

Kaynaştırma Öğrencileri Açısından İlkokul Öğretim Programları**Mehmet Erkan AKSAY¹, Mehmet ÖZER², Abdulkerim ÖZER³, Emrah POLAT⁴**DOI: [10.5281/zenodo.11404092](https://doi.org/10.5281/zenodo.11404092)**Özet**

Kapsayıcı eğitimin uygulanması, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan sınıf öğretmenleri için zorluklar yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, özel eğitim ihtiyacı öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya hazır ve istekli olmalarının aldıkları eğitimle belirlendiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen eğitimi ve kapsayıcı eğitim üzerine yirmi yıldır çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, bu tür eğitimlerin öğretim programlarının etkililik açısından yeterliliği hakkında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, özel eğitime sahip öğrencilerin normal eğitime dâhil edilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin tutum, bilgi ve becerilerini değiştirmede öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğine odaklanmıştır. Bu araştırmanın amacı ilkokullardaki öğretmenlere yönelik öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli değişkenler açısından ayrıntılı olarak inceleyen çalışmaları ortaya koymak ve bu eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın verileri uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan ampirik çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için arama motorlarına; öğretmen, eğitim, engellilik, kaynaştırma, kapsayıcı eğitim, özel eğitim ihtiyaçları, özel ihtiyaçları olan çocuklar ve bozukluğu terimleri anahtar kelimeleri uygulanmıştır. Çalışma katılımcılarının ilkokullarda öğretmen olduğu makalelerle sınırlandırılarak ayrıntılı inceleme için 13 çalışmadan oluşan veriler ile elde edilmiştir. İlk araştırma sorusu, engellilik türü, konu, uzunluk, ders verme şekli ve öğrenme faaliyetleri gibi konuların eğitim programının yapısı ve içeriği açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim programlarının çoğunun tutum, bilgi ve becerilere odaklandığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme programı, ilkokul, kapsayıcı eğitim, literatür incelemesi.**Primary School Curricula from the Perspective of Inclusion Students****Abstract**

The implementation of inclusive education creates challenges for classroom teachers who have to meet the learning needs of students with special educational needs. Research has revealed that teachers' readiness and willingness to meet the learning needs of students with special education needs is determined by the education they receive. Although a lot of research has been conducted on teacher training and inclusive education for twenty years, there needs to be more studies on the adequacy of such training in terms of effectiveness. This study focused on the effectiveness of teacher training programs in changing teachers' attitudes, knowledge and skills regarding the inclusion of students with special education in regular education. This research aims to reveal studies that examine teacher training programs for teachers in primary schools in detail in terms of various variables and to evaluate the effectiveness of these training programs. The research data is limited to empirical studies published in international peer-reviewed journals. Search engines for studies to be included in the research: teacher, education, disability, inclusion, inclusive education, special educational needs, and children with special needs and disorders were applied. Data consisting of 13 studies were obtained for detailed analysis by limiting the study participants to articles in which they were teachers in primary schools. The first research question was analysed in terms of the structure and content of the educational program, such as type of disability, topic, length, mode of delivery and learning activities. According to the results of the research, it was revealed that most of the training programs focused on attitudes, knowledge and skills.

Keywords: Teacher training program, primary school, inclusive education, literature review.¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, erkanaksay01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6704-9429² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mehmetozer013@gmail.com, ORCID: 0009-0002-8971-6592³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, abdulkerimozzer@hotmail.com, ORCID: 0009-0005-0890-7306⁴ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, polataladag.01.88@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-4579-1196

