadır. Ayrıca, dijital araçlar etkileşim ve katılımı artırabilse de, erişilebilir olmayan műfredat veya yetersiz đretmen eğitimi gibi sistemik engelleri aşmak amacıyla daha geniş kapsamlı bir çabanın parçası olmalıdır. Bu bağlamda, sosyal model dengeli bir yaklaşım gerektirmektedir: kapsayıcılığı desteklemek için dijital araçlardan yararlanırken, aynı zamanda bu araçların etkisini sınırlayan yapısal eğitsizliklerin de giderilmesi gerekmektedir (Shakespeare, 2010). Dođru ve űzenli bir şekilde uygulandığında, dijital öğrenme araçları daha kapsayıcı ve eğitliki eğitim ortamlarının oluşturulmasında etkili bir araç olabilmektedir.

Tema 5: Akademik Sonuçlar ve İyi Oluř űzerindeki Etki

Bu tema, kapsayıcı eđitimin öđrencilerin akademik performansı ve genel refahı űzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara iliřkin bulgular, katılımcı gűrűřleriyle birlikte Tablo 12’de űzetlenmiřtir

Tablo 12

Akademik Sonuçlar ve İyi Oluş Üzerindeki Etkisi (Türkiye Perspektifleri)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
5.1: Akademik Etki	Türk yöneticiler (n=4)	Yöneticiler, kapsayıcı eğitimin özel destek, ebeveyn katılımı ve bireyselleştirilmiş planlar (örneğin, OM-T1, OM-T5) yoluyla dezavantajlı öğrenciler için akademik sonuçları iyileştirdiğini bildirmiştir.	Sosyal model, kapsayıcı uygulamaların sistemik engelleri nasıl ele aldığını ve öğrencilerin akademik olarak gelişmelerini nasıl sağladığını vurgulamaktadır. Özel destek ve ebeveyn katılımı, başarısızlığın bireysel bir sorun olarak görülmesine meydan okumaktadır. Bununla birlikte, tüm öğrenciler için tutarlı akademik başarı sağlamak için sistemik değişikliklere (örneğin, öğretmen eğitimi, adil kaynaklar) ihtiyaç vardır.
5.2: İyi Oluş Endişeleri	Türk yöneticiler (n=4)	Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kendilerini değerli ve dahil hissettikleri destekleyici bir ortam yaratarak duygusal iyi oluşu teşvik etmiştir (örneğin, OM-T1, OM-T7).	Sosyal model, refahın bireysel özelliklerle değil, kapsayıcı ortamlarla şekillendiğini vurgulamaktadır. Kapsayıcı uygulamalar damgalanmaya meydan okur ve aidiyeti teşvik etmektedir. Bununla birlikte, duygusal esenliğin tüm öğrenciler tarafından erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik destek (örneğin, öğretmen eğitimi, kapsayıcı okul kültürü) çok önemlidir.

Alt Tema 5.1: Akademik Etki

Türk okul yöneticilerinin gözlemlerine göre, kapsayıcı eğitim uygulamaları akademik başarıda belirgin ilerlemeler sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için tasarlanan bireyselleştirilmiş destek sistemleri, uyarlanmış öğretim yöntemleri ve okul-aile iş birliği, tüm öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yöneticiler, bu uygulamalar sayesinde özel gereksinimli öğrencilerde notlarda, derse katılımı ve özgüvende gözle görülür gelişmeler kaydettiklerini belirtmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim planları ve farklılaştırılmış öğretim gibi yöntemlerin, okul ortamının tüm öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesiyle birleştiğinde, yalnızca bireysel başarıyı değil aynı zamanda eğitim kültürünün tamamını dönüştürdüğü gözlemlenmektedir. Bu bulgular, kapsayıcı stratejilerin bütüncül bir şekilde uygulandığında her düzeyde öğrenciye fayda sağladığını ortaya koymaktadır.

OM-T1: (...) Ebeveynlerimizi her zaman çocuklarının genel aktiviteleri ve eksiklikleri hakkında bilgilendirir ve onlarla otururuz. Onların görüşlerini de memnuniyetle karşılıyoruz. Bunun öğrencimizin genel gelişimi için çok önemli olduğuna inanıyorum.

OM-T3: (...) Öğrencilerimizi her zaman desteklemeye ve bir şeyle mücadele etmeleri durumunda ekstra özen göstermeye çalışıyoruz. İhtiyaç duydukları desteği aldıklarında, derse katılma ve

akademik hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir. Notlarında ve katılımlarında önemli gelişmeler gördük.

OM-T5: (...) Kapsayıcı eğitim, akademik olarak dezavantajlı öğrencilerin akranlarıyla yetişmesine yardımcı oldu. Artık kendilerine daha çok güveniyorlar ve öğrenmek için motive oluyorlar.

OM-T7: (...) Destek eğitim programları, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP'ler) ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleri aracılığıyla her öğrencinin öğrenme sürecine katılımını sağlıyoruz.

Alıntılarda açıklandığı gibi akademik etkiye odaklanma, sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur. Sosyal model, herkesin tam katılımını sağlayan kapsayıcı sistemler oluşturmanın önemini vurgulamakta ve odağı bireysel engellerden insanları engelli kılan sosyal ve çevresel engellere kaydırmaktadır (Oliver, 1990). Okullar, OM-T1 ve OM-T3 tarafından belirtildiği gibi, özel destek sağlayarak ve ebeveynleri çocuklarının eğitimine dahil ederek, engelli ve dezavantajlı öğrencilerin akademik ilerlemesini sıklıkla engelleyen sistemik engelleri ele almaktadır. Örneğin, mücadele eden öğrencilere ekstra bakım ve destek sunma uygulaması, öğrencilerin katı bir sisteme uymasını beklemek yerine, öğrenme ortamını farklı ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlama çabasını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, akademik başarısızlığın bireysel bir sorun olduğu yönündeki geleneksel görüşe meydan okumakta, bunun yerine akademik başarıyı teşvik etmede kapsayıcı uygulamaların rolünü vurgulamaktadır (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model, akademik gelişimin yalnızca bireysel müdahalelerin bir sonucu olmadığını, aynı zamanda daha geniş çevresel faktörler tarafından şekillendirildiğini de vurgulamaktadır. OM-T5'te belirtildiği gibi, ebeveyn katılımı ve özel destek gibi kapsayıcı uygulamalar akademik sonuçları iyileştirebilirken, yapısal eşitsizlikleri ele almak için sistemik bir çabanın parçası olmalıdır. Örneğin, okulların tüm öğretmenlerin kapsayıcı pedagojiler konusunda eğitilmesini ve kaynakların eşit bir şekilde dağıtılmasını sağlaması gerekmektedir. Bu sistemik değişiklikler olmadan, kaynaştırmanın akademik faydalarının bazı öğrenciler açısından eşit düzeyde sağlanamadığı ya da tamamen erişilemez kaldığı görülmektedir. Bu şekilde, sosyal model kapsamlı bir yaklaşım gerektirmektedir: kapsayıcı uygulamalar yoluyla akademik başarıyı teşvik ederken aynı zamanda eşitsizliği sürdüren sistemik engelleri de ele

almaktadır (Shakespeare, 2010). Etkili bir şekilde uygulandığında kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin akademik potansiyellerine ulaşma fırsatına sahip olduğu bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

Alt Tema 5.2: İyi Oluş Endişeleri

Türk okul liderlerinin de vurguladığı gibi, öğrencilerin duygusal ve sosyal refahı kapsayıcı eğitimin temel odak noktasıdır. Kapsayıcı uygulamalar, öğrencilerin kendilerini değerli, desteklenmiş ve dahil edilmiş hissettikleri bir ortam yaratarak olumlu ilişkileri ve aidiyet duygusunu teşvik etmektedir. OM-T1 ve OM-T7 tarafından vurgulandığı üzere, bu yaklaşım sadece özsaygı ve güveni artırmakla kalmaz, aynı zamanda genel iyi oluş halini de artırarak öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak gelişmesini sağlar. Yöneticiler, OM-T9 ve OM-T10'da belirtildiği gibi, akademik başarının yanı sıra bireysel ve sosyal gelişimi desteklemenin önemini kabul etmektedir. Bu çabalar bütüncül eğitime olan bağlılığı yansıtmakla birlikte, esenlik girişimlerinin geçmişleri veya yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrenciler tarafından erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik desteğe duyulan ihtiyacın da altını çizmektedir.

OM-T1: (...) Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olur. Öğrencilerimizin duygusal esenlikleri ve özgüvenleri üzerinde derin bir etki gördüğümü söyleyebilirim.

OM-T7: (...) Öğrenciler dahil olduklarını hissettiklerinde, akranları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurma olasılıkları daha yüksektir. Bu onların genel refahına katkıda bulunur.

OM-T9: (...) Öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemeye de odaklandım.

OM-T10: (...) Bu yaklaşım öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve başarılarını pekiştirir.

OM-T1 ve OM-T7 tarafından tanımlandığı şekliyle kapsayıcı eğitimde esenliğe yapılan vurgu, sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle yakından uyumludur. Sosyal model, herkesin duygusal ve sosyal olarak gelişebileceği kapsayıcı sistemler yaratmanın önemini vurgulamakta ve odağı bireysel engellerden insanları engelli kılan toplumsal ve çevresel engellere kaydırmaktadır (Oliver, 1990). OM-T1'de vurgulandığı üzere,

öğrencilerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissetmeleri, genellikle engelli ve dezavantajlı öğrencilerin refahını olumsuz etkileyen damgalama ve dışlanma pratiklerine doğrudan meydan okumaktadır. Kapsayıcı eğitim, duygusal esenlik ve benlik saygısının gelişimi için hayati olan aidiyet ve öz değer duygusunu teşvik etmektedir. Ayrıca, OM-T9'un öğrencilerinin akademik başarısına odaklanmasının yanı sıra bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemesi ve OM-T10'un öğrencilerin özgüvenini artırma adresi, KE'nin teşviki ile başarılarını pekiştirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencileri izole eden ve marjinalleştiren engelleri ortadan kaldırarak herkesin tam olarak katılabileceği ve kabul gördüğünü hissedebileceği bir ortam yarattığı için sosyal modelin sosyal değişim çağrısını yansıtmaktadır (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize iyi oluşun sadece bireysel bir durum olmadığını, aynı zamanda daha geniş çevresel ve yapısal faktörlerden de etkilendiğini hatırlatmaktadır. OM-T7'de de vurgulandığı üzere, kapsayıcı uygulamalar öğrencilerin duygusal refahını önemli ölçüde artırabilmektedir; ancak bu uygulamaların etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için sistemik değişikliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin, okulların tüm öğretmenlerin farklı öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitildiğinden ve okul kültürünün kapsayıcılığı ve karşılıklı saygıyı teşvik ettiğinden emin olmaları gerekmektedir. Bu tür yapısal destekler sunulmadığında, kapsayıcı eğitimin duygusal faydaları bazı öğrenciler için eşit şekilde erişilebilir olmayabilir. Bu çerçevede sosyal model, ikili bir yaklaşımı gerekli görmektedir: kapsayıcı uygulamalar yoluyla refahı desteklerken, dışlanmayı sürdüren sistemik engellerin de ortadan kaldırılması hedeflenmelidir (Shakespeare, 2010). Etkili bir şekilde uygulandığında kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için duygusal esenliğin ortak ve öncelikli bir hedef olduğu öğrenme ortamları sağlayabilmektedir.

Tema 6: Akran Öğrenimi ve Mentorluk

Bu tema, kapsayıcı eğitimi teşvik etmede akran desteği ve mentorluğun rolüne odaklanmaktadır. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular, katılımcı görüşleriyle birlikte Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13

Akran Öğrenimi ve Mentorluk (Türkiye Perspektifleri)

Alt Tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
6.1: Öğretmen Akran Mentorluğu	Türk okul yöneticiler (n=2)	Yöneticiler, deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarını kapsayıcı uygulamaları uygulamada destekledikleri akran mentorluğu programlarını tanıtmıştı (örneğin, OM-T3, OM-T6).	Sosyal model, akran mentorluğunun iş birliğini ve paylaşılan sorumluluğu teşvik ederek sistemik engelleri ele aldığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, mentorluk programlarının sürdürülebilir ve tüm öğretmenler için erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik desteğe (örneğin, politika reformları, kaynaklar) ihtiyaç vardır.
6.2: Öğrenci Akran Mentorluğu	Türk okul yöneticiler (n=2)	Okul yöneticiler, yaşça büyük öğrencilerin küçükleri desteklediği mentorluk programları ve akademik zorluklarla karşılaşan öğrenciler için akran destek grupları uygulamıştır (örneğin, OM-T6, OM-T8).	Öğrenci akran mentorluğu, öğrencilerin birbirlerini destekledikleri kapsayıcı ortamlar yaratarak sosyal modelle uyumludur. Bununla birlikte, bu girişimlerin etkili ve adil olmasını sağlamak için sistemik değişikliklere (örneğin, mentorlar için eğitim, erişilebilir kaynaklar) ihtiyaç vardır.