Giriş

Farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimine yönelik yaklaşımlar, son yıllarda farklı biçimde değişmektedir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de, bu öğrencilerin normal sınıflara dâhil edilmesini teşvik eden politikalar benimsenmiştir (Şimşek vd. 2019). Sonuç olarak, giderek artan sayıda özel gereksinimli öğrenci normal okul ortamlarında eğitim görmektedir (Amaç, 2021). Öğretime yönelik kapsayıcı bir bakış açısıyla özel eğitime sahip öğrenciler sadece fiziksel olarak değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve duygusal olarak da bütünleşme imkanı bulurlar (Moen, Nilsen ve Weidemann 2007). Böylece içerme kavramı, BM Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006) ve UNESCO Salamanca Bildirisi'nde (1994) belirtildiği gibi, özel eğitimli öğrencilerin normal eğitim sistemlerinin içerisinde eğitim almasının önemi vurgulanmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin işbirliği ve bağlılığının çok önemli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Forlin 2010). Öğretmenler kapsayıcı eğitimin uygulanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bazı ülkelerde yasa gereği özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin başarılı sonuçlar almasını sağlamak için öğretmenlerin gerekli ve uygun hizmetleri sağlaması gerekmektedir (Patterson 2005). Öğretmenler sınıfta her türlü yeniliğin uygulanmasından ve kolaylaştırılmasından sorumludur. Bu doğrultuda (Forlin 2010), öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri, meslektaşlarını ve çocukların ailelerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, eğitim ortamlarının kolaylaştırıcıları ve yöneticileri olarak da hareket edebilirler (Moen, Nilsen ve Weidemann 2007). Bütün bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında, özel eğitime sahip olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerinin başarısının sağlanmasından öğretmenlerin sorumlu olduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin uygulanması, özel eğitimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan sınıf öğretmenleri için zorluklar yaratmaktadır. Bu nedenle sınıfların, ihtiyaçları ne olursa olsun her çocuğa uyum sağlama kapasitelerini artıracak ve tüm öğrencilerin aidiyet hissetmelerini sağlayacak şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden 2000).

Kapsayıcı eğitimin uygulanması öğretmenlerin yeni beceriler, davranışlar kazanmasını gerektirmektedir (Amaç, 2021). Ancak kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin özel eğitimli öğrencilerin sınıflarına dâhil edilmesi konusunda ciddi çekinceleri olduğunu ortaya koymuştur (Şimşek vd. 2019).

Öğretmenler özel eğitime sahip öğrencileri kaynaştırma sınıflarına dâhil edilmesini sağlamak için daha fazla bilgi, bilgi ve uzmanlığa ihtiyaç olduğunu da güçlü bir şekilde dile getirdiler (Forlin, 2010). Öğretmenlerin kapsayıcı programları uygulamak için gereken mesleki bilgiyi edindiklerinde özel eğitime sahip öğrencilerin katılımını desteklemeleri kolaylaşacaktır (Avramidis, Bayliss ve Burden 2000). 2005 yılında Türkçe dersi öğretim programı tamamıyla yeniden düzenlenmiştir. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de programın merkezine yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır. Ayrıca programda öğrenci merkezli öğrenme ve çoklu zekâ gibi farkı yaklaşımlar öne çıkmıştır. Yapılandırıcılık, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Yapılandırıcı teori, öğrencilerin öğrenme yolculuklarında aktif katılımcılar olduğu ve bilginin deneyimlere dayalı olarak inşa edildiğini öne sürer (Altunkaynak, 2023).

Kapsayıcı eğitim üzerine yapılan araştırmalar, kaynaştırmanın etkili bir şekilde uygulanmasının önündeki en büyük engellerden birinin, birçok öğretmenin özel eğitimli öğrencilere yararlı olmak için yeterince eğitim almadıklarını düşünmeleri olduğunu göstermektedir (örn. Avramidis, Bayliss ve Burden 2000; Forlin, 2010). Bu nedenle kapsayıcı eğitime yönelik hareket, öğretmenleri özel eğitimli öğrencilerle ve sınıflardaki diğer öğrencilerle ilgilenmeye daha iyi hazırlamak için öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesini gerektirmektedir. Pek çok eğitim sisteminde, ana sınıflarından ortaöğretime kadar farklı öğrenci grupları için artık öğretmen yetiştirme programlarının buna göre

düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin davranış yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, etkili öğrenme deneyimlerinin oluşturulması ve tüm öğrenciler için kapsayıcı müfredatın yönetimi ve öğretim teorileri, engellilik özellikleri, özel eğitilmiş öğrencilere yönelik tutumlar ve kapsayıcı eğitimle ilgili yasal ve etik konuların anlaşılması için kapsayıcı eğitimin uygulanması gerekmektedir (UNESCO, 2006).