Alt Tema 6.1: Öğretmen Akran Mentorluğu

Öğretmen akran mentorluğu, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için değerli bir stratejidir. Okullar, deneyimli öğretmenleri meslektaşlarıyla eşleştirerek, eğitimcilerin kapsayıcılık için bilgi, strateji ve en iyi uygulamaları paylaşabilecekleri destekleyici bir ortam oluşturmaktadır. OM-T6'da belirtildiği gibi düzenli seminerler, çalıştaylar ve bireysel danışmanlık gibi girişimler, öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını ele alma becerilerini ve güvenlerini daha da artırmaktadır. Bu çabalar, mesleki gelişim ve işbirliğine olan bağlılığı yansıtmakla birlikte, mentorluk programlarının sürdürülebilir ve tüm öğretmenler için erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik desteğe duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır.

OM-T3: (...) Deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarını kapsayıcı uygulamaları uygulamada desteklediği akran mentorluğunu başlattık."

OM-T6: (...) Öğretmenler için düzenli seminerler, atölye çalışmaları ve bireysel danışmanlık hizmetleri sunuyoruz.

OM-T3 tarafından tanımlandığı gibi öğretmen akran mentorluğunun tanıtılması, kolektif eylem yoluyla kapsayıcılığın önündeki sistemik engelleri ele alarak sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur. Ayrıca, OM-T6 tarafından öğretmenler için seminerler, çalıştaylar ve bireysel danışmanlık hizmetleri sağlanması bu fikri yansıtmaktadır. Sosyal model, kapsayıcı sistemler ve uygulamalar yaratmanın önemini vurgulamakta, odağı bireysel engellerden insanları engelli kılan sosyal ve çevresel engellere kaydırmaktadır (Oliver, 1990). Akran mentörlüğü programları, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve stratejilerini meslektaşlarıyla paylaşmalarına olanak tanıyarak kapsayıcı eğitime yönelik işbirlikçi bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Bu yaklaşım yalnızca bireysel öğretmenlerin pedagojik kapasitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda ortak sorumluluğa dayalı ve sürekli mesleki gelişimi teşvik eden bir okul kültürünü de besleyerek genel eğitim sistemini güçlendirmektedir. Akran mentorluğu uygulamaları, öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşımları etkili biçimde benimseme ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları belirsizlikleri ve güven eksikliklerini azaltma noktasında önemli bir destek mekanizması sağlamaktadır. Böylece, yetersiz hizmet içi eğitim, deneyim eksikliği ya da mesleki yalnızlık gibi nedenlerle ortaya çıkan ve çoğunlukla özel ihtiyaç olan ya da dezavantajlı öğrencilerin dışlanmasına yol açan yapısal engellerin aşılmasına katkıda bulunmaktadır (Barnes, 1992).

Bu durum, sosyal modelin yalnızca bireysel düzeydeki müdahalelerle sınırlı kalmayan, aynı zamanda yapısal dönüşümü zorunlu kılan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Akran mentorluğu, öğretmenler arasında iş birliği ve mesleki öğrenmeyi teşvik ederek kapsayıcı uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sağlayabilmektedir. Ancak bu tür girişimlerin sürdürülebilir ve etkili olabilmesi, yalnızca bireysel çabalara değil, aynı zamanda sistem düzeyinde gerçekleştirilecek reformlara bağlıdır. Politika düzeyinde kapsayıcılığı önceleyen düzenlemeler, yeterli kaynak tahsisi ve kurumsal taahhüt olmaksızın, akran mentorluğu uygulamaları tutarsızlık riski taşımaktadır. Örneğin, akran mentorluğu programlarının tüm öğretmenler için erişilebilir olması ve kapsayıcı eğitim politikalarının bütüncül bir parçası olarak yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, sosyal model ikili bir yaklaşım önermektedir: öğretmenler arası mesleki iş birliğini ve bilgi paylaşımını teşvik ederken, aynı zamanda kapsayıcılığın önündeki yapısal

engellerin ortadan kaldırılmasını savunmaktadır (Shakespeare, 2010). Bu kapsamlı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen akran mentorluğu uygulamaları, daha eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim ortamlarının inşasına anlamlı katkılar sunabilmektedir.

Alt Tema 6.2: Öğrenci Akran Mentorluğu

Öğrenci akran mentorluğu, Türk okul yöneticilerinin de dikkat çektiği üzere, kapsayıcı eğitimi desteklemenin etkili araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. OM-T6’da ifade edildiği gibi, üst sınıf öğrencilerinin daha genç akranlarına rehberlik ettiği programlar, iş birliğine dayalı ve karşılıklı öğrenmeyi teşvik eden destekleyici bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Benzer şekilde, OM-T8’de vurgulandığı üzere, akademik güçlüklerle karşılaşan öğrenciler için oluşturulan akran destek grupları, hem bilgi paylaşımı hem de güven inşası için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrenci öznelliğini güçlendirme ve katılımın önündeki engelleri doğrudan öğrenci topluluğu içinden ele alma yönünde güçlü bir kurumsal iradeyi yansıtmaktadır. Ancak bu girişimlerin sürdürülebilirliği ve etkililiği, yalnızca bireysel çabalara değil, aynı zamanda tüm öğrencilerin tam katılımını mümkün kılacak kaynak, rehberlik ve yapısal desteklerin sağlanmasına bağlıdır. Dolayısıyla, bu tür programların etkili bir şekilde işlemesi için sistem düzeyinde kapsayıcılığı önceleyen reformlarla desteklenmesi elzemdir.

OM-T6: (...) Yaşça büyük öğrencilerin gençlere çalışmalarında yardımcı olduğu bir mentorluk programımız var.”

OM-T8: (...) Akademik zorluklarla karşılaşan öğrenciler için akran destek grupları oluşturuyoruz.

OM-T8 tarafından tanımlanan öğrenci akran mentörlüğü programı, işbirlikçi ve kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik ederek engelliliğin sosyal modelinin ilkelerini yansıtmaktadır. Sosyal model, odağı bireysel engellerden insanları engelli kılan toplumsal ve çevresel engellere kaydırmakta ve herkesin tam olarak katılabileceği sistemler yaratmanın önemini vurgulamaktadır (Oliver, 1990). Bu bağlamda, akran mentorluğu, daha büyük öğrencileri daha küçük öğrencileri desteklemeye teşvik ederek,

bir topluluk ve ortak sorumluluk duygusu yaratarak engelleri yıkmaya yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım sadece akademik ve sosyal destek sağlayarak genç öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha büyük öğrencilerin liderlik becerileri ve empati geliştirmelerini de güçlendirmektedir. Karşılıklı destek ve işbirliğini teşvik ederek engelli ve dezavantajlı öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı izolasyon ve dışlanmaya meydan okuyan akran mentorluğu, sosyal modelin sosyal engelleri yıkma hedefiyle de uyumludur (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model, akran mentorluğu programlarının etkinliğini sağlamak için sistemik desteğe duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır. Bu girişimler bireysel düzeyde kapsayıcılığı teşvik edebilse de erişilemeyen müfredat veya yetersiz kaynaklar gibi yapısal eşitsizlikleri ele almaya yönelik daha geniş bir çabanın parçası olmalıdır. Örneğin, okulların öğrenci danışmanlarına eğitim ve rehberlik sağlayarak akranlarını etkili bir şekilde destekleyebilecek bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaları gerekmektedir. Sistemik desteklerin yokluğunda, akran mentorluğu uygulamalarının tutarsız ya da yüzeysel kalma riski bulunmaktadır. Bu şekilde, sosyal model kapsamlı bir yaklaşım gerektirmektedir: kapsayıcılığı teşvik etmek ve aynı zamanda dışlanmayı sürdüren sistemik engelleri ele almak için akran mentorluğundan faydalanmaktadır (Shakespeare, 2010). Düşünceli bir şekilde uygulandığında, öğrenci akran mentorluğu daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim ortamı yaratmak için güçlü bir araç olabilmektedir.

Tema 7: Bütüncül Eğitim Uygulamaları

Bu tema, akademik başarı ile duygusal ve sosyal iyi oluşun dengelenmesinin önemine odaklanmaktadır. Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular, katılımcı görüşleriyle birlikte Tablo 14’te özetlenmiştir.

Tablo 14

Tema 7: Bütüncül Eğitim Uygulamaları (Türkiye Perspektifleri)

Alt tema	Katılımcı (n)	Bulguları	Engelliliğin Sosyal Modeli Üzerinden Yorumlama
7.1: Duygusal İyi Oluş	Türk yöneticiler (n=2)	Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kendilerini değerli ve dahil edilmiş hissettikleri destekleyici bir ortam yaratarak duygusal esenliği teşvik etmektedir (örneğin, OM-T3, OM-T5).	Sosyal model, duygusal iyi oluşun bireysel özelliklerle değil, kapsayıcı ortamlarla şekillendiğini vurgulamaktadır. Kapsayıcı uygulamalar damgalanmaya meydan okur ve aidiyeti teşvik etmektedir. Bununla birlikte, duygusal esenliğin tüm öğrenciler tarafından erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik destek (örneğin, öğretmen eğitimi, erişilebilir kaynaklar) gereklidir.
7.2: Kültürel Farkındalık	Türk yöneticiler (n=3)	Yöneticiler, kapsayıcılığa karşı direnci ele almak için kültürel duyarlılığın, açık diyalogun ve çeşitliliğe saygının öğretilmesinin önemini vurguladılar (örneğin, OM-T6, OM-T7).	Sosyal model, toplumsal tutumların ve kültürel önyargıların kapsayıcılığın önünde nasıl engeller yarattığını vurgulamaktadır. Kültürel farkındalığı teşvik etme çabaları (örneğin, açık diyalog, geri bildirim değer verme) dışlayıcı normlara meydan okur. Bununla birlikte, sürdürülebilir etkiyi sağlamak için sistemik değişikliklere (örneğin, politika reformları, topluluk katılımı) ihtiyaç vardır.

Alt Tema 7.1: Duygusal İyi Oluş

Öğrencilerin duygusal iyi oluş hali, Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitimin kritik bir yönüdür. Öğrenciler dahil edildiklerini ve desteklendiklerini hissettiklerinde, akranları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurma, aidiyet ve öz değer duygusunu geliştirme olasılıkları daha yüksektir. OM-T3 ve OM-T5'te vurgulandığı üzere, kapsayıcı uygulamalar akademik başarının ötesine geçerek bireysel ve sosyal gelişimi desteklemekte, öğrencilerin duygusal ve sosyal olarak gelişebilecekleri bir ortam yaratmaktadır. Bu çabalar bütüncül eğitime olan bağlılığı yansıtmakla birlikte, duygusal esenlik girişimlerinin geçmişleri veya yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamak için sistemik desteğe duyulan ihtiyacın da altını çizmektedir.

OM-T3: (...) KE'in öğrencilerimiz üzerinde çok geniş kapsamlı bir etkisi olduğunu söyleyebilirim. Öğrenciler kendilerini dahil hissettiklerinde, akranları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurma olasılıkları daha yüksektir."

OM-T5: (...) Öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, bireysel ve sosyal gelişimlerini de desteklemeye odaklandım.