Öğretmen yetiştirme programları ve kapsayıcı eğitim üzerine araştırmalar yirmi yılı aşkın bir süredir yürütülüyor olmasına rağmen, programların öğretmenleri kapsayıcı öğretmenler olmaya en iyi şekilde nasıl hazırlayabileceği konusunda bir fikir birliğine varılamamıştır (Şimşek vd. 2019). Bu nedenle bu çalışmanın amacı, özel eğitime sahip öğrencilerin normal ilköğretime dâhil edilmesine yönelik öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yapılan araştırmaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda özel eğitime sahip öğrencilerin ilkokulda kapsayıcı eğitime dâhil edilmesine ilişkin mevcut öğretmen yetiştirme programlarının bileşenleri incelenmiştir.

Yöntem

Sosyal bilimler, sosyal vakaları anlamaya yönelik birçok yaklaşım göstermeye çalışmaktadır (Jackson, Drummond ve Camara, 2007). Bu kapsamda bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu inceleme çalışması, UNESCO tarafından 1994'te imzalanan Salamanca bildirisinden uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan çalışmaları gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Aralarında ERIC, MEDLINE, Psych ARTICLES, Psych INFO ve Soc INDEX'in de bulunduğu yaklaşık 30 veri tabanını içeren ilgili makaleleri aramak için 'EBSCO host Complete' elektronik tarayıcısı kullanılmıştır.

İlgili literatürü aramak için, öğretmen ve eğitimci terimleri; eğitim, engellilik, kaynaştırma, kapsayıcı eğitim, engellilik, özel eğitim ihtiyaçları, özel ihtiyaçları olan ve bozukluğu olan çocuklar anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Bu anahtar kelimelerin geçtiği 2077 araştırma elde edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde çalışmanın katılımcıları ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yer aldığı araştırmalar seçilmiştir.

Başlığı ve/veya özeti okunup seçim kriterlerini uyguladıktan sonra 2048 referans, mevcut incelemeye ilgisiz oldukları için dikkate alınmamıştır. Bu çalışmalar çeşitli nedenlerden dolayı dâhil edilme kriterlerini karşılamamıştır (ayrıntılar için Tablo 1'e bakınız): örneğin, normal okul ortamlarından ziyade özel okul ortamlarındaki (914) katılımcıları (yani aday öğretmenler) dahil etmişlerdir. Bunun dışında öğretmen yetiştirme programlarına odaklanmayan (406) çalışmalar da çıkarılmıştır. Yirmi dokuz araştırma seçilerek daha ileri analizlere tabi tutulmuştur. Bu araştırmaların dördünün tam metnine ulaşılmadığından geriye kalan 25 çalışmadan oluşan bir veri tabanı ile araştırma yürütülmüştür. Bu 25 çalışmayı dikkatlice okuduktan sonra; öğretmen yetiştirme programlarına odaklanmayan (iki çalışma); özel eğitim öğretmenlerine yönelik olan (dört çalışma), okul danışmanlarına yönelik olan (bir çalışma) ve lise öğretmenlerine yönelik olan (bir çalışma), farklı okul ortamlarından katılımcılara yönelik olan (iki çalışma) seçim kriterlerini karşılamadıkları için 10 tanesi hariç tutularak bu araştırma için 13 çalışma gözden geçirilmiştir.

Verilerin analizi

İlk araştırma sorusunu araştırmak için, çalışmaları eğitim programının yapısı ve içeriği açısından, engellilik türü, konu, uzunluk, ders verme şekli ve öğrenme faaliyetleri gibi hususları kapsayacak şekilde analiz edilmiştir. Araştırma sorularımız doğrultusunda yalnızca ilkokul öğretmenlerine ilişkin bulguları raporlanmıştır.