Duygusal esenliğe odaklanma, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle

uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T3, kapsayıcı eğitimin olumlu ilişkileri ve aidiyet duygusunu nasıl teşvik ettiğini, engelli ve dezavantajlı öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı izolasyon ve damgalanmaya meydan okuduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, duygusal iyi oluşun sadece bireysel bir kaygı olmadığı, daha geniş bir çevre tarafından şekillendirildiği anlayışını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, OM-T5'in bireysel ve sosyal gelişimi desteklemeye yaptığı vurgu, dışlayıcı uygulamalar ve toplumsal tutumlar gibi öğrencilerin duygusal refahını baltalayan sistemik engelleri ele alma taahhüdünü göstermektedir (Barnes, 1992).

Bununla birlikte, sosyal model bize duygusal esenliğin ele alınmasının sistemik bir değişim gerektirdiğini de hatırlatmaktadır. Kapsayıcı uygulamalar öğrencilerin duygusal esenliğini artırabilirken, öğretmen eğitimi, erişilebilir kaynaklar ve topluluk katılımı gibi daha geniş reformlarla desteklenmelidir. Bu sistemik desteklerin yokluğunda, duygusal esenliği teşvik etme girişimleri tutarsız veya yüzeysel olma riski taşımaktadır. Bu bağlamda, sosyal model kapsamlı bir yaklaşım gerektirmektedir: kapsayıcı uygulamalar yoluyla duygusal esenliğin teşvik edilmesinin yanı sıra, dışlanmayı besleyen yapısal engellerin de ele alınması gerekmektedir (Shakespeare, 2010). Etkili bir şekilde uygulandığında bu değişiklikler, duygusal esenliğin tüm öğrenciler için ortak ve öncelikli bir hedef haline geldiği eğitim ortamlarının yaratılmasını mümkün kılmaktadır.

Alt Tema 7.2: Kültürel Farkındalık

Türk okul yöneticilerinin de vurguladığı gibi, kültürel farkındalık kapsayıcı eğitimin hayati bir bileşenidir. Çeşitliliğin değerini vurgulayarak ve öğrencilere birbirlerine saygı duymayı ve destek olmayı öğreterek okullar, farklılıkların damgalanmak yerine kutlandığı bir ortamı teşvik etmektedir. Ancak OM-T7'de belirtildiği gibi, Türkiye'deki kültürel inançlar ve sosyal tutumlar bazen kapsayıcılığa karşı direnç yaratabilmektedir. Bu durumu ele almak için yöneticiler kültürel duyarlılığa ve açık diyaloga öncelik vermekte, kapsayıcı uygulamaların kültürel farklılıklara saygılı ve duyarlı olmasını sağlamaktadır. Bu çabalar kapsayıcı bir kültür yaratma taahhüdünü yansıtmakla birlikte,

kökleşmiş tutumlara meydan okumak ve kabulü teşvik etmek için sürekli çalışma ihtiyacını da vurgulamaktadır.

OM-T6: (...) Çeşitliliğin değerini vurguluyor ve öğrencilere birbirlerine saygı duymayı ve destek olmayı öğretiyoruz.

OM-T7: (...) Türkiye'de bazı kültürel inançlar ve toplumsal tutumlar kapsayıcı eğitime karşı direnci artırabiliyor. Bunu, kültürel duyarlılık göstererek ve açık diyalogu sürdürerek ele alıyoruz.

OM-T9: (...) Uygulamalarımızın kapsayıcı ve kültürel farklılıklara saygılı olmasını sağlamak için toplumun çeşitli kesimlerinden gelen geri bildirimlere değer veriyoruz.

Kültürel farkındalığa odaklanma, odağı bireysel bozukluklardan insanları devre dışı bırakan toplumsal ve çevresel engellere kaydıran sosyal engellilik modelinin ilkeleriyle uyumludur (Oliver, 1990). Örneğin, OM-T6, öğrencilere çeşitliliğe saygı duymayı ve desteklemeyi öğretmenin, engelli ve dezavantajlı bireyleri marjinalleştiren toplumsal tutumlara nasıl meydan okuduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dışlanmanın bireysel bir sorun olmadığı, kültürel önyargılar ve klişeler gibi toplumsal engellerin bir sonucu olduğu anlayışını yansıtmaktadır. Benzer şekilde, OM-T7 ve OM-T9, dışlanmayı sürdüren toplumsal normları ortadan kaldırmaya yönelik bir bağlılık göstererek, kapsayıcılığa karşı direnişi ele almada kültürel duyarlılığın ve açık diyalogun önemini vurgulamaktadır (Barnes, 1992).

Ancak sosyal model bize kültürel farkındalığın gerçekten etkili olabilmesi için daha geniş bir sistemik yaklaşımın parçası olması gerektiğini de hatırlatmaktadır. OM-T9'da görüldüğü üzere, açık diyalog ve geri bildirimde değer verme gibi girişimler önemli olmakla birlikte, politika reformları öğretmen eğitimi ve toplum katılım programları gibi yapısal değişikliklerle desteklenmelidir. Bu sistemik desteklerin yokluğunda, kültürel farkındalığı artırmaya yönelik girişimlerin parçalı veya geçici etkiler göstermesi riski bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal model ikili bir yaklaşımı gerektirir: Toplum genelinde kültürel farkındalığı ve kabulü teşvik ederken, aynı zamanda dışlanmayı sürdüren yapısal engellerin ortadan kaldırılmasına odaklanmaktadır (Shakespeare, 2010). Etkili bir şekilde uygulandığında, bu çabalar kapsayıcılığın sadece bir ideal değil, paylaşılan bir değer olduğu bir toplum yaratabilmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

“Biz sadece çocuklara öğretmiyoruz, herkesin ait olduğu bir dünya inşa ediyoruz.”

— OM-T7, Türk okul yöneticisi

Bu bölüm, Bangladeş ve Türkiye'de görev yapan okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, akademik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimi kapsayıcı hâle getirme çabalarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz sunmaktadır. Görüşmeler sırasında paylaşılan deneyimler, her iki ülkenin kendine özgü sosyo-kültürel ve yapısal bağlamları çerçevesinde şekillenen kapsayıcılığa yönelik farklı yaklaşımları ortaya koymuştur. Katılımcıların aktardığı anlatılar doğrultusunda bu çalışma, eğitim politikaları, mevcut kaynaklar ve kültürel tutumların, akademik dezavantaj yaşayan öğrenciler açısından nasıl farklı eğitimsel gerçeklikler oluşturduğunu analiz etmektedir. Bölümün sonunda, elde edilen bulgular ışığında, eğitim sistemlerini daha kapsayıcı hâle getirmeye yönelik olarak politika yapıcılara, kamu otoritelerine, okul yöneticilerine ve ilgili araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Tablo 15

Bangladeş ve Türkiye Arasında Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasında Temel Farklılıklar

Tema	Bangladeş (OM-B)	Türkiye (OM-T)
1. KE'yi Anlama	- Bireysel kolaylıklar (örn. oturma düzeni, ücretsiz eğitim) yoluyla eşitliğe odaklanılması (OM-B1, OM-B7). - Rol: Mesleki eğitim, atölye çalışmaları (OM-B3, OM-B6).	- Aidiyete vurgu, sistemik adalet (OM-T1, OM-T7). - Rol: Politika geliştirme, kaynak tahsisi (OM-T4, OM-T6).
2. Temel Zorluklar	- Ciddi kaynak boşlukları (altyapı, eğitilmiş öğretmenler) (OM-B5, OM-B7). - Düşük ücret/eğitim nedeniyle öğretmen direnci (OM-B1, OM-B5). - Ebeveynlerden damgalanma (OM-B7).	- Kaynak sınırlamaları (örn. asansörler, malzemeler) (OM-T1, OM-T9). - Eğitim boşluklarına bağlı öğretmen direnci (OM-T1, OM-T9). - Kültürel önyargılar (OM-T1, OM-T6).
3. Kültürel Etkiler	- Karışık toplumsal görüşler: Bazı ebeveynler KE'yi destekler; diğerleri zorbalıktan korkar (OM-B1, OM-B7). - Yöneticiler kişisel farkındalık çalışmaları yürütür (OM-B1, OM-B4).	- Geleneksel inançlar kapsayıcılığı engeller (örneğin, yavaşlayan akademisyenlerden korkma) (OM-T1, OM-T5). - Tutumları değiştirmek için yapılandırılmış atölye çalışmaları (OM-T1, OM-T6).
4. KE için Stratejiler	- Sistemik boşluklar tarafından engellenen mesleki gelişim (OM-B1, OM-B3). - OYK'ler aracılığıyla topluluk katılımı (OM-B5, OM-B7). - Düşük maliyetli çözümler (örneğin, multimedya sınıfları) (OM-B7).	- Sistemik öğretmen eğitim programları (OM-T1, OM-T5).- Erişilebilirlik için dijital araçlar (OM-T6, OM-T8). - Öğrenci liderliğindeki akran mentorluğu (OM-T6, OM-T8).
5. Akademik/İyi Oluş Etkisi	- Akademik: Yenilikçi ancak kaynakları kısıtlı (OM-B1, OM-B7). - İyi oluş: Danışmanlık, ebeveyn katılımı (OM-B7).	- Akademik: Özel destek sonuçları iyileştirir (OM-T1, OM-T5). - İyi oluş: Duygusal güvenliğe vurgu (OM-T3, OM-T5).
6. Benzersiz Yaklaşımlar	- STK'larla ortaklıklar (OM-B3, OM-B5). - Özel Eğitim Bakanlığı savunuculuğu (OM-B1).	- Bütünsel eğitim (kültürel farkındalık, duygusal destek) (OM-T6, OM-T8). - RAM iş birlikleri (OM-T1, OM-T6).

Bangladeş ve Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak Tartışılması

Bangladeş ve Türkiye'deki kapsayıcı eğitime ilişkin bu karşılaştırmalı analiz, farklı sosyoekonomik bağlamlar, politika yönelimleri ve eğitim felsefeleri doğrultusunda şekillenen iki ülke arasındaki belirgin farklılıkları ortaya koymaktadır. Bangladeş (OM-B1-10) ve Türkiye'deki (OM-T1-10) okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmelere dayanan bu tartışma, her iki ülkenin kapsayıcı eğitimin karmaşık yapısı içinde karşılaştığı özgül zorlukları ve sunduğu olanakları ele almakta ve bu dinamik ortamda nasıl ilerleme kaydettiklerini analiz etmektedir.

Felsefi Temeller ve Kavramsal Anlayış

Bangladeş'in kapsayıcı eğitime yaklaşımı, iyi düşünülmüş, sistematik bir tasarımın sonucu olmaktan ziyade acil ihtiyaçlara bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, Bangladeş'teki kapsayıcı eğitim yaklaşımını “sahip olduğumuzla yetinmek” olarak tanımlıyor ve tercihten oturma ve ücretsiz eğitim girişimleri (OM-B7) gibi pratik düzenlemeleri vurguluyor. Fiziksel erişime yapılan vurgu, pedagojik dönüşümün yerini alır ve mesleki eğitim baskın bir kapsayıcılık stratejisi olarak hizmet eder (OM-B3, OM-B6). Bu gözlem, Bangladeş'in IE ortamlarını tam olarak entegre etmede zorluklarla karşılaşmaya devam ettiğini belirten bilim adamlarının bulgularıyla uyumludur (Malak ve diğerleri, 2013). Ayrıca, 2010 Ulusal Eğitim Politikası (MoE 2010) kapsayıcı eğitimin önemini kabul etmiştir, ancak kaynaştırma ve kapsayıcılık arasındaki konumu, kapsayıcı eğitimin teşviki konusunda bir belirsizlik kaynağı gibi görünmektedir (Ahsan ve Mullick, 2013). Bu bulgu, önceki bilim adamlarının sonuçlarıyla uyumludur. Aynı çalışma, Bangladeş Eğitim Politikası 2010'un politika yapıcılarının IE'yi tam olarak teşvik etmekte tereddüt ettiklerini ve tıbbi engellilik modelinin ve dolayısıyla ayrımcılığın gölgesinden çıkamadıklarını da öne sürmüştür (Ahsan ve Mullick, 2013). Bunlar, bu çalışmanın bulgusu ile rezonansa girmektedir.