Özel eğitim/kapsayıcı eğitim alanındaki öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği, tutum değişikliği, bilgi gibi farklı yollarla ölçülebilir becerilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin kaygıları veya öğretmenlerin öz yeterliliği anahtar kelimeleri incelenmiştir. Bu çalışma, özel eğitime sahip

öğrencilerin normal eğitime dâhil edilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin tutum, bilgi ve becerilerini değiştirmede öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğine odaklanmıştır. Nicel çalışmaların etkililiği Cohen d etki büyüklüğüne göre değerlendirilmiştir (Cohen 1988). Etki büyüklüğü, çalışma bulgularını iki grup arasındaki standartlaştırılmış ortalama farklar biçiminde temsil eder (Lipsey ve Wilson 2001). Etki büyüklüğü, belirli bir müdahalenin etkililiğini ölçmek açısından özellikle değerlidir. Etki büyüklüğünü hesaplamak için her çalışmadan ortalama puanlar ve standart sapmalar dahil olmak üzere istatistiksel veriler kaydedilmiştir. Bir çalışmanın birden fazla ortalama puanı ve standart sapması varsa bunların ortalaması alındı ve ortalamalar etki büyüklüğünü hesaplamak için kullanılmıştır (Bernard ve ark. 2004). Etki büyüklüklerini yorumlamaya yönelik yönergeler $ES = 0,2$ (küçük etki), $ES = 0,5$ (orta etki) ve $ES = 0,8$ (büyük etki) şeklindedir (Cohen 1988). Takip verileri içeren çalışmalar için etki büyüklükleri, takip aşaması ile başlangıç aşaması karşılaştırılarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Analize dâhil edilmeyen çalışmaların reddedilme nedenleri

Sayı	Sebepler	Sayılar
1	Özel okul ortamlarının katılımcı katılımcıları (öğretmenler ve öğretmen adayları)	914
2	Kaynaştırma veya kaynaştırma eğitiminde öğretmen yetiştirme programına odaklanmadı	406
	(a) Öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesine veya hazırlanmasına odaklanmıştır	141
	(b) Belirli bir öğretim programının veya müfredat değişikliğinin etkililiğine odaklanmıştır	340
	(c) Belirli bölgelerde kapsayıcı eğitimin uygulanmasını içermektedir	97
	(d) Kapsayıcı eğitim politikasına veya mevzuatına odaklı	110
	(e) Kapsayıcı eğitimde öğretmen ve veli ortaklığının ve öğretmen işbirliğinin önemi ile ilgili çalışmalar	40
	Toplam dahil edilen çalışmalar	2048

Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilmeyen araştırmalar sıralanmıştır. 914 çalışmayla özel eğitim okulları ile ilgili araştırmalar en sık araştırmayı oluşturmaktadır. En az kapsayıcı eğitimde öğretmen ve veli ortaklığının ve öğretmen işbirliğinin önemi ile ilgili çalışmalar toplam 40 araştırma bulunmaktadır.

Bulgular

Bulgular bölümünün ilk kısmı, Tablo 2’de ilk araştırma sorusunu rapor ederek çalışmalara genel bir bakış sağlamaktadır ve bileşenlerini açıklamaktadır. Bulgular bölümünün ikinci kısmı ikinci araştırma sorusunun sonucunu göstermektedir.

Araştırma sorularına cevap vermek için tutum, bilgi ve beceriler şeklinde üç ana kategori değerlendirilmiştir. Tutum, 'bir bireyin belirli bir 'nesneye' (bir kişi, bir şey, bir fikir vb.) yönelik bakış açısı veya eğilimi' olarak tanımlanmaktadır (Gall, Borg ve Gall 1996 273). Tutumların üç bileşeni olduğu düşünülmektedir: (1) bilişsel, (2) duygusal ve (3) davranışsal (Eagly ve Chaiken 1993). Bilişsel bileşen, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarını veya bilgisini içerir; duygusal bileşen, tutum nesnesi hakkındaki duyguları ifade eder; davranışsal bileşen ise kişinin tutum nesnesine karşı belirli bir şekilde hareket etme eğilimini yansıtır. Bu çalışmada tutum nesnesi özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerdir. Bilgi, tanımlayıcı bilgi ve prosedürel bilgiyi ifade eder (Anderson 1981). Tanımlayıcı veya bildirimsel bilgi, süreçleri, nitelikleri ve şeyler arasındaki ilişkileri de içerecek şekilde şeylerin nasıl olduğunu tanımlarken, prosedürel bilgi, şeylerin nasıl gerçekleştirileceği veya

çalıştırılacağıyla ilgilidir. Kapsayıcı eğitim bağlamında tanımlayıcı bilgi, özel eğitime sahip öğrenciler hakkında özellikler, nedenler ve yaygınlık gibi bilgileri kapsar. Prosedürel bilgi, farklılaştırılmış öğretim de dâhil olmak üzere başarılı katılımı ilişkili işbirlikçi öğrenme stratejileri; akran desteği, aktiviteye dayalı öğrenme ve sınıf yönetimi stratejileri öğretim stratejileriyle ilgilidir (Florian 2009). Bu arada beceriler, öğretim stratejileri hakkındaki bilgileri uygulamaya koyma veya entegre etme yeteneğini ifade etmektedir.

Tablo 2. Seçilen çalışmalardaki öğretmen yetiştirme programlarının bileşenlerine genel bakış (N = 13).

Yazar(lar)	N	Hedef guruplar*	Engellilik türü	Kapsam	Süre	Verilerin toplanma yöntemi
Allday et al. (2012)	3	Öğretmenler	Duygusal/D avranışsal Engeller	Beceri	Her 3 günde bir e-posta yoluyla bildiriminin verildiği 30-40 dakikalık eğitim	Kurs çalışmaları ve müdahale faaliyetleri
Carroll, Forlin, and Jobling (2003)	220	Aday öğretmenler	Özel eğitim ihtiyaçları tüm öğrenci kategorileri	Tutum	1 saatlik ders ve 2 saatlik dersten oluşan 10 haftalık kurs Haftada küçük grup eğitimi (toplam 30 saat)	Ders çalışması ve saha deneyimi
Edwards, Carr, and Siegel (2006)	13	Öğretmenler, Aday öğretmenler	Özel eğitim ihtiyacı olan tüm öğrenci kategorileri	Beceri Tutum	Bir gün (öğretmen adayları grubu) ve iki gün (ilkokul öğretmenleri grubu) (toplam 7-14 saat)	Kurs çalışmaları
Gürsel (2007)	81	Aday öğretmenler	Fiziksel engeller	Tutum	14 haftalık kurs (toplam 42 saat)	Kurs çalışması ve saha deneyimi
Leblanc, Richardson, and Burns (2009)	105	Aday öğretmenler	Otistik Spektrum Bozukluğu (ASD)	Tutum Bilgi	Toplam 200 dakika	Kurs çalışmaları
Lieberman and Wilson (2005)	27	Aday öğretmenler	Görme bozukluğu ve sağır-körlük	Tutum	Bir haftalık spor kampı uygulaması (toplam 56 saat)	Ders çalışması ve saha deneyimi
Male (2011)	48	Aday öğretmenler	Özel eğitim ihtiyacı olan Tüm öğrenci kategorileri	Tutum	10 haftalık bir kurs (toplam en az 40 saat)	Kurs çalışmaları
Miller, Wienke and Savage (2000)	64	Öğretmenler	Özel eğitim ihtiyacı olan Tüm öğrenci	Bilgi	On adet 2,5 saatlik haftalık seminer (toplam 25 saat)	Kurs çalışmaları

		kategorileri				
Rae et al. (2011)	19	Öğretmenler	Zihinsel engelliler	Bilgi	Yarım günlük bir eğitim oturumu (5 saatten az)	Kurs çalışmaları
Renshaw et al. (2008)	3	Öğretmenler	Davranış ve dikkat sorunları	Bilgi	10 haftalık bir süre boyunca dört adet 1 saatlik grup eğitim oturumu, 5-15 dakika süren iki özel bireysel danışma oturumu (toplam 12 hafta)	Kurs çalışmaları
Sari (2007)	11 2	Öğretmenler	İşitme bozuklukları	Bilgi	Haftada bir gün, sekiz gün boyunca 21 saat	Kurs çalışmaları
Sharma, Forlin, and Loreman (2008)	60 3	Aday öğretmenler	Özel eğitim ihtiyacı olan Tüm öğrenci kategorileri	Tutum	Toplam en az 20 saat	Kurs çalışması ve saha deneyimi
Wolery and Anthony (1997)	3	Öğretmenler	Özel eğitim ihtiyacı olan Tüm öğrenci kategorileri	Beceri	Beş gün boyunca 30-45 dakikalık bireysel eğitim oturumu ve uygulamaya ilişkin sözlü geri bildirim	Kurs çalışmaları