Buna karşılık, Türk eğitim modeli daha bütüncül bir vizyon sergilemekte ve okul yöneticileri “eğitim DNA'mızı yeniden tasarlamaktan” bahsetmektedir (OM-T4). Türkiye'deki kapsayıcı eğitim modeli, sistemik adalet ve aidiyet duygusuna verdiği öncelikle, katılımın niteliğini ve öğrencilerin deneyimlerinin kalitesini merkeze alan çağdaş kapsayıcılık anlayışlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir (Ainscow ve Miles, 2008). Politikanın geliştirilmesi ve kaynakların tahsisi (daha fazla ilerleme kaydedilebilse de) bu yaklaşımın merkezinde yer almaktadır (OM-T4, OM-T6). Bu yaklaşım, yalnızca bireysel düzenlemelerle sınırlı kalmayan, kurumsal düzeyde kapsayıcılığa yönelik daha kapsamlı ve sürdürülebilir bir taahhüdü yansıtmaktadır. Bu, Özel Eğitim Kanunu (1983) ve Özel Eğitim Yönetmeliği (1997) gibi politikalar aracılığıyla kaynaştırmanın teşvik edilmesiyle yankı uyandırmaktadır (Kutay, 2018; Sarı, Nasır, & Kahraman, 2019). Ayrıca, Türkiye'de kaynaştırma ve özel eğitim uygulamalarının koordinasyonundan sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün çalışmaları (MEB, 2015b; Kutay, 2018), eğitimde kapsayıcılığın

yaygınlaştırılmasına yönelik dikkate değer kurumsal bir girişim olarak değerlendirilebilmektedir.

Uygulama Zorlukları: İki Bağlamın Hikayesi

Kaynaklardaki sınırlamalar, farklı şekilde ortaya çıksalar da her iki sistemde de yaygın bir sorundur. Bangladeş'teki yöneticiler, sınıflarda temel aydınlatmanın olmaması (OM-B6), kendi kendine yapılan düşük maliyetli öğretme-öğrenme materyalleri (OM-B7) ve eğitimli personelin önemli ölçüde yetersiz olması (OM-B5, OM-B7) hakkında rapor vermiştiler. Bu durum, gelişmekte olan ülkelerde politikaların resmî belgelerde yer almasına rağmen uygulama aşamasında çeşitli engeller nedeniyle etkisiz kalmasını ifade eden 'altyapı paradoksu' olarak tanımlanmıştır (Malik et al., 2013). Aynı çalışmada, bu paradoksun temel nedenlerinden birinin, ulusal bağlamlar dikkate alınmadan uluslararası politikaların doğrudan uygulanmaya çalışılması olduğu vurgulanmıştır. Bu durum aynı zamanda, Bangladeş'te yürütülen bir çalışmada Ahsan, Sharma ve Deppeler'in (2011), mevcut hizmet öncesi öğretmen eğitimi müfredatının çeşitlilik ve kapsayıcılığı etkili bir şekilde ele almaya henüz tam olarak hazır olmadığını ortaya koyan bulgularıyla örtüşmektedir. Bangladeşli okul yöneticileri (OM-B7, OM-B8), başkent dışındaki özellikle kırsal bölgelerde eğitimli öğretmen eksikliğini önemli bir sorun olarak belirtmiştir. Bu bulgu, kırsal kesimdeki okulların kaynak yetersizliği, zayıf okul altyapısı ve nitelikli öğretmen eksikliği gibi yapısal zorluklarla karşı karşıya kaldığını ortaya koyan Bawane'nin (2019) çalışmasıyla örtüşmektedir. Taneja-Johansson, Singal ve Samson (2023), bu durumun bir nedeninin kırsal okullarda çalışmanın cazip bulunmaması olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin bu okullarda görev yapmaya yönelik isteksizlik gösterdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, Bangladeş'te gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarla da tutarlı olarak (Ahsan, 2005, 2006; Anam & Ahsan, 2002; Ahsan & Burnip, 2007; DPE & CSID, 2002; USAID Bangladesh, 2005), araştırmacılar erişilemeyen fiziksel çevre, öğretmenlerin yetersiz eğitimi, kaynak ve materyal eksikliği, öğretmenler ile okul personelinin özgüven eksikliği ve olumsuz tutumları, cinsiyet temelli ayrımcılık, önyargılar ve katı öğretim-değerlendirme sistemlerinin, Bangladeş'te farklı ihtiyaçlara sahip çocukların genel eğitime etkin katılımının önünde başlıca engeller olduğunu ileri sürmektedir (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

Türkiye daha incelikli kaynak sorunlarıyla karşı karşıyadır. Çoğu okulda asansörler ve yardımcı teknolojiler (OM-T6) bulunurken, bazı kurumlar Bangladeşli meslektaşlarına (OM-T1, OM-T9) öğretme-öğrenme materyallerinin sağlanması konusunda benzer sınırlamalarla mücadele etmektedir. Öte yandan, öğretmen direnişi, farklı nedenlere dayanmasına rağmen, ortak bir meydan okuma olarak ortaya çıkmıştır. Bangladeş'te düşük maaşlar ve yetersiz eğitim eğitimcilerin motivasyonunu düşürürken (OM-B1, OM-B5), Türkiye'de direnç esas olarak mesleki gelişimdeki boşluklardan (OM-T1, OM-T2 ve OM-T9) kaynaklanmaktadır. Bu durum, Türkiye'de kapsayıcı ve özel eğitim felsefesiyle eğitilmiş çok sayıda öğretmene sahip olmasına rağmen, bu öğretmenlerin uygun ücret ve çalışma koşulları nedeniyle genellikle devlet kurumlarından ziyade özel kurumlara gitmeyi tercih ettiklerini belirten birçok Türk çalışmada yankı uyandırmaktadır (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Melekoğlu ve ark. 2008; Kutay, 2018). Öte yandan, Kutay'ın (2018) aktardığı üzere, Cansız ve Cansız (2018), öğretmen adaylarının farklı geçmişlerden gelen öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşim kurabilmeleri için daha fazla uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduklarını savunmuştur. Türkiye'deki okul yöneticileri, kaynaklar ve öğretmen direnciyle ilgili zorluklarla karşı karşıya kalsalar da paydaşlarla ilişki kurmak için daha destekleyici çerçevelere sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Mesleği Kanunu (2021), Öğretmen Stratejisi (2017-23), 2013-2020 yılları arasında öğrencilerin öğretim elemanlarına oranının azaltılması, OECD'nin en genç öğretmen gruplarından biri olması, öğretmenlerin mesleki gelişimi için revize edilmiş model (2021) gibi hükümet girişimleri bu açılardan hayati roller oynamıştır (OECD, 2023).

Kültürel Manzaralar ve Toplumsal Algılar

Bangladeş toplumu, bazı okul yöneticilerinin “şefkatli şüphecilik” olarak tanımladığı karmaşık toplumsal tutumlar sergilemektedir. Örneğin, bazı veliler kapsayıcı eğitime destek verirken, diğerleri çocuklarının “engelli bireylerle temas yoluyla bu durumu edinebileceğinden” endişe duymaktadır (OM-B1). Benzer şekilde, başkent dışında görev yapan bir yönetici (OM-B7), ekonomik açıdan daha ayrıcalıklı ailelerin, çocuklarının sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almalarına direnç gösterdiği dönemlerin olduğunu ifade etmiştir. Bu ailelerin temel kaygısı, çocuklarının olumsuz davranış kalıplarını benimseme ihtimali

olmuştur. Bu şekilde çocuklarının kendi içlerine uygunsuz davranışlar aşılayabileceğinden korkuyorlardı. Okul yöneticileri, bu tür önyargılara karşı, Bangladeş'in güçlü toplum temelli çözüm geleneklerinden biri olan kişisel ev ziyaretleri ve topluluk temelli diyaloglar yoluyla karşılık vermektedir (OM-B1, OM-B4, OM-B7). Benzer şekilde, Ahsan (2019) da bu yaklaşımın, kapsayıcı eğitime direnç gösteren tutumlarla mücadelede etkili bir strateji olarak kullanıldığını belirtmiştir.

Türkiye'de kültürel algılar mevcut olmakla birlikte, eğitimde çeşitliliğe ilişkin daha kabul gören bir anlatı var gibi görünmektedir. Bu kabul, kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesi için daha elverişli bir ortam yaratabilmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki ebeveynlerin kaygıları, Bangladeşli ebeveynlerin endişelerinden yapısal olarak farklılık göstermektedir. Bu kişiler genellikle kaynaştırmanın 'akademik standartları düşüreceğinden' endişe ederken (OM-T7, OM-T9), bazıları hala bazı çocukların 'özel okullara ait olması gerektiğine' inanmaktadır (OM-T5). Ancak Türkiye'nin yapılandırılmış farkındalık programları (OM-T1, OM-T6, OM-T7, OM-T9), kurumsal müdahalelerin kültürel normları kademeli olarak nasıl değiştirebileceğini göstermektedir. Bu durumun arkasında, Türkiye'nin eğitimi herkes için kapsayıcı hâle getirme konusundaki güçlü kurumsal taahhüdü yatmaktadır. Bu taahhüt, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (2021) yürürlüğe girmesi, 2017–2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nin uygulanması, 2013–2020 yılları arasında öğrenci-öğretmen oranlarının azaltılması, OECD ülkeleri arasında en genç öğretmen gruplarından birine sahip olunması ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen revize edilmiş modellerin (2021) benimsenmesi gibi çok yönlü girişimlerle somutlaşmaktadır (OECD, 2023).

Stratejik Tepkiler ve Yenilikçi Uygulamalar

İki ülke arasındaki stratejik ayrışma özellikle zengin içgörüler sunuyor. Bangladeşli okullar, bağışlanan akıllı telefonları (OM-B7), terapi seansları için yeniden tasarlanmış depolama alanlarını (OM-B1) ve stratejik STK ortaklıklarını (OM-B1, OM-B5) kullanan multimedya sınıfları da dahil olmak üzere OM-B7'nin “yaratıcılık yoluyla kapsayıcılık” dediği şeyi örneklemektedir. Ayrıca, okul düzeyinde geliştirilen düşük maliyetli eğitim-öğretim materyallerinin kullanımı da dikkat çekicidir (OM-T7). Bu tür girişimler her ne kadar takdire

şayan olsa da aynı zamanda merkezi düzeyde yeterli hükümet inisiyatiflerinin eksikliğine işaret etmektedir. Bu sorunlar, Bangladeş'in kapsayıcı eğitim (KE) ortamlarını tam anlamıyla entegre etmede hâlâ zorluklar yaşadığını ortaya koyan Malak ve arkadaşlarının (2013) bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin KE'yi desteklemek amacıyla yerel liderler ve Okul Yönetim Komiteleri (OYK'ler) ile iş birliği içerisinde yürüttüğü topluluk katılımı girişimleri (OM-B3, OM-B7, OM-B9), dikkate değer stratejilerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu durum, Ahsan'ın (2019) çalışmasında da vurgulandığı üzere, Bangladeş'te Kapsayıcı Eğitim Modeli Geliştirme (DMIE) projesi kapsamında paydaşların mesleki kapasitelerinin güçlendirilmesi ve çocuklar ile topluluk üyelerinin sürece aktif katılımının sağlanması yoluyla sosyal içerme yaklaşımının benimsendiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Türkiye'nin sistematik yaklaşımı, zorunlu öğretmen eğitimi (OM-T1), dijital erişilebilirlik araçları (OM-T6) ve akran mentorluk sistemlerinde (OM-T6, OM-T8) kendini göstermektedir. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile yapılan iş birliği, sistemik destek yapılarının kapsayıcılığı nasıl artırabileceğini gösteren özellikle yenilikçi bir kurumsal ortaklığı temsil etmektedir (OM-T1, OM-T2, OM-T6). Bu girişimler, çeşitli politika ve stratejilerin yürürlüğe konması yoluyla Türkiye'nin daha geniş kapsamlı eğitim modernizasyonu çabalarıyla uyumludur. Örneğin, Öğretmen Meslek Kanunu (2021), Öğretmen Stratejisi (2017-23), 2013-2020 yılları arasında öğrencilerin öğretim elemanlarına oranının azaltılması, OECD'nin en genç öğretmen gruplarından biri olması, öğretmenlerin mesleki gelişimi için revize edilmiş model (2021) bu açılardan hayati roller oynamıştır (OECD, 2023).

Politika Etkileri ve Gelecekteki Yönelimler

Yapılan karşılaştırma, çeşitli politika içgörülerini sunmaktadır. Bangladeş örneği, topluluk temelli katılımın ve düşük maliyetli yerel çözümlerin etkisini gözler önüne sermektedir. Bu durum, gelecekteki politika geliştirme süreçlerinde bu tür tabandan gelen yeniliklerin kurumsallaştırılması ve daha geniş ölçekte uygulanması gerektiğine işaret etmektedir. Bangladeş'te politika-uygulama boşluğu önemlidir. Politika açısından bakıldığında, Bangladeş hükümeti, IE uygulamalarını uygulamak ve önceliklendirmek amacıyla bir dizi politika

yürürlüğe koymuştur. Bunlar arasında 1990 tarihli Zorunlu İlköğretim Yasası, 1995 tarihli Engelliler için Ulusal Eğitim Politikası, 2001 tarihli Bangladeş Engelli Refah Yasası ve 2010 tarihli Ulusal Eğitim Politikası bulunmaktadır. Ayrıca, Kapsamlı Erken Çocukluk Bakımı ve Gelişimi (EGB) Politikası, erken çocukluk gelişimi yoluyla IE ortamını sağlamak için 2012 yılında hazırlanmıştır. Nörogelişimsel Güven Yasası (2013), NDD'li çocukları genel eğitim sistemine dahil etmek için çıkarılmıştır. Entegre Özel Eğitim Politikası (2019), kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında merkezi bir rol oynayan önemli bir politika girişimi olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Malak vd. (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, Bangladeş'in ulusal düzeydeki KE politikalarının çoğunlukla uluslararası politikalar tarafından takip edildiği belirtilmiştir. Bu nedenle, KE yönergelerinin ulusal bağlama uyan bir kapsayıcılık felsefesi ile desteklenmesi beklenemez. Ayrıca, bu çalışma aynı zamanda Bangladeş'in mevcut ulusal eğitim politikasının (örneğin, MEP 2010) iş birliğini uygulamak veya paylaşım kültürünü geliştirmek için özel bir yönergeye sahip olmadığını da belirtmiştir (Malak ve ark., 2013). Buna ek olarak, yeterli öğretme-öğrenme materyallerinin (OM-B2, OM-B3, OM-B7, OM-B9) bulunmaması ve yetersiz eğitilmiş öğretmen (OM-B7, OM-B9) bu zorlukları ortaya koymuştur. Bu sorunlar, Bangladeş'in KE ortamlarını tam olarak entegre etmede hala zorluklarla karşı karşıya olduğunu belirten Malak ve ark.'nın (2013) bulgularını desteklemektedir (Malak ve ark., 2013). Ayrıca, kapsayıcı eğitim için uygun bir uygulama kılavuzunun bulunmaması da bu zorlukların bir diğer kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, Ahsan ve Mullick (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Özel Eğitim Bakanlığı'nın (OM-B1) savunuculuğu, mevcut politika uygulama boşluğunu kapatabilecek potansiyel bir oyun değiştiriciyi temsil etmektedir. 2018-24 zaman çizelgesi için Dördüncü İlköğretim Geliştirme Programı (PEDP4), özel ihtiyaçları olan çocuklar ve farklı öğrenciler için Kapsayıcı Eğitime de öncelik vermektedir. Örneğin, Dünya Bankası tarafından finanse edilen bir Birincil Eğitim Geliştirme Programı (PEDP) olan Okul Dışı Çocuklar (ROSC) girişimi, okula devam etmeyen tüm çocukların yeniden eğitime kazandırılması ve okulu bırakma oranlarının azaltılması amacıyla hâlâ faaliyetlerini sürdürmektedir (Grimes, 2021). Ayrıca, Ahsan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, DMIE'nin (Bangladeş'te Kapsayıcı Eğitim Modeli Geliştirme) engellilik yaklaşımının sosyal içerme modelini, paydaşların mesleki kapasitelerini geliştirme ve çocukların ve topluluk

üyelerinin katılımını sağlama gibi girişimlerin yardımıyla uygulayan bir proje olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan, Türkiye'nin tüm çocuklar için KE sağlamada senaryo uygulamak için güçlü bir politikası vardır. Belirtmek gerekir ki, bu çalışmanın Türk katılımcılarının tamamı Türkiye'nin başkenti Ankara'da görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu durum, çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir; zira Ankara, sosyoekonomik açıdan görece daha avantajlı bir konumda yer almaktadır. Bununla birlikte (OM-T1, OM-T2, OM-T8, OM-T10) tarafından yıllık 30 saatlik zorunlu öğretmen eğitimi ve bunun olumlu etkisi ile ilgili açıklamalar, KE'nin uygulanmasını Bangladeş'ten çok daha sorunsuz hale getirmektedir. Bu durum, Türkiye'nin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) atıfta bulunmaktadır; söz konusu yönetmelik, tüm genel eğitim öğretmenleri için sürekli mesleki eğitimi zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin niteliğinin artırılması için Öğretmen Meslek Kanunu (2021), Öğretmen Stratejisi (2017-23), 2013-2020 yılları arasında öğrencilerin öğretim elemanlarına oranının azaltılması, OECD'nin en genç öğretmen gruplarından biri olması, öğretmenlerin mesleki gelişimi için revize edilmiş model (2021) gibi girişimler hayati roller oynamıştır (OECD, 2023). Bununla birlikte, öğretme-öğrenme materyallerinin (OM-T2, OM-T5) kıtlığı hala bir endişe kaynağıdır ve Kapsayıcı eğitim uygulamalarının uygulanmasını engellemektedir. Sonuç olarak, her iki ülkenin de kapsayıcılığa yönelik yolculukları, benzersiz gelişim bağlamlarını yansıtmaktadır. Bangladeş'in deneyimi, eğitimcilerin büyük bir kararlılık ve topluluk dayanışmasıyla kıt kaynaklara rağmen kapsayıcılık yarattığı dikkate değer bir direnç örneği sunmaktadır. Buna karşılık, Türkiye'nin deneyimi ise sistemik değişimin sağlanmasında politika tutarlılığı ve kurumsal desteğin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bu süreç aynı zamanda çeşitli uygulama zorluklarını da beraberinde getirmektedir.

Her iki ülke de ilerledikçe, Bangladeş ilham almak için Türkiye'nin politika çerçevelerinden faydalanabilirken, Türkiye ise Bangladeş'in toplum odaklı yeniliklerinden öğrenebilir. Öğretmen hazırlığı ve kültürel dirençle ilgili ortak zorluklar, kapsayıcılığın hem küresel dayanışma hem de yerel çözümler gerektiren evrensel bir mesele olduğunu göstermektedir. Bu örnekler, geleceğe yönelik yolun yalnızca eğitim reformları değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü de kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç:

Bu araştırma, aynı hedef doğrultusunda izlenen iki farklı dönüşüm yolunu ortaya koymaktadır. Bangladeş bağlamında dikkate değer düzeyde direnç gözlemlenmiştir; öğretmenler, sınırlı kaynaklara rağmen kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmada özverili çabalar göstermiştir. Bu durum, anlamlı ve sürdürülebilir değişimlerin çoğunlukla tabandan, yani uygulayıcı düzeyinden başladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, Türkiye'nin deneyimi, düşünceli politikaların ve kurumsal desteğin kapsayıcılık için ne kadar güçlü temeller oluşturabileceğini göstermektedir. Yine de her iki ülke de nesiller önce tasarlanan sistemlerin günümüzün çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığını hatırlamaktadır.

Karşılaşılan zorluklar önemli olmakla birlikte, aşılması imkânsız değildir. Bangladeş'in toplum temelli çözümleri ve uyarlanabilir öğretim yaklaşımlarında gözlemlenen yenilikçi tutum, eğitimcilerin yaratıcı ve bağlamsal düşünceleri durumunda kapsayıcı eğitimde kayda değer ilerlemelerin mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Türkiye'nin öğretmen eğitimi ve sistem genelinde koordinasyona yaptığı vurgu ile yapılandırılmış yaklaşımı, kapsayıcı uygulamaların yaygınlaştırılması konusunda değerli dersler sunmaktadır. Bu çalışmanın en belirgin şekilde ortaya koyduğu bulgulardan biri, ne yukarıdan aşağıya dayatılan politik zorunlulukların ne de aşağıdan yukarıya geliştirilen yerel çözümlerin tek başına kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğini ve etkinliğini sağlamak için yeterli olduğudur.

Belki de bu çalışmanın sunduğu en anlamlı içgörü, kapsayıcı eğitimin ayrı bir müdahale programı olarak değil, eğitimin temel işleyişine dair köklü bir yeniden düşünme biçimi olarak ele alındığında en etkili sonuçları verdiğidir. Bu yaklaşım, öğrencileri tek tip başarı ölçütlerine göre değerlendirmek yerine, her bireyin kendine özgü güçlü yönlerinin tanınmasını ve değer görmesini gerektirmektedir. Hem Türkiye hem de Bangladeş bu dönüşüm sürecine kendi özgün bağlamlarında katkı sunmakta; her iki ülke de kapsayıcılığa yönelik farklı deneyimleri aracılığıyla birbirinden öğrenme potansiyeline sahiptir.

Geleceğe yönelik olarak üç temel ilke ön plana çıkmaktadır. Birincisi, öğretmen desteği her iki bağlamda da kritik öneme sahiptir: Bangladeş'te bu destek yapısal bir gereklilik olarak öne çıkarken, Türkiye'de ise mesleki gelişimin yalnızca teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp sürekli ve uygulamalı biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretme-öğrenme

materyallerinin erişilebilirliği ve yeterliliği, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İkincisi, ebeveynlerin ve yerel toplulukların sürece aktif ortaklar olarak dahil edilmesi, kapsayıcılığı destekleyen işbirlikçi yaklaşımların diğer tüm paydaşlar arasında yaygınlaştırılmasıyla mümkün kılınabilir. Üçüncüsü ise, başarı göstergelerinin yalnızca sınav sonuçlarına indirgenmemesi; bunun yerine, tüm öğrencilerin çok boyutlu potansiyellerini ve gelişim alanlarını yansıtacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Gerçek anlamda kapsayıcı eğitim sistemlerinin inşasına yönelik çabalar sürmektedir; bu süreçte izlenecek yol giderek daha belirgin hale gelmektedir. Bangladeş'in sınırlı kaynaklara rağmen geliştirdiği esnek ve topluluk temelli yaklaşımlar ile Türkiye'nin kurumsal kapasiteye dayalı sistematik uygulamaları, birbirini tamamlayıcı örnekler sunmaktadır. Bu iki yaklaşımın güçlü yönlerinden öğrenilerek, yalnızca çeşitliliği tolere eden değil, aynı zamanda farklılıkları tanıyan, değer veren ve destekleyen öğrenme ortamları oluşturulması mümkün olabilmektedir. Bu vizyon, uygulamada çeşitli zorluklar barındırsa da yalnızca belirli öğrenci grupları için değil, tüm öğrenen bireyler için takip edilmeye değer nitelikte bir hedef sunmaktadır.

Öneriler

Bangladeş Eğitim Sistemi İçin Önerileri:

Okul Yöneticileri İçin:

- ❖ Bangladeş'teki okul yöneticilerinin kapsayıcı bir okul kültürünün inşasında dönüştürücü liderlik yaklaşımlarını benimsemeleri gerekmektedir. Bu süreç, yalnızca dönemsel hizmet içi eğitimlerle sınırlı kalmaksızın, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerinde düzenli ve iş birliğine dayalı olarak bir araya geldikleri sürdürülebilir mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasını içermelidir. Böyle bir yaklaşım, kapsayıcı eğitimin yerleşik ve kalıcı bir yönetsel öncelik hâline gelmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra okul yöneticileri, öğretmenlerinin de sık aralıklarla gerekli eğitimleri almalarını sağlamalıdır. Aksi takdirde, hükümet paydaşlarıyla iletişim kurmalıdırlar (örneğin: öğretmen eğitim kurumları).