Not: Kurs, ders, tartışma, öğretici, atölye çalışmalarını vb. içermektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi nicel çalışmaların etkililiği etki büyüklüğüne göre değerlendirilmiştir. Niteliksel araştırmalarda, müdahalede temel ölçümle karşılaştırıldığında önemli bir değişiklik olması durumunda eğitimin etkili olduğu kabul edilmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının bileşenleri

İncelenen 13 makalede, eğitim programı bileşenleri içerik, hedef gruplar, engellilik türü, süre ve sunum şekli açısından tanımlanmıştır. Dört çalışmanın içeriği, katılımcıların tutumlarını değiştirmeye ilgili olarak katılıma odaklanmıştır. Diğer çalışmalar öğretmenlerin özel eğitime sahip öğrenciler ve öğretim stratejileri ile ilgili bilgi (dört çalışma) ve becerilerini (iki çalışma) geliştirmeyi amaçlamıştır. İki çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının tutum ve bilgi kombinasyonu üzerindeki etkilerini ölçmektedir. Son çalışma özel eğitimli öğrencilerin katılımına yönelik tutum, duygu ve endişelerdeki değişiklikleri incelemeye ayrılmıştır.

İncelenen çalışmalarda yer alan hedef gruplar, hizmet öncesi öğretmen grupları, hizmet içi öğretmen grupları veya her iki grubun birleşimidir. 13 çalışmadan altısı hizmet öncesi eğitimi incelerken diğer altısı hizmet içi programları inceledi. Edwards, Carr ve Siegel (2006) tarafından yapılan çalışma hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenleri kapsamaktadır. Öğretmen eğitimi programlarının sunulmasına üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve araştırmacılar tarafından yapılmaktadır.

13 çalışmadan yedisi, eğitim içeriğinde öğrencinin öğrenme ihtiyacı olan öğrencileri, üçü davranışsal, duygusal ve dikkat sorunları olan öğrencileri ve dördü iletişim, fiziksel, görsel veya işitme engellileri içermektedir. Diğer altı çalışma tüm ihtiyaç kategorilerini ele almıştır. Çoğu program en az

20 saat sürmektedir. Çalışmaların çoğunluğu bağımsız üniteyi kullanmış, diğerleri ise aşılınmış programlar şeklindedir. Aşılınan programlar, özel eğitilmiş öğrenciler için tüm müfredat alanları içinde ve genelinde müfredat değişikliğini içeriyordu (Loreman, Forlin ve Sharma 2007). Ancak Sharma, Forlin ve Loreman (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitim programlarının etkisi bu iki farklı eğitim yaklaşımı açısından karşılaştırılmıştır. Bu inceleme, kurs verme şeklini kurs çalışması ve saha deneyimi olarak sınıflandırmıştır: yedi çalışma, eğitim içeriğini kurs çalışması aracılığıyla sunmuş ve diğer altısı, kurs çalışması ve saha deneyimlerinin bir kombinasyonunu kullanmıştır.

13 çalışmanın ikisinde uygulamayı izlemek (Wolery ve Anthony 1997) ve etki konusunda geri bildirim istemek (Rae, McKenzie ve Murray 2011) amacıyla takip faaliyetleri yer alırken, diğer çalışmalarda bu konuda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği

10 nicel araştırmada 'etkililiğin' dikkate alınması

Bu çalışmaların etkililiği etki büyüklüğüne göre değerlendirilmekteydi (Cohen 1988). Etki büyüklüklerinin dağılımı sunulmakta olup etki büyüklükleri -0,04 ile 2,67 arasında değişmektedir. Tutum ve bilginin etki büyüklüğü medyanları sırasıyla 0,60 ve 1,03'tür. Yedi çalışma tutum içeriğini ölçtü. İki çalışma (Leblanc, Richardson ve Burns 2009; Lieberman ve Wilson 2005) büyük bir etki büyüklüğü ($ES \geq 1$) belirlerken, başka bir çalışma (Male 2011) orta etki büyüklüğüne ($ES = 0.77$) ve diğer iki çalışma (Carroll, Forlin ve Jobling 2003; Gürsel 2007) küçük etki büyüklükleri (0,2 ile 0,5 arasında) sunmaktadır. Edwards, Carr ve Siegel (2006) iki katılımcı grubu için farklı etki büyüklükleri bildirmiştir: bir grup öğretmen adayı, görevdeki öğretmenlerden ($ES = -0.04$) daha yüksek bir etki büyüklüğüne ($ES = 0.32$) sahiptir. Sharma, Forlin ve Loreman (2008) tarafından beş grup katılımcının dâhil edildiği araştırmada etki büyüklükleri 0 ile 1 arasında bulunmuştur. Özetle, tutumun ortalama etki büyüklüğü 0,64 olup, eğitimin özel eğitime sahip öğrencilerin ilkokullara dâhil edilmesine yönelik öğretmenlerin tutumunu değiştirmede orta derecede olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

10 çalışmadan beşinde bilgi içeriğini ölçülmüştür. İki çalışma (Rae, McKenzie ve Murray 2011; Sari 2007) büyük etki büyüklüğü (1'den fazla) gösterirken Miller, Wienke ve Savage (2000) etki büyüklüğünün 0,43 olduğunu bildirmiştir. Edwards, Carr ve Siegel (2006) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada, bir grup öğretmen adayı için 1,09, bir grup öğretmen adayı için ise 0,37 etki büyüklüğü belirtilmiştir. Leblanc, Richardson ve Burns (2009) yaptıkları çalışmada özel eğitime ilişkin bilgi için 1,03, öğretim stratejilerine ilişkin bilgi için ise 0,97 etki büyüklüğü elde etmişlerdir. Ek olarak, Sharma, Forlin ve Loreman (2008) tarafından yürütülen çalışma, 'duyarlılık' ($ES -1,01$ ila 0) ve 'kaygı' ($ES -1,71$ ila $-0,07$) olmak üzere farklı eğitim içeriklerinin etki büyüklüklerini rapor etmiştir. . Bu çalışma duygu ve kaygı olumsuz yönde ölçtüğünden, olumsuz etki büyüklükleri artan ve olumlu eğitim çıktılarına işaret etmektedir. Bir çalışmada ön ve son testlerin yanı sıra izleme testi de yapılmıştır (Rae, McKenzie ve Murray 2011). Bu çalışma, ön test ve takip testi verileri üzerinde büyük bir etki büyüklüğü ($ES = 0,86$) rapor etmiştir. Özetlemek gerekirse, bilgi içeriği üzerindeki 1,29'luk etki büyüklüğü ortalaması, eğitimin öğretmenlerin özel eğitim ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgisine büyük olumlu etkiler kattığını ortaya koymuştur.

Her üç nitel araştırma da, davranışsal yönetim stratejileri (örneğin, işleve dayalı destek, davranışa özgü övgü (BSP)) ve öğretim stratejilerine ilişkin eğitimin, öğretmenlerin özel eğitime sahip öğrencileri eğitme konusundaki bilgi ve becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ancak Wollery ve Anthony (1997) tarafından yapılan bir çalışmanın etkililiği bu bağlamda değerlendirilememiştir.

Bulgular, eğitimin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmada orta ila yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, eğitimin öğrencilerin görev içi davranışlar açısından performansını arttırdığını (Allday ve ark. 2012) ve öğrencilerin davranış problemlerinde azalmayı

(Renshaw ve ark. 2008) ortaya koymuştur. Ancak çalışmaların hiçbiri eğitimin tutum değişikliği üzerindeki etkisini bildirmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmacılar kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin öneminin farkına varmışlardır (Forlin ve Lian 2008; Avramidis ve Norwich 2002). Öğretmenlerin özel eğitimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olmaları ve istekli olmaları aldıkları eğitimle belirlendi (Arthur-Kelly ve diğerleri 2013; Avramidis, Bayliss ve Burden 2000). Ancak bu tür eğitimlerin program bileşenleri açısından yeterliliği ve eğitimin etkililiği konusunda endişeler bulunmaktadır. Bu mevcut çalışma, içerik, uzunluk vb. açısından düzenli ilköğretim hizmet içi/hizmet öncesi öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitimi programlarının bileşenlerini inceleyen 13 çalışmanın küçük bir çekirdeğini sunmayı ve eğitimin etkililiğinin dikkate alınması ele almayı amaçlamıştır.

İlk amaç ile ilgili olarak bulgular, incelenen çalışmaların çoğunluğunun bir takım ortak özelliklere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlk olarak, nispeten kısa süreli eğitim sayılabilecek (toplam eğitim süresi 200 dakika ile 56 saat arasında) üzerinde çalışmalar yapıldı. İkinci olarak katılımcılara saha deneyimleri aktarıldı. Üçüncüsü, çoğu çalışma tutum, bilgi ve becerilere odaklanmıştır. İkinci amaç açısından ise etki büyüklüğü analizleri, nicel çalışmaların çoğunluğunun katılımcılar üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bulgular nitel araştırmalarda da belirtilmiştir.

İncelenen çalışmaların çoğunda değişen tutum, bilgi, beceri ve bu konuların birleşimi odak noktasıydı. Önceki çalışmalar, öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitimli öğrencilerle ilgilenme konusunda tarafsız bir tutum sergilediğini ve sınırlı bilgi ve becerilere sahip olduğunu gösterdiğinden (Rose 2001; De Boer, Pijl ve Minnaert 2011), bu eğitim konuları öğretmenlerin artan katılımıyla alakalı görünmektedir. Özel eğitimli öğrencileri kapsayıcı ortamlarda eğitme yeteneği ve istekliliği. Üstelik birçok yazar, kaynaştırma öğretmenlerinin ön koşullarının tutum, bilgi ve beceriler olduğunu ileri sürmüştür (Cook 2002; Forlin 2010; Loreman, Sharma ve Earle 2007). Ancak eğitimden yararlanan öğretmenler için bu tür eğitimlerin dikkatli bir şekilde planlanması ve iyi yapılandırılması gerektiği (Desimone 2009); Öğretmen yetiştirme programlarında üzerinde durulması gereken bir noktanın bu olduğunu düşünülmektedir.

Referans

- Allday, R. A., K. Hinkson-Lee, T. Hudson, S. Neilsen-Gatti, A. Kleinke, and C. S. Russel. (2012). "Training General Educators to Increase Behavior-specific Praise: Effects on Students with EBD." *Behavioral Disorders* 37 (2): 87–98.
- Altunkaynak, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: İçerik analizi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 469-482. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1295270>
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematiik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Anderson, J. R. (1981). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Avramidis, E., P. Bayliss, and R. Burden. (2000). "Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School." *Teaching and Teacher Education* 16 (3): 277–293

- Carroll, A., C. Forlin, and A. Jobling. (2003). "The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Pre-service General Educators towards People with Disabilities." *Teacher Education Quarterly* 30: 65–79
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associations
- Eagly, A. H., and S. Chaiken. (1993). "The Nature of Attitudes." In *The Psychology of Attitudes*, edited by A. H. Eagly and S. Chaiken, 1–21. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Florian, L. (2009). "Towards Inclusive Pedagogy." In *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice*, edited by P. Hick, R. Kershner, and P. Farrell, 38–51. London: Routledge/Falmer
- Forlin, C. 2010. "Re-framing Teacher Education for Inclusion." In *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*, edited by C. Forlin, 3–10. Abingdon: Routledge.
- Gall, M. D., W. R. Borg, and J. P. Gall. (1996). "Research Methods." In *Educational Research: An Introduction*. 6th ed., edited by M. D. Gall, W. R. Borg, and J. P. Gall, 165–370. New York: Longman Publishers
- Jackson, R.L., Drummond, D. K. & Camara, S. (2007) What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8, 1, 21-28.
- Lipsey, M., and D. Wilson. (2001). *Practical Meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Moen, T., V. Nilssen, and N. Weidemann. (2007). "An Aspect of a Teacher's Inclusive Educational Practice: Scaffolding Pupils through Transitions." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13 (3): 269–286.
- Patterson, K. (2005). "What Classroom Teachers Need to Know about." *Kappa Delta Pi Record* 41 (2): 62–67.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., vd. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye'de İlköğretim Programlarında Çok kültürlülüğün İzleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>