- ❖ Öğrencilerin ve velilerin karar alma süreçlerine katılımı, yalnızca dönemsel istişarelerle sınırlı kalmamalı; bunun yerine, kurumsal yapılar aracılığıyla sürekli ve anlamlı bir şekilde sağlanmalıdır. Bu kapsamda, okul politikaları veya kaynak tahsisi üzerinde doğrudan etkisi olan veli danışma komitelerini bilgilendiren aylık öğrenci forumları gibi pratik katılım mekanizmalarının oluşturulması önerilmektedir. Buna ek olarak, atölye çalışmaları, Okul Yönetim Komitesi (OYK) toplantıları gibi sürdürülebilir iletişim stratejileri aracılığıyla kapsayıcı eğitime yönelik toplumsal tutumların dönüştürülmesi hedeflenmelidir.
- ❖ Okul gelişiminde kaynak mobilizasyonu ve altyapı projeleri gibi alanlarda topluluk katılımı, kaynakların etkin biçimde harekete geçirilmesinde kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu tür katılım, yalnızca maddi katkıların sağlanmasını değil, aynı zamanda topluluk üyeleri arasında okul geliştirme girişimlerinin sürdürülebilirliğini destekleyen kolektif sorumluluk bilincinin pekişmesini de mümkün kılmaktadır.
- ❖ Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerekli eğitim fırsatlarını düzenli ve yeterli sıklıkta almalarını sağlama sorumluluğunu taşımaktadır. Bu olanakların yetersiz kaldığı durumlarda ise, ilgili kamu paydaşları (örneğin, öğretmen eğitim kurumları) ile etkin bir iletişim ve iş birliği süreci yürütmeleri gerekmektedir. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmen yeterliliklerinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Politika Yapıcılar İçin Öneriler:

- ❖ Öğretmen eğitiminin niteliği, fiziksel altyapının iyileştirilmesinden daha öncelikli bir müdahale alanı olarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda, deneyimli usta öğreticilerin doğrudan okullarda görevli öğretmenlere, kendi bağlamsal sınıf ortamlarında uygulamalı eğitim vermesi teşvik edilmelidir. Böyle bir model, öğretmen eğitimini hem daha pratik hem de yerel ihtiyaçlara duyarlı hale getirme potansiyeline sahiptir. Buna ek olarak, mevcut öğretmen yetiştirme müfredatı ile öğretmen el kitaplarının kapsamlı biçimde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Tüm öğretmen adaylarına yönelik zorunlu bir *hizmet öncesi kaynaştırma eğitimi* programının ulusal düzeyde uygulanması da güçlü biçimde tavsiye edilmektedir. Bu tür bir politika yaklaşımı, kapsayıcı eğitimin saha uygulamalarıyla daha uyumlu hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.

- ❖ Her *Upazila*'da (bir ilçenin alt idari birimi) en az bir “Model Kapsayıcı Okul”un kurulması veya mevcut okullardan birinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Bu model okullar, kapsayıcı eğitime ilişkin iyi uygulamaların sergilendiği, öğretmen gelişimi, fiziksel erişilebilirlik, öğretim materyalleri ve topluluk katılımı açısından örnek teşkil edecek merkezler olarak hizmet verebilir. Böylelikle diğer okullar, bu model yapıları referans alarak kendi bağlamlarına uyarlayabilecekleri pratik stratejiler geliştirme fırsatı bulabilir. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin sistematik biçimde yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından stratejik bir adım olacaktır.
- ❖ Öğrencilerin yalnızca bozukluklarına göre sınıflandırılmasına dayanan hâkim tıbbi engellilik modelinin, bireylerin yetkinliklerini ve potansiyellerini önceleyen güç temelli yaklaşımlarla tamamlanması önerilmektedir. Bu dönüşüm, kapsayıcı eğitim uygulamalarında daha adil ve katılımcı bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.
- ❖ Politika yapıcılarının, yerel bağlamlarda başarıya ulaşmış uygulamaları sistematik biçimde belgelemesi ve ölçeklendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür belgelenmiş örnekler, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve uygulamada etkili olan yenilikçi çözümlerin yaygınlaştırılması için kilit bir kaynak görevi görebilmektedir.
- ❖ Hükümet ve politika yapıcılarının, farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilen ve kapsayıcı eğitimi destekleyen Öğrenme için Evrensel Tasarım (UDL) ilkelerinin ulusal müfredat kapsamına dâhil edilmesini sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda, Ulusal Müfredat ve Ders Kitapları Kurulu'nun (UMDK) teknik kapasitesinin güçlendirilmesi, müfredat geliştirme ve uygulanmasında etkinliği artırmak için kritik öneme sahiptir.
- ❖ Erişilebilir formatlarda öğretme ve öğrenme materyallerinin üretimi ve kalite güvencesinin kurumsallaştırılması zorunludur. Bu yaklaşımın, malzemelerin uzun vadeli yaşayabilirliğini sağlaması, kalite standartlarını koruması ve ülke genelinde adil dağıtımını kolaylaştırması beklenmektedir. Sistemli ve adil bir bölüşüm mekanizmasının kurulması elzemdir. Ulusal Müfredat ve Ders Kitapları Kurulu (NCTB), Millî Eğitim Bakanlığı ve İlköğretim ve Kitle Eğitim Bakanlığı'nın erişilebilir öğrenme materyalleri geliştirme kapasitelerinin artırılması, eğitimde eşitlik ilkesi

doğrultusunda planlama ve bütçeleme süreçlerinin güçlendirilmesine önemli katkılar sunabilir. Bu kapasite geliştirme, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkinliğini artırarak, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin eğitim hakkına erişimini kolaylaştıracaktır.

- ❖ Sosyal Refah Bakanlığı'nın yetkilerinin gözden geçirilmesi tavsiye edilir ve Millî Eğitim Bakanlığı, engelli çocukların eğitiminin ne ölçüde ele alındığını belirlemek için esastır. Ayrıca, kapsayıcı eğitim yönetiminin Sosyal Refah Bakanlığı (SRB) yerine Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yetkisi altına alınması önerilmektedir. Bu bağlamda, ayrı bir bakanlığın kurulması savunulmaktadır. Bu bakanlığın Özel Eğitim Bakanlığı olarak adlandırılması ve bu bakanlığa bağlı özerk bir daire olarak Kapsayıcı Eğitim Dairesi'nin kurulması tavsiye edilmektedir.
- ❖ Farklı bir öğrenci popülasyonunun ihtiyaçlarını karşılamak için pedagojik bir değişim gereklidir. Okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye odaklanan geleneksel “dört beceri” modeli, çok duyuşal, deneyimsel ve birlikte yaratıcı öğrenme yöntemleriyle güçlendirilmelidir. Sanatı, jestleri ve teknolojiyi içeren bu yaklaşımlar, öğrenme sürecinin esnekliğini artırma potansiyeline sahiptir ve böylece öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu bağlamda, ayırım olmaksızın çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını (örneğin, zaman esnekliği, akran desteği) barındıran, yeterliliğe dayalı, bağlamsal olarak ilgili bir müfredatın yerleştirilmesi savunulmaktadır.
- ❖ *Alternatif Değerlendirme Yöntemleri:* Geleneksel ve katı sınav sistemleri yerine, portföy değerlendirmeleri, biçimlendirici değerlendirmeler ve yetkinlik temelli ölçme araçlarının kullanılması tavsiye edilmektedir. Bu yöntemlerin, öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini daha kapsamlı biçimde yansıtacağı düşünülmektedir.
- ❖ *Toplumsal Cinsiyet Dönüştürücü Yaklaşımlar:* Yaşam becerileri eğitimi kapsamında mutfak sanatları gibi alanların yanı sıra sıhhi tesisat ve kaynakçılık gibi mesleki becerilerin, cinsiyet stereotiplerinden arındırılmış şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, cinsiyet eşitliğini teşvik ederek toplumsal cinsiyet önyargılarının eğitimde yer almasını önlemeye yöneliktir.

Gelecek Araştırmalar İçin:

- ❖ *Kapsayıcı Uygulamalar Üzerine Bağlamsal alışmalar:* Gelecekteki araştırma girişimleri, Bangladeş'te yerel bağlamda başarı göstermiş kapsayıcı eğitim modellerinin kapsamlı şekilde incelenmesini içermelidir. Bu modeller, kaynak kısıtlamaları, kültürel normlar ve sistematik engeller karşısında sergiledikleri uyum süreçleriyle detaylı biçimde belgelenmelidir. Ayrıca, ölçeklenebilir politika geliştirmede kritik rol oynayabilecek tabandan yükselen yeniliklere özel bir vurgu yapılması önem arz etmektedir.
- ❖ *ğretmen Eğitiminin Etkililiği:* Hizmet ncesi ve hizmet içi kapsayıcı eğitimin sınıf uygulamaları üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koymak amacıyla kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, sürdürülebilir ğretmen gelişimini desteklemek için merkezi eğitim programları ile okul temelli, merkezi olmayan koçluk uygulamalarının (rneğin, sınıflardaki usta eğitmenler) karşılaştırmalı analizlerinin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.
- ❖ *Politika Uygulama Boşlukları:* Kapsayıcı eğitim yönetiminin Sosyal Refah Bakanlığı'ndan Millî Eğitim Bakanlığı'na veya önerilen bir zel Eğitim Bakanlığı'na devredilmesinin zorluklarının detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Politikanın etkin ve sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi için bürokratik engeller, bte kısıtlamaları ve operasyonel güçlüklerin kapsamlı biçimde değerlendirilmesi zorunludur.
- ❖ *ğrenme için Evrensel Tasarım (UDL) Adaptasyonu:* Aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz teknoloji gibi altyapı kısıtlamaları göz önünde bulundurularak, Bangladeş'in ulusal müfredatına öğrenme için Evrensel Tasarım (UDL) ilkelerinin entegrasyonunun etkinliğini değerlendirmek amacıyla kapsamlı bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, kentsel ve kırsal okullar ile medreseleri kapsayan çeşitli eğitim ortamlarında UDL uygulamalarının pilot olarak test edilmesi önerilmektedir.
- ❖ *Toplumsal Cinsiyet ve Engellilik Kesişimselliği:* zel ihtiyaçlı olan ve genel kız ğrencilerinin eğitime erişimde karşılaştıkları temizlik, güvenlik ve sosyal tutumlara ilişkin engellerin incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, toplumsal cinsiyeti dönüştürücü

yaklaşımların, örneğin önyargısız mesleki eğitimin, eğitime devam ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmedeki etkinliğinin değerlendirilmesi faydalı olacaktır.

- ❖ *Toplumsal Katılım Modelleri:* Okul Yönetim Komitelerinin (OYK) ve Okul Aile Birliklerinin kapsayıcılık için kaynakları harekete geçirmedeki rolünün kapsamlı bir analizi şarttır. Kaynak yaratma ve altyapı geliştirmenin yardımcı olabileceği düşük gelirli bölgelere özellikle dikkat edilerek, topluluk sahipliğini güçlendirecek stratejilerin belirlenmesi tavsiye edilmektedir.
- ❖ *Alternatif Değerlendirme Doğrulaması:* Farklı öğrenciler için bağlama uygun alternatif değerlendirme araçlarının (örn. portfolyolar, biçimlendirici değerlendirmeler) geliştirilmesi ve test edilmesi tavsiye edilmektedir. Bu araçların, katı sınavlara olan bağımlılığı azaltma potansiyelinin yanı sıra, ulusal yeterlilik çerçeveleriyle uyumlu olması gerekmektedir.
- ❖ *Erişilebilir Materyal Üretimi:* Erişilebilir öğretme-öğrenme materyallerinin (örneğin Braille alfabesi, sesli kaynaklar, görsel kartlar vb.) büyük ölçekli üretimi ve dağıtımıyla ilgili sistemik zorlukların kapsamlı bir şekilde araştırılması tavsiye edilmektedir. Yerel üretimi ve eşitlikçi dağıtımı mümkün kılan uygun maliyetli ve sürdürülebilir modellerin geliştirilmesi esastır.
- ❖ *Bakanlıklar Arası İş birliği:* Etkili stratejilerin belirlenebilmesi amacıyla, kapsayıcı eğitim politikalarının uygulanmasında başarı göstermiş bakanlıklar arası koordinasyona ilişkin vaka çalışmaları (örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Refah Bakanlığı, Millî Müfredat ve Ders Kitapları Kurulu) kapsamlı şekilde gözden geçirilmelidir. Bu analiz, hizmet sunumunda yaşanan parçalanmayı azaltmaya yönelik etkili stratejilerin ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.
- ❖ *Boylamsal Etki Çalışmaları:* İstihdam ve sosyal içerme gibi okul sonrası sonuçları değerlendirmek amacıyla, kapsayıcı eğitimden mezun olan bireyler üzerinde boylamsal araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, politika savunuculuğu iddialarının geçerliliğini teyit etmek için, bu sonuçların kapsayıcı olmayan eğitim sistemlerinden mezun olanlarla karşılaştırmalı analizlerinin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Politika yapıcılar, okul yöneticileri ve topluluklara yönelik somut öneriler sunarak teori ile uygulama arasındaki bağlantıyı güçlendiren araştırmalara öncelik verilmelidir. Bu tür çalışmaların, Bangladeş eğitim sisteminin özgün koşullarını temel alan bulgulara dayanması, alaka düzeyini ve uygulanabilirliğini artıracaktır.

Türk Eğitim Sistemi İçin Öneriler:

Okul Yöneticileri İçin

- ❖ Okul yöneticileri, öğretme-öğrenme materyalleri ve yardımcı cihazlardaki kıtlığın azaltılması için pratik çözümler geliştirmelidir. Bu süreçte, devlet paydaşları ile etkin iletişim ve iş birliği kurmaları hayati önem taşımaktadır. Söz konusu iş birliğinin yetersiz olduğu durumlarda ise, öğretmenler ve öğrencilerin katılımını sağlamak veya yerel girişimleri desteklemek suretiyle düşük maliyetli materyal üretimi yönünde bağımsız girişimlerde bulunmaları önerilmektedir.
- ❖ Ebeveyn katılımı girişimleri, kapsayıcı uygulamaların somut faydalarını ortaya koymak amacıyla yalnızca bilgilendirme oturumları ile sınırlı kalmamalıdır. Bunun yerine, topluluk katılımını teşvik eden ve farkındalık artırıcı programların düzenlenmesini içeren daha kapsamlı stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, model sınıflardan elde edilen başarı öykülerini sergileyen düzenli atölye çalışmalarının uygulanması, akademik standartlara ilişkin yerleşik algıların dönüşümünü destekleyebilmektedir.
- ❖ Okul yöneticileri, tüm sınıf düzeylerinde akran mentorluğu programlarının uygulanmasını başlatmalıdır. Son sınıf öğrencilerinin akranlarına destek sağlamak üzere eğitilmesi, sürdürülebilir destek ağlarının oluşturulması ve liderlik becerilerinin geliştirilmesini teşvik etmektedir.
- ❖ Teorik atölyelerin ötesine geçen, sınıf temelli pratik öğretmen eğitim programlarına öncelik verilmesi ve eğitimcilerin kapsayıcı stratejiler kapsamında uygulamalı koçluk almalarının sağlanması faydalı olabilmektedir.
- ❖ Okullarda, öğretmenlerin iş birliği içinde problem çözme süreçlerine katılabilecekleri ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin en iyi örnekleri paylaşabilecekleri profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulması fayda sağlayabilmektedir.

- ❖ Kapsayıcı uygulamaları iş başında gösteren, yanlış anlamaları soyut tartışmalar yerine somut örneklerle ele alan düzenli ebeveyn katılımı oturumları düzenlenmesi tavsiye edilmektedir.
- ❖ Akran mentorluğu programlarının uygulanması, öğrenciler arasında destekleyici ilişkilerin geliştirilmesine olanak sağlayarak, farklı sınıf seviyeleri arasında kapsayıcı davranışların modellenmesini destekleyebilmektedir.

Politika Yapıcılar İçin

- ❖ Yıllık 30 saatlik eğitim, teorik yaklaşımların ötesinde, daha çok pratik odaklı gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin, usta öğretmenlerin ilgili okullara giderek öğretmenleri gerçek sınıf ortamlarında eğitmeleri, eğitimin bağlamsal ve uygulanabilir olmasını sağlamaktadır.
- ❖ Ortak eğitim programları kapsamında ortak Avrupa ülkelerine gönderilen öğretmenlerin sayısının ve sıklığının artırılması tavsiye edilmektedir. Bu, öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimi başarıyla uygulayan ülkelerden yenilikçi stratejiler öğrenmelerine katkıda bulunacaktır.
- ❖ Hükümetin yardımcı teknolojiler, sınıflarda barınma ve kapasite geliştirme için mali kaynak tahsisine öncelik vermesi tavsiye edilmektedir.
- ❖ Tek seferlik sertifika programları yerine, sürekli ve pratik mesleki gelişimi ön plana çıkaran öğretmen eğitimi gereksinimlerinde reform yapılması faydalı olabilmektedir.
- ❖ Kaynaklardan etkin şekilde yararlanmak, uzmanlık paylaşımını sağlamak ve kanıtlanmış kapsayıcı modellerin yerel bağlamlara uyarlanmasını kolaylaştırmak amacıyla Sivil Toplum Kuruluşu (STK)'lar ve uluslararası kuruluşlarla ortaklıkların güçlendirilmesi faydalı olabilmektedir.
- ❖ Okulların, öğrenci profillerine göre yaklaşımlarını uyarlamalarına olanak tanırken, kapsayıcı uygulamalara rehberlik eden açık ve esnek politika çerçeveleri geliştirilmesi tavsiye edilmektedir.
- ❖ Kapsayıcılık çabalarının etkinliğini değerlendirmek için hem akademik hem de refah göstergelerini kullanarak ilerlemeyi izlemek için hesap verebilirlik önlemlerinin alınması tavsiye edilmektedir.

- ❖ Sosyal damgalamayla mücadele etmek ve kapsayıcı eğitimin toplumsal değerini artırmak için ülke çapında bilinçlendirme kampanyalarının yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Bu süreçte, medyanın yanı sıra dini kurumlar ve toplum liderleri gibi çeşitli paydaşların dahil edilmesi, farklı demografik gruplara ulaşılmasını kolaylaştırabilmektedir.

Gelecek Araştırmalar İçin

- ❖ Farklı öğretmen yetiştirme modellerinin, özellikle sınıf içi ve atölye temelli yaklaşımların karşılaştırmalı etkililiğini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
- ❖ Çalışmanın kapsamına ilişkin bazı kısıtlamalar nedeniyle, yalnızca Türkiye'nin başkenti Ankara'da görev yapan okul yöneticileri araştırma katılımcısı olarak dahil edilmiştir. Ankara, ülke genelindeki diğer şehirlerle kıyaslandığında daha yüksek bir yaşam standardına, gelişmiş altyapıya ve eğitim kaynaklarına sahip olması sebebiyle, burada elde edilen bulguların ülke geneline genellenmesi sınırlı olabilmektedir. Bu durum, özellikle kırsal ve banliyö bölgelerdeki sosyoekonomik, kültürel ve eğitimsel farklılıkların yansıtılamaması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve yönetim süreçlerinin daha kapsamlı ve temsili şekilde değerlendirilmesi için, kırsal ve banliyö alanlarda da saha çalışmaları yapılması zorunludur. Bu genişletilmiş araştırmalar, politika yapıcıların ve eğitim yöneticilerinin farklı bağlamlara özgü ihtiyaçları daha iyi anlamalarına ve kapsayıcı eğitim stratejilerini yerel dinamiklere uygun biçimde geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.
- ❖ Uluslararası değişim programlarının sistematik bir şekilde değerlendirilmesi, gelecekteki politika oluşturma süreçlerine rehberlik etmek amacıyla hem pedagojik etkilerinin hem de maliyet etkinliğinin kapsamlı olarak analiz edilmesini gerektirmektedir. Bu tür değerlendirmeler, programların eğitim kalitesine katkılarını ve kaynak kullanımının verimliliğini ortaya koyarak, sürdürülebilir ve etkili uygulamaların tasarlanmasına olanak tanımaktadır.
- ❖ Maddi kaynak eksikliklerinin giderilmesi için finansman artırılmalı ve bu kaynaklar, kapsayıcı eğitim hizmetlerinin yetersiz sunulduğu bölgelerde eşitlikçi bir biçimde

dağıtılmalıdır. Böylece, eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak, dezavantajlı alanların ihtiyaçlarının karşılanması mümkün kılınmaktadır.

- ❖ Öğretmen eğitimi uygulamalarında tek seferlik sertifika programlarından ziyade, sürekli ve uygulamaya yönelik mesleki gelişimi ön plana çıkaran reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim stratejilerini etkin biçimde benimsemesi ve sınıf içi uygulamalarda sürdürülebilir beceri gelişimi sağlaması açısından kritik öneme sahiptir.
- ❖ Sivil toplum kuruluşları (STK) ile uluslararası örgütler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, eğitim alanında kaynakların etkin şekilde artırılması, uzmanlık ve bilgi paylaşımının sağlanması ile kanıtlanmış kapsayıcı eğitim modellerinin yerel bağlamlara uyarlanması açısından önemli faydalar sağlamaktadır. Bu ortaklıklar, mevcut sınırlamalar çerçevesinde sürdürülebilir uygulamaların geliştirilmesine olanak tanırken, kapsayıcı eğitim politikalarının yaygınlaştırılması ve kalite standartlarının yükseltilmesi süreçlerine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, farklı paydaşlar arasında koordinasyonun artırılması yoluyla yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini kolaylaştırmakta ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerin aşılmasına destek olmaktadır.
- ❖ Okulların pedagojik yaklaşımlarını kendi öğrenci profillerine uygun biçimde uyarlayabilmelerine imkân tanırken, uygulamalara yön verecek açık, yapılandırılmış ve aynı zamanda bağlama duyarlı esnek politika çerçevelerinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu tür politikalar, yerel farklılıkların dikkate alındığı kapsayıcı uygulamaların sistematik biçimde yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabilmektedir.
- ❖ Kapsayıcılık çabalarının etkinliğini değerlendirmek üzere hem akademik hem de refah göstergeleri kullanılarak ilerlemenin izlenmesi için hesap verebilirlik tedbirlerinin uygulamaya konulması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahsan, M. T. (2005). Education, gender, and employment status of people with disabilities in Bangladesh. *Teacher's World*, 28–29(1), 195–204.
- Ahsan, M. T. (2006). Inclusive education acts and policies in some selected countries including Bangladesh. *Bangladesh Education Journal*, 5(1), 53–68.
- Ahsan, M. T. (2019). *Study report on “End line study of the project – Developing a model of inclusive education in Bangladesh (DMIE) project”*. Plan International Bangladesh.
- Ahsan, M. T., & Burnip, L. (2007). Inclusive education in Bangladesh. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 61–71. <https://doi.org/10.1080/10300110701324226>
- Ahsan, M. T., & Mullick, J. (2013). The journey towards inclusive education in Bangladesh: Lessons learned. *Prospects*, 43(2), 151–164.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012a). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes, and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012b). Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: Beliefs of higher educational institutional heads. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(2), 241–257.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anam, N., & Ahsan, M. T. (2002). The feminine dimension of disability. *Teacher's World*, 24–25, 111–125.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22, 513–522.
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221990>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bakış, O., Börkan, B., Levent, H., Pelek, S., & Dereli, O. (2012). *Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık*. Retrieved from http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/25111149_devamsizlikrapor.10.02.14.pdf
- Barnes, C. (1992). Institutional discrimination against disabled people and the campaign for anti-discrimination legislation. *Critical Social Policy*, 12(34), 5–22. <https://doi.org/10.1177/026101839201203401>
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (2010). *Exploring disability: A sociological introduction*. Polity.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri [Inclusion, additional support services, and preparation activities of inclusion]. *Özel Eğitim Dergisi [The Journal of Special Education]*, 2(4), 35–45.

- Batu, S. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri [The opinions and suggestions of teachers about inclusion in a girl vocational high school where children with SENs are included]. *Özel Eğitim Dergisi [The Journal of Special Education]*, 5(2), 33–50.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53.
- Brown, K. S., Welsh, L. A., Hill, K. H., & Cipko, J. P. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2087–2094.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253–264.
- Cansız, M., & Cansız, N. (2018). Sentiments, attitudes, and concerns about inclusion: Early years in teacher education programs. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(1), 167–183.
- Chong, S. C. S., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179.
- Chowdhury, J., Chowdhury, D., Hoque, M. S., Ahmad, S., & Sultana, T. (2009). *Participatory evaluation: Causes of primary school drop-out*. Directorate of Primary Education.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London & New York, NY: Routledge Falmer.
- Country comparison tool. (2024). *Country comparison tool*. Retrieved from <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>
- Credit Suisse. (2014). *Global wealth report 2014*. Retrieved from <https://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/?fileID=60931FDE-A2D2-F568-B041B58C5EA591A4>

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Dordrecht: Springer.
- Directorate of Primary Education (DPE). (2009). *Bangladesh primary education: Annual sector performance report 2009*. Dhaka: DPE.
- Donmez, N. B. (2000). Special education in Turkey. Paper presented at the International Special Education Congress (ISEC), Manchester, UK, July 2000.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *WIREs Cognitive Science*, 3(3), 377–386. <https://doi.org/10.1002/wcs.1176>
- Düşkün, Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi [Inclusive education situation analysis in secondary education in Turkey]. İstanbul: Education Reform Initiative.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). *Education inequality: The case of Turkey*.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.

- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In *International perspectives on inclusive education* (pp. 11–24). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620150000007001>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Forlin, P., & Forlin, C. (1998). Constitutional and legislative framework for inclusive education in Australia. *Australian Journal of Education*, 42(2), 204–217.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York, NY: Longman.
- Göç ve Uyum Raporu, Geçici Koruma, Suriyeli Sığınmacılar, Dönem, & Yasama Yılı. (2018). *Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu Göç ve Uyum Raporu*. Retrieved from https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/04/resources_goc_ve_uyum_raporu.pdf
- Grimes, P., & United Nations Children’s Fund Regional Office for South Asia. (2021). *Disability-inclusive education practices in Bangladesh*. Kathmandu: UNICEF ROSA.
- Halle, T., Forry, N., Hair, E., Perper, K., Wandner, L., Wessel, J., & Vick Whittaker, J. (2009). *Disparities in early learning and development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort (ECLS-B)*. Child Trends.
- Hammill, D. D., Leigh, J., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 109–113. <https://doi.org/10.1177/002221948702000207>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Dordrecht: Kluwer Academic.

- Kahyaoğlu, R. B., Şener, A., Kaçar, E., Orakçioğlu, S. C., Ünlü, A., Yurtseven, A., & Şahan, D. (2023). A case study on equal opportunity in education. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research (JAQMER)*, 2(1), 61–73. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8328361>
- Kırcaali-İftar, G. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma [Inclusion in special education]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 45–49.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek hizmetleri [Inclusion and additional support services]. In S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (pp. 17–26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Köse, A., Üçkardeşler, E., & Dinçer, M. A. (forthcoming). Devam oranlarının artırılması teknik destek projesi Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi [Analysis of school absenteeism in the project to increase attendance rates in Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş provinces]. Ankara: Ministry of National Education.
- Koutsoklenis, A., & Honkasilta, J. (2023). ADHD in the DSM-5-TR: What has changed and what has not. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 1064141. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1064141>
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144–162.
- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157–165. <https://doi.org/10.1080/09687590025829>
- Loreman, T. J., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). Pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education. Paper presented at the ISEC Conference 2005, Glasgow.

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2001). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 1–14.
- Malak, M. S., Begum, H. A., Habib, M. A., Shaila, M., & Roshid, M. M. (2013). Inclusive education in Bangladesh: Policy and practice. *Australian Association for Research in Education*.
- Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2008). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education]. (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Special education law and the guide for special education practices]. Ankara: Milli Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Special education services act]. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education]. (2015a). *National education statistics formal education 2014–2015*. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education]. (2015b). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü* [The General Directorate of Special Education, Guidance, and Counselling Services]. Retrieved from <http://orgm.meb.gov.tr/butce/SORGU001Liste.asp?t=SORGU001&recperpage=ALL>
- Ministry of Education. (2010). *The national education policy 2010*. Dhaka: Government of Bangladesh.
- Ministry of Social Welfare. (2001). *The Bangladesh persons with disabilities welfare act 2001*. Dhaka: BG.
- Ministry of Women and Children Affairs. (2010). *The draft national child policy 2010*. Dhaka: Government of Bangladesh.

- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- MoE [Ministry of Education]. (2010). *National education policy 2010* (M. T. Ahsan, Trans.). Dhaka: MoE.
- MoPME [Ministry of Primary and Mass Education]. (2010). *Reaching out of school children project*. Dhaka: MoPME. Retrieved from http://www.mopme.gov.bd/index.php?option=com_content&task=view&id=430&Itemid=442
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nath, S. R., & Chowdhury, A. M. R. (2009). *State of primary education in Bangladesh: Progress made, challenges remaining*. Dhaka: Campaign for Popular Education (CAMPE).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye*. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/04/taking-stock-of-education-reforms-for-access-and-quality-in-turkiye_8ef9c5a2/5ea7657e-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 18–31). Leeds: The Disability.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. Istanbul: ERI.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2022). *Inclusive education in Türkiye: OECD review*. Paris: OECD.

- Palavan, Ö., Çiçek, V., & Yıldırım, B. (2018). Attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *Journal of Education and Future*, 13(1), 49–63.
- Parry, T. S. (2005). Assessment of developmental learning and behavioural problems in children and young people. *Medical Journal of Australia*, 183(1), 43–48.
- Pınar-Sazak, E., & Yıkılmış, A. (2004). İlkokul müdürlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi [The investigation of perceptions of elementary school head teachers about inclusion]. Paper presented at the 14th National Education Congress, Bolu.
- Phillips, M., & Cranby, S. (2015). Enhancing inclusion in geography classrooms: Application of the IPAA framework. In J. M. Deppeler, T. Loreman, R. A. L. Macmillan, & L. Florian (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum* (Vol. 7, pp. 139–160). Bingley, UK: Emerald.
- Sari, H. (2000). Development of special education provision in Turkey: From the inclusive perspective. Paper presented at the International Special Education Congress (ISEC), Manchester, UK, July 2000.
- Shakespeare, T. (2010). The social model of disability. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 266–273). New York, NY: Routledge.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. London: Routledge.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.

- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* [Inclusive practices in primary education]. Kök.
- Taneja-Johansson, S., Singal, N., & Samson, M. (2023). Education of children with disabilities in rural Indian government schools: A long road to inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 735–750. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1917525>
- TEDMEM. (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu* [2014 Education Evaluation Report]. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TQI-SEP [Teaching Quality Improvement in Secondary Education Project]. (2009). *Inclusive education in secondary schools of Bangladesh: Resource book* (M. T. Ahsan, Trans.). Dhaka: TQI-SEP.
- TQI-SEP [Teaching Quality Improvement in Secondary Education Project]. (2010). *Innovation and development fund*. Dhaka: TQI-SEP.
- Tuncay, A. A., & Kizilaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309–322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- UN Enable. (2008). *Rights and dignity of persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2013). *Inclusive education programme and meeting document*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124/PDF/222124eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*. UNESCO.

- UNICEF Türkiye. (2019). *Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitime ilişkin istatistik raporu (2020–2021)*. Retrieved from <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-e%C4%9Fitimine-ili%C5%9Fkin-istatistik-raporu-2020-2021>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2008). *The Millennium Development Goals Report*. New York: UN.
- United Nations. (2015). *Sustainable development goal 4: Quality education*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- USAID Bangladesh. (2005). *Assessment of educational needs of disabled children in Bangladesh*. Dhaka: Author.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Çalışmanın Başlığı: OKUL YÖNETİCİLERİNİN AKADEMİK AÇIDAN DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİM ROLLERİNİN İNCELENMESİ: TÜRKİYE VE BANGLADEŞ ÖRNEKLERİ

Araştırmacı: Sakib Abdullah Ibne Ataur

Yürütücüsü: Doç. Dr. Onur Erdoğan

Kurumu: Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Sakib Abdullah Ibne Ataur tarafından Doç. Dr. Onur Erdoğan yürütücülüğünde gerçekleştirilen bir araştırmaya davetlisiniz.

Bu çalışmanın amacı, akademik açıdan dezavantajlı çocuklara kapsayıcı eğitim olanakları sağlarken okul yönetimlerinin rollerini, stratejilerini ve karşılaştıkları zorlukları akademik perspektiften değerlendirmek ve keşfetmektir.

Prosedür

1. Yaklaşık 45-60 dakika süren yarı yapılandırılmış bir mülakata katılmanız istenecektir.

2. Görüşme, kapsayıcı eğitimin sağlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin temel bilgileri, rolleri, stratejileri ve karşılaştıkları zorluklarla ilgili konuları kapsayacaktır.

3. Yanıtlarınız kaydedilecek ve analiz için yazıya dökülecektir.

Riskler ve faydalar:

1. Bu çalışmaya katılmanın bilinen herhangi bir riski yoktur.

2. Katılımınız, akademik açıdan dezavantajlı çocuklar için kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına ve genel olarak iyileştirilmesine yardımcı olabilecek değerli bilgiler sağlayacaktır.

Gizlilik:

1. Kimliğiniz gizli tutulacaktır. Kimliğinizi tanımlayan her türlü bilgi transkriptlerden çıkarılacak ve takma adlarla değiştirilecektir.

2. Toplanan veriler güvenli bir şekilde saklanacak ve sadece araştırma ekibi tarafından erişilebilir olacaktır.

Gönüllü Katılım:

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Herhangi bir ceza veya fayda kaybı olmaksızın istediğiniz zaman eğitimden çekilmeyi seçebilirsiniz.

İletişim Bilgileri:

Bu çalışmayla ilgili herhangi bir sorunuz veya endişeniz varsa, lütfen istediğiniz zaman Sakib

Abdullah Ibne Ataur ile e-posta yoluyla iletişime geçiniz:

veya

cep-telefonu:

Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitimdeki Roller, Stratejileri ve Zorlukları

1. Lütfen kendinizi tanıtır ve eğitim liderliği deneyiminiz hakkında biraz bilgi verir misiniz?
2. Ne kadar süredir okul yöneticisi olarak çalışıyorsunuz?
3. Kapsayıcı eğitim sizin için ne anlama geliyor?
4. Okul yöneticilerinin okul toplumu içinde kapsayıcı eğitim uygulamalarını teşvik etmedeki rolünü nasıl algılıyorsunuz?
5. Okulunuzda kapsayıcı eğitim politikalarını uygularken karşılaştığınız bazı zorluklar nelerdir?
6. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde Akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl ele alıyorsunuz?
7. Okulunuzda akademik açıdan dezavantajlı öğrencileri desteklemek için uyguladığınız bazı stratejileri veya girişimleri paylaşabilir misiniz?
8. Akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin başarısını sağlamak için öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla nasıl işbirliği yapıyorsunuz?
9. Türkiye/Bangladeş'teki kültürel inançlar ve toplumsal tutumlar okulunuzda kapsayıcı eğitimin uygulanmasını nasıl etkiliyor?
10. Ülkenizde kapsayıcı eğitime ilişkin temel politikalar nelerdir ve bunlar okulunuzun uygulamalarını nasıl etkiliyor?

11. Kapsayıcı eğitimi desteklemek için öğretmenlere ve personele ne tür mesleki gelişim fırsatları sağlanıyor?
12. Okulunuzdaki kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini nasıl izliyorsunuz?
13. Akademik açıdan dezavantajlı öğrencileri olumlu yönde etkileyen başarılı bir kapsayıcı eğitim girişiminin belirli bir örneğini paylaşabilir misiniz?
14. Türkiye/Bangladeş'te kapsayıcı eğitimin geleceğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
15. Okullarında kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmek isteyen diğer okul yöneticilerine ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?
16. Kapsayıcı eğitim ve akademik açıdan dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi ile ilgili deneyimleriniz hakkında eklemek veya paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 2. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.07.2024-E.1002137



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-1002137
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

24.07.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sakib Abdullah Ibne ATAUR'un, Doç.Dr.Onur ERDOĞAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Akademik Açından Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Rollerinin İncelenmesi: Türkiye ve Bangladeş Örnekleri" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 09.07.2024 tarih ve 12 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1147

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 09.07.2024		TOPLANTI SAYISI : 12	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN			
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.			
Prof. Dr. C. Haluk BODUR			
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN			
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER			
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ			
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ			
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof. Dr. İlyas OKUR			
Prof. Dr. Nihan KAFA			
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN			
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU			
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR