

İLGİLİ MAKAMA

KONU: Sonçağ Yayıncılık

TARİH: 25/05/2021

Sonçağ Yayıncılık; Üniversiteler Arası Kurul Başkanlığı (ÜAK)'nın Ekim 2019 Dönemi Doçentlik Başvuru Şartlarında belirtildiği tanıma göre ve 17 Ocak 2020 tarihli ve 31011 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan **Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği** kapsamında "En az beş yıldır uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten, Türkçe dışındaki dillerde aynı alanda farklı yazarlara ait en az yirmi kitap yayımlamış tanınmış uluslararası yayınevi" kategorisinde yer almaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederiz.



KURAMDAN UYGULAMAYA KAPSAYICI EĞİTİM

Editörler :

Didem KAYAHAN YÜKSEL - Mustafa ERSOY

KURAMDAN UYGULAMAYA KAPSAYICI EĞİTİM

Editörler :

Didem KAYAHAN YÜKSEL - Mustafa ERSOY

KURAMDAN UYGULAMAYA KAPSAYICI EĞİTİM



Editörler :
Didem KAYAHAN YÜKSEL - Mustafa ERSOY



eğiten kitap

"Herkes İçin Eğitim!" mottosu ile ortaya çıkan kapsayıcı eğitim son yıllarda eğitim bilimleri alanında popülerlik kazanmıştır. Kapsayıcı eğitim, tüm çeşitlilikleriyle birlikte her çocuğun nitelikli eğitim imkânlarından faydalanması hakkını ifade etmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim denilince ilk akla gelmesi gereken şey bütünleştirme, içerme terimleri olmalıdır. Toplumun belki de en fazla korunmaya ve gözetilmeye ihtiyaç duyan grubu olan çocuklarımız hak ettikleri yaşam standartlarına ulaşabilmiş değildir. Bu bağlamda hem dünyada hem de Türkiye'de bu anlamda yapılan sistemli çabalar kapsayıcı eğitimin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Nitekim her çocuğun parmak izi kadar farklı olduğunu düşünürsek her çocuğu kapsayacak bir sisteme ihtiyaç duyduğumuz sonucuna ulaşabiliriz

ISBN 978-625-6594-07-4



9 786256 594074



Zübeyde Hn. Mah. Söğüt Sokak No: 7
İskitler - Altındağ • ANKARA
T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92
www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com



KURAMDAN UYGULAMAYA KAPSAYICI EĞİTİM

Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL
Doç. Dr. Mustafa ERSOY

Yazarlar:

Prof. Dr. Soner DOĞAN
Doç. Dr. Aysel ARSLAN
Doç. Dr. Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ
Doç. Dr. Kübra POLAT
Doç. Dr. Mustafa ERSOY
Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Firdevs ADAM
Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU
Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞÇEN KARASU
Dr. Öğr. Üyesi Engin ZABUN
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞBOĞAOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZGÜL
Dr. Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ
Dr. Sevgi BEKTAŞ BEDİR
Dr. Yasemin BOYACI ALTINAY
Bilim Uzmanı Binnur BAKA
Emine TUNÇER GÜNAY

Ankara, 2023

KURAMDAN UYGULAMAYA KAPSAYICI EĞİTİM

Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL

Doç. Dr. Mustafa ERSOY

ISBN

978-625-6594-07-4

© Copyright 2023, Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Őti.

Bu kitabın basım, yayın, satıő hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Őti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bölümlerin içeriđinden ve görsellerinden bölüm yazarları sorumludur.

Genel Yayın Koordinatörü, Özgür DOĞAN

Genel Yayın Yönetmeni, Aydın TEKİN

Grafik Tasarım, Eğiten Kitap Grafik birimi

Baskı, Eğiten Matbaacılık

Ankara, 2023

Yayınevi Sertifika No, 47083

Matbaa Sertifika No, 47083

Eğiten Kitap

Zübeyde Hn. Mah. Süzgün Sokak No: 7 İskitler- Altındağ • Ankara

T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92

www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
1. BÖLÜM	1
KAPSAYICI EĞİTİMİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	
Bilim Uzmanı Binnur BAKA - Dr. Öğr Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL	
2. BÖLÜM	19
KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN DEZAVANTAJLI GRUPLAR	
Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU	
3. BÖLÜM	37
KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN YETERSİZLİĞİ OLAN GRUPLAR	
Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU	
4. BÖLÜM	59
HAYATBOYU KAPSAYICI EĞİTİM	
Dr. Öğr Üyesi Uğur BAŞBOĞAOĞLU	
5. BÖLÜM	83
KAPSAYICI EĞİTİM YÖNETİMİ	
Prof. Dr. Soner DOĞAN - Emine TUNÇER GÜNAY	
6. BÖLÜM	105
KAPSAYICI REHBERLİK HİZMETLERİ	
Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Firdevs ADAM	
7. BÖLÜM	121
KAPSAYICI EĞİTİM İÇİN GÜNCEL DESTEKLEYİCİ TEKNOLOJİLER	
Doç. Dr. Mustafa ERSOY	
8. BÖLÜM	159
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ	
Doç. Dr. Aysel ARSLAN	

9. BÖLÜM	191
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KAPSAYICI EĞİTİM	
Dr. Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ	
10. BÖLÜM	221
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK	
Dr. Yasemin BOYACI ALTINAY	
11. BÖLÜM	243
MATEMATİK EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK	
Doç. Dr. Kübra POLAT - Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ	
12. BÖLÜM	263
FEN EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK	
Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU	
13. BÖLÜM	277
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK	
Dr. Öğr. Üyesi Engin ZABUN	
14. BÖLÜM	295
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KAPSAYICI EĞİTİM	
Dr. Sevgi BEKTAŞ BEDİR	
15. BÖLÜM	311
MÜZİK EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK	
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZGÜL	
16. BÖLÜM	331
BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA KAPSAYICI EĞİTİM	
Doç. Dr. Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ	
17. BÖLÜM	353
KAPSAYICI ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE PERFORMANS GERİBİLDİRİMİ	
Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞCEN KARASU	

8. BÖLÜM

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

- Kapsayıcı Eğitim
- Kapsayıcı Eğitime İlişkin Geliştirilen Yaklaşımlar
- Kapsayıcı Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Stratejiler
- Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları
- Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Stratejileri

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

1945 yılında Uluslararası İnsan Hakları Beyannamesi kabul edilmiştir. Bu beyannameye göre dünyada yaşayan tüm insanların ırk, din, dil vb. hiçbir farklılığının eğitime katılma hakkına engel olmadığı ilan edilmiştir. Ancak daha sonraki uygulamalara bakıldığında bu beyannameye çok da riayet edilmediği ve aksi yönde uygulamaların devam ettiği görülmektedir. Olumsuz uygulamaların genel olarak farklı nedenlerle dezavantajlı olarak kabul edilen ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik olduğu belirtilmektedir. Birleşmiş Milletler (BM) dezavantajlı gruplara yönelik olarak tasarlanan özel eğitimin desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik olarak geçtiğimiz yüzyılda sürekli çağrıda bulunmuştur. ABD’de özel eğitimle ilgili ciddi anlamda çalışmalar yapılmış ve 1975 yılında çocuklar için kısıtlayıcı çevrenin en aza indirilmesini vurgulayan Çocuklar İçin Eğitim Yasası (EAHCA) çıkartılmıştır. İngiltere’de 1978 yılında Warnock Raporu, 1981’de özel eğitimle ilgili olan Eğitim Kanunu yayınlanmıştır (Norwich, 2019). Özel eğitimin çerçevesi ayrıntılı olarak belirtilmiş ve daha önce ifade edilmeyen farklı engellilik türleri de bu çerçeveye dahil edilmiştir. İspanya’da 1981’de Engelli Bireylere Yönelik Önleme, Eğitim ve Rehabilitasyon için Aksiyon ve Stratejiler Konferansı yapılmış ve bu konferansın sonunda Sundberg Deklarasyonu yayınlanmıştır. Dünyada özel eğitime yönelik olarak gittikçe artan farkındalık ve önem sonucunda engelli bireylerin normal öğrencilerle birlikte eğitim almasına ilişkin çalışmalar artmıştır. Ancak tam olarak netice alındığını söylemek mümkün değildir (UNESCO, 2009, 2012). ABD’de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin genel eğitim içinde olmasına ilişkin vurgu yapılarak tek bir eğitim sisteminin kurulmasının gerekliliği savunularak Düzenli Eğitim Girişimi hareketi başlatılmıştır. 1990 yılında bu konuyla ilgili yasa çıkarılmış ve 1993 yılına gelindiğinde hemen hemen bütün eyaletlerde bu yasa çerçevesinde uygulamalar başlatılmıştır (Hossain, 2012). Yeni Zelanda ve Avustralya’da bu konu tartışılmış eğitim birlikteliğine ilişkin kararın ebeveynlere bırakılması gerektiği yönünde uygulamalar yapılmıştır (Jenkinson, 1997). BM Herkes İçin Eğitim Hareketini başlatmış ve tüm öğrencilere kaliteli eğitim verilmesine ilişkin çalışmaları başlatmıştır (Opertti, , & Zhang, 2014).

Tüm dünyada özel eğitimle ilgili olarak yaşanan gelişmeler sonucunda ülkelerin uyguladıkları eğitim politika ve programlarında bir güncelleme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bireylerin engellilik, yoksulluk, cinsiyet, eğitime erişim olanaksızlığı, ırk, dil, din, göç, temel becerilerin edinimindeki yetersizlikler, ayrımcılık vb. birçok farklı etkenden dolayı içinde yaşadıkları topluma entegre olmakta sorun yaşadığı ve dışlandığı ifade edilmektedir. Bunun sonucunda ise bireylerin eğitim, sosyal ekonomik ve

toplumsal alanlardan yararlanamadığı görülmektedir (Moisă, 2012). Dezavantajlı olarak ifade edilen bu bireyler yaşadıkları topluma yönelik aidiyet duygularını kaybetmektedir (Ladanyi & Szelenyi, 2006). Dezavantajlı grupların farklı nedenlerle de olsa eğitimden yararlanamaması özel eğitimin niteliğini ve niceliğinin tekrar ele alınmasını gündeme getirmiştir. Bu bağlamda Kapsayıcı Eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitim aslında daha geniş ve farklı kitleleri içine alan toplum anlayışını ifade eden Kapsayıcılık kavramının eğitime uyarlanmasıdır. Son yıllarda kapsayıcı eğitimin daha fazla üzerinde durulmaya ve yoğun bir şekilde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Eğitimde kapsayıcılık; toplumdaki her kesimden, statüden, kültürden gelen çocuk ve gençlerin geçmiş sosyal ve akademik öğrenmeleri dikkate alınarak eşdeğer öğrenme olanaklarının sunulmasını içermektedir.

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, bireyin sahip olduğu özellikler ve başkalarıyla arasındaki farklılıkların dikkate alınarak tüm öğrencilerin gereksinimlerine yönelik olarak destek ve eğitim olanaklarından yararlanmasını, birlikte öğrenmesini ifade eden bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. BM kapsayıcı eğitimin odaklandığı temel noktaları üç ana başlıkta belirtmiştir. Bu başlıklar (Nes, Demo, & lanes, 2018):

- **Sistemin Kapsayıcılığı:** Eğitimle ilgili oluşturulan sistemlerde okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel, kültürel ve sosyal farklılıklarına saygı duymaları. Öğrencilerin hem ihtiyaçlarına hem de beklentilerine sistemin yanıt verebilmesi.
- **Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı:** Kaliteli eğitime herkesin eşit şekilde erişim olanağının sunulması.
- **Sosyal Kapsayıcılık:** Oluşturulan sosyal politikaların, sosyal paydaşların ve sosyal aktör olarak tanımlanan kişi ve kitlelerin birbirleriyle yakın bir koordinasyonunun olması.

Kapsayıcılık tanımının içinde ötekini anlama ve tanıma eylemi bulunmaktadır. Öteki olarak ifade edilen ise farklı nedenlerle toplumdaki dezavantajlı konumda olan tüm bireylerdir. Bu bireyler kapsayıcı eğitimin hedeflediği temel kitledir. Her bir bireyin öğrenme stilleri, geçmiş deneyimleri, hazırbulunmuşlukları, yetenekleri, ilgi alanları, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyo-kültürel özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir (Bayram & Öztürk, 2021). Bireylerin sahip oldukları bu farklılıklar eğitim ortamlarında uygulanan sistemlerin yapısı, okulların düzenlenişi, öğretmen ve diğer paydaşların eğitime ilişkin algı ve uygulamaları neticesinde bazı öğrenciler açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim or-

tamlarına katılma ve faydalanma noktasında engeller ortaya çıkmaktadır. Bu engellerin ortadan kalmasına yönelik olarak tüm dünyada çalışmalar hızla devam etmektedir (Forlin & Chambers, 2011; Rajeswari, 2017).

Kapsayıcı eğitimin tanımlanmasında herkesin kabul ettiği net bir kabul alanı oluşturulamamakla birlikte devletlerin kendi ihtiyaçlarına göre araştırmalara destek verdiği görülmektedir. Ayrıca uluslararası kuruluşların tanımlama ve uygulamalara yönelik çalışmaları devam etmektedir. UNESCO (2005) kapsayıcı eğitimi dünyadaki tüm çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme çeşitliliğine yönelik olarak toplumsal katılımın artırılması, eğitim ortamlarındaki dışlanma süreci ve ayrımcılığın azaltılması ile yanıt verme olarak tanımlamıştır. UNESCO'nun tanımında kapsayıcı eğitimin dışlanma ve ayrımcılığın ortadan kaldırılarak sosyal ve toplumsal eşitlik, değer, farklılıklara saygı şeklinde ifade edilebilecek temel insani değerlerin üzerinde yükselen bir eğitim anlayışının vurgulandığı görülmektedir. UNESCO'nun (2009) başka bir raporunda kapsayıcı eğitimin; toplumsal yapıdaki çeşitliliğe değer verilmesi, etnik köken, cinsiyet, sağlık durumu, akademik başarı, sosyal statü, ekonomik statü vb. nedenlerle hiç kimsenin eğitim ortamından dışlanmaması ve tüm öğrencilerin sistem tarafından onaylanarak kucaklanması olduğu belirtilmiştir.

Kapsayıcı eğitim denildiğinde geçmişte ilk akla gelen özel ihtiyacı olan çocuklara yönelik olarak düzenlenen eğitim gelmekte iken artık bu anlayış değişmiştir. Günümüzdeki kapsayıcı eğitim anlayışının temelinde özel eğitime ihtiyacı bulunan veya bulunmayan farklı nedenlerle eğitimdeki fırsat eşitliğinden adaletli bir şekilde yararlanamayan öğrenciler bulunmaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim sadece öğrencilerin eğitim alanına dahil olması şeklinde anlaşılması, tam katılım için öğrencinin etkin bir eğitim süreci ve programına dahil olmuş olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle belirtilecek olursa eğitim ortamlarına fiziksel katılım elbetteki çok önemli bir bileşendir. Ancak öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal bazı kazanımları edinebileceği, eğitimle ilgili ödev ve görevlerini yapabileceği bir katılımının olması beklenmektedir (Jenkins, Antil, Wayne, & Vadasy, 2003).

Kapsayıcı eğitimin temel bileşenleri arasında uygulanan eğitim politikaları ve eğitim programları, okullar, okul idareleri, veliler, öğretmenler, kapsayıcı eğitime dahil olan ve dahil olmayan öğrenciler yer almaktadır. Tüm bu bileşenlerin etkin bir rolü olup süreç içerisinde birlikte gelişim ve değişim göstermektedir. Bu bağlamda her bir bileşenin kapsayıcı eğitim bağlamında desteklenmesi ve bilgilendirilmesi, süreç içinde takip edilmesi önem arz etmektedir (Hock, Pulvers, Deshler, & Schumaker, 2001). Geçmişten gelen klasik okul anlayışının değişmesi ve kapsayıcı anlayış

çerçevesinde gelişmesi var olan kültürel yapıyı dönüştürerek toplum içinde de kapsayıcılık ve bütünleştiriciliğin oluşmasını sağlayacaktır. Eğitimde kapsayıcılık çerçevesinde oluşturulan bütünleştirme ile sadece eğitimin paydaşlarını değil tüm toplumu bir araya getirecek okullar yaratma felsefesi savunulmaktadır (Connor, Gabel, Gallagher, & Morton, 2008).

Kapsayıcı eğitimde iş birliğini önemseyen, destekleyici, öğrenme ve öğretme süreçlerini teşvik edici nitelikteki eğitim ortamlarında bütün öğrencilerin ihtiyaç duyduğu fiziksel koşulların ve hizmetlerin sunulmasının yanında öğretmen ve öğrencilerin bireysel farklılıklara yönelik saygı duymasını ve farklılıkların farkındalığını kazanmalarını da sağlamaktadır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı, & Yıldırım, 2012). Bu sayede sosyal ve kültürel farklılıklara sahip bireylerin yaşadıkları topluma katılımını, katkısını gerçekleştirerek onların toplum içindeki ekonomik, sosyal, kültürel şartlardan yararlanması, kendilerine yeterli ve topluma faydalı işler üretebilen kişiler olması hedeflenmektedir. OECD (2014), kapsayıcı eğitimin toplum için önemini fark eden, eğitim anlayış ve uygulamalarını başarılı bir şekilde kalite ve eşitlik çerçevesinde belirleyen ülkelerin başarılı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarında bireysel ve toplumsal boyutlarda toplum tarafında dışlanmayan bireylerin bilgi ve becerileri artmasının yanı sıra bu konularda da kendilerine hedefler koydukları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin okul öncesinden başlatılarak bütün eğitim kademelerinde uygulamalarını gerçekleştirmek önemlidir. Kapsayıcı eğitim modelinin anlaşılması, hizmet sunumunun ortaya konulması, tüm okul kademelerinde kapsayıcı eğitim anlayışı felsefesinin temellerinin atılması, kurumların ve bireylerin hesapverebilirlik çerçevesinde denetimlerinin yapılması için çalışmaların artırılması gerekmektedir (Toson, Burrello, & Knollman, 2013).

Kapsayıcı Eğitime İlişkin Geliştirilen Yaklaşımlar

Kapsayıcı eğitimin en önemli konularından biri hazırlanan öğretim programlarıdır. Hazırlanan programlarda özellikle ders içerikleri ve değerlendirme bölümlerinde esnekliğin olması gerekmektedir (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004). Çünkü mevcut olan ders içeriklerinin ve değerlendirmelerin genele göre hazırlandığı, farklı özellikteki öğrenciler için yeterli olmadığı belirtilmektedir (Ainscow, 2015; Jenkinson, 1997). Kapsayıcı eğitimin özellikle toplumsal birleştiricilik yönünün ağır bastığı ifade edilmektedir. Bu noktada kapsayıcı eğitimin kavramsal olarak ortaya konulmasına ve gelişimine yönelik olarak altı düşüncenin öne çıktığı belirtilmektedir (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Bunlar;

- **Engellilik ve Özel Eğitim İhtiyaçları ile İlgili Olarak Kapsayıcılık:** Bu yak-

laşımın diğer beş yaklaşımdan daha fazla öne çıktığı ve dolayısıyla da üzerinde daha fazla durulduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin başlangıç seviyesinde yer alan ağırlıklı olarak engelli olma durumu ve özel eğitime ilişkin ihtiyaçlar kapsamında konular gündeme getirilmiştir. Ele alınan konular çok önemli olmakla birlikte bu yaklaşımın kapsayıcı eğitimin çerçevesini daralttığı noktasında ciddi eleştiriler bulunmaktadır.

- **Disipline Dayalı Dışlamalara Bir Yanıt Olarak Kapsayıcılık:** Okullarda davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin ihtiyaçları, ilişkileri, çevre tarafından kabulleri vb. sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara yönelik olarak çözüm yolları üretmek üzere geliştirilen bir yaklaşımdır.
- **Dışlanmaya Karşı Savunmasız Olan Bütün Gruplar İlgili Kapsayıcılık:** Kapsayıcı eğitim sadece özel eğitim öğrencilerine yönelik olmadığına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda toplum içinde ırk, dil, din, cinsiyet vb. farklı etkenlerle dışlanmaya maruz kalan engelli, sığınmacı, mülteci, göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunların ele alındığı ve çözümünün araştırıldığı bir yaklaşımdır. Bu öğrencilere verilecek desteklerin sadece öğrencilere yönelik olmayıp onların içinde bulunduğu topluma da verilmesi gerektiği belirtilmektedir.
- **Okuldaki Herkesin Gelişimini Sağlamak İçin Kapsayıcılık:** Okulların öğrencilerin farklı ihtiyaç veya engellilik durumlarına ilişkin olarak farklı konseptlerde tasarlanmasına karşı çıkmaktadır. Bunun yerine kapsayıcı eğitim kapsamında olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin kullanabileceği, eğitim alabileceği şekilde tasarlanan kapsayıcı okullaşma olarak tanımlanan bir anlayışın oluşturulması ve yapılandırılması gerektiğini savunur yaklaşımıdır.
- **Herkes Yönelik Eğitim İçin Kapsayıcılık:** Bu yaklaşım UNESCO tarafından tanımlanan kapsayıcı eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Genel bir kabule dayalı olup, her türlü dışlanmaya karşı çıkmaktadır. Tüm kademelerdeki eğitim ortamlarındaki farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesini, tüm öğrenciler için nitelikli bir eğitim anlayışının geliştirilmesini ve bu eğitime erişimin mümkün kılınmasını savunan yaklaşımdır.
- **Eğitim ve Topluma Prensipli Bir Yaklaşım Olarak Kapsayıcılık:** Bireylerin cinsiyetlerine bakılmadan eşit olarak kabul edilip değerlendirildiği, her türlü farklılığın sadece kabul edilmesini yeterli görmeyip aynı zamanda bu farklılıklara saygı duyulması gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca tüm bireylerin toplumsal karar alma süreçlerine eşit olarak katılması gerektiğini, hoşgörünün eğitim ortamlarına ve toplumsal yapıya yerleşmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Birbirleriyle birçok yönden örtüşen bu yaklaşımlar aracılığıyla kapsayıcı eğitimin kavramsallaşmasına ilişkin bir standart oluşturulmaya çalı-

şıldığı görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim çerçevesinde ifade edilen farklı ihtiyaçlar farklı yaklaşımlar altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu sayede kapsayıcı eğitimin sistematik ve bütünlüklü bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Kapsayıcı eğitimin ihtiyaçları karşılama noktasında gelişim sürecinin hızlanmasına yardım edeceği ifade edilmektedir (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Messiou, 2017).

Kapsayıcı Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Stratejiler

Kapsayıcı eğitimde birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmakla birlikte özellikle öğrenciler arasında etkileşimin olanlarının daha fazla kullanılması önem arz etmektedir. Kullanılan başlıca yöntem ve stratejilere aşağıda yer verilmiştir.

İşbirliğine Dayalı Öğretim

Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin tamamının sınıftaki akademik ve sosyal hayata katılması gerekmektedir (Kayahan-Yüksel & Polat, 2022; Putnam, 2009). Farklı yetenek, algı, özellik, kültür vb. sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında nitelikli, kalıcı, başarılarını artıracakları bir eğitim almaları, psikolojik olarak desteklenmeleri için buna uygun yaklaşımların kullanılması önem arz etmektedir. Sınıf içinde kapsayıcılığın genişletilmesinin önündeki sıkıntılardan biri öğretmenlerin bu ortamı yönetmesinde ve pedagojik olarak işleyen bir süreç içinde farklı özellikteki öğrencilerin ihtiyaçlarını dengelemesindeki problemlerdir. İşbirlikli öğrenme bu bağlamda kendi içinde heterojen öğrencilerin birlikte çalışmasını kapsadığı için bu sorunun aşılmasında önemli bir eğitsel müdahale yöntemi olmaktadır (Grenier & Yeaton, 2019; Slavin, 2011). Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflar ve kullanılan öğretim programlar öğrenciler için uygun akran modellerinin yetersiz olduğu konusunda eleştirilmektedir (Putnam, 2009). İşbirlikli öğrenme grupları uygun koşullar çerçevesinde kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrencilerin akran davranışlarını gözlemlemek, iletişim süreçlerini ve gelişimlerini takip etmek için öğretmenlere oldukça verimli bir süreç ortaya koymaktadır (Sakız, 2022).

Bireyler birlikte çalıştıklarında, iletişim halinde olduklarında çok daha kolay ve kalıcı öğrenmektedir. Sınıfta kullanılacak en etkili öğrenme yöntemlerinin başında işbirlikli öğrenmedir. Küçük gruplar halinde heterojen ve amaçlı olarak bir araya getirilen öğrenciler öğrenmeye ilişkin kendilerine sunulan problemi çözmeye çalışmaktadır. Öğretmen gruplama stratejisini ders, konu, amaç, öğrenci düzeyi, ortam ve sınıfın ihtiyacına uygun olarak planlamalıdır. Gruplama yaparken kullanılacak stratejilerden bazıları aşağıda verilmiştir (Şimşek, Doymuş, & Şimşek, 2008):

- Farklı yeteneğe sahip öğrencilerle
- Benzer yeteneğe sahip öğrencilerle
- Benzer ilgi alanlarına sahip öğrencilerle
- Farklı ilgi alanlarına sahip öğrencilerle
- Öğrenme ihtiyaçları belirlenen öğrencilerle
- Random olarak oluşturulan öğrencilerle

Öğretmen bu gruplama stratejilerinden her birini süreç içerisinde öğrenme amacına uygun olarak kullanılmalıdır. Özellikle kapsayıcı eğitimde bu gruplama stratejilerinden hangisinin amaca uygun olacağına ilişkin olarak öğretmen çok dikkatli olmalıdır. Sürekli aynı gruplama stratejisini kullanmak sınıfta kendiliğinden bir gruplaşma oluşturabilir. Kapsayıcı eğitimde grupların ne kadar süreyle etkinlik gösterebilecekleri ile ilgili olarak üç farklı yaklaşım ifade edilmiştir. Bunlar (Bayrakçeken, Doymuş, & Doğan, 2013):

- **Random gruplar:** Bu şekilde oluşturulan gruplarda etkinlikler birkaç dakika ile bir ders saati arasında kullanılabilir. Ders sürecinde birden fazla aktivite yapılacaksa her bir aktivite için farklı gruplar oluşturulabilir.
- **Kümeleler:** Bu gruplama yaklaşımında çalışma süresi birkaç ders veya birkaç gün boyunca olabilir. Öğretmen belirli bir konuya yönelik olarak daha planlı bir çalışma yapmak istediğinde kümeleme yaklaşımını kullanabilir. Ancak dezavantajlı öğrencilerle oluşturulan kümelerde çok dikkatli bir planlama yapılması gerekmektedir.
- **Uzun süreli gruplar:** Bu gruplama yaklaşımı bir dönem veya bir yıl sürecek planlamalarda kullanılabilir. Öğrencilere proje veya performans çalışmaları yaptırılacaksa tercih edilebilir.

Drama ve Rol Oynama

Öğrenme, temelde sosyal bir etkinlik olup öğrenmenin nihai hedefi ise öğrencilerin sosyal hayata daha uyumlu, başarılı, tatmin edici ve faydalı bir şekilde katılmalarının sağlanmasıdır. Bu bağlamda özellikle dezavantajlı öğrencilerin sosyal hayata katılmaları nispeten daha sınırlı olduğu için drama ve rol oynama yöntemleri kapsayıcı eğitim için kullanılabilir en iyi yöntemler arasındadır (Duff & Uchida, 1997). Drama, öğrenme sürecinde farklı teknikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu sayede sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif ve etkin bir şekilde katılmalarına olanak sağlanmaktadır. Asosyal öğrenciler dahi onlara verilebilecek uygun rollerle öğrenme sürecine katılabilir. Drama yöntemi üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (Akrim & Harfiani, 2019):

- **Isınma:** Öğrencilerin drama başlamadan ve kendilerine verilmiş olan role

girmeden önce biraz rahatlaması gerekebilir. Bunun için bu aşamada etkinlik öncesinde onları rahatlatabilecek küçük oyunlara yer verilmelidir.

- **Gelişme:** Öğrencilerin temel kazanımlarına yönelik olarak planlanmalıdır. Onları empati kurmaya ve düşündürmeye yöneltilmelidir.
- **Değerlendirme:** Drama sonucunda öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi, değer, beceri, davranışlara ilişkin olarak çıkarımlarda bulunmalarına yöneliktir.

Kapsayıcı eğitim kapsamında planlanacak olan bir drama etkinliği öğrencilerin çok iyi bildikleri bir masal veya hikâye üzerine kurgulanabilir (Egan, 2005). Bunun yanı sıra atasözü, resim, fotoğraf, karikatür, haber, anı, slogan, güncel yaşam vb. birçok farklı araçtan da yardım alınabilir. Drama yönteminde kullanılacak farklı teknikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018):

- **Bilinç koridoru:** Öğrenciler yüzleri birbirlerine dönük olarak karşılıklı sıralanır. Bir karakter belirlenerek bu öğrencilerin oluşturduğu koridor boyunca yürütülür. Koridorun her iki tarafında yer alan öğrenciler karakter geçerken onunla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Herkesin söylediği cümlelerle karaktere ilişkin genel bir karara varılmaya çalışılır.
- **Forum tiyatrosu:** Drama etkinliği doğaçlama olarak yürütülürken öğretmenin belirlediği bir işaret ya da bir kuralla oyunu durdurması ve oyuncuların birinin çıkararak başka bir oyuncunun onun yerine girmesiyle oyunun devam etmesidir. Belirlenen bir konuyla ilgili olarak bir kişinin ikna edilmesi, bir kuralın kabul edilmesi, sosyal problemlerin tartışılması gibi konularda etkin bir şekilde kullanılabilir.
- **Bölünmüş ekran:** Farklı zaman veya mekanlardaki olaylar aynı bir film ya da sinemada olduğu gibi bir odak çerçevesinde sahnelenmektedir. Bu sahneler iki farklı ekran olarak kabul edilir. Öğretmen kurmak istediği bağı bu iki sahne arasında gidip gelerek öğrencilere fark ettirir. Üzerine konuşulur.
- **Donuk İmge:** belirli bir an, düşünce, atasözü, resim, fotoğraf, atasözü, deyim in iletmek istediği mesajı bedenlerin kullanılarak hareketsiz bir imgenin (heykelin) ortaya çıkarılmasıdır.
- **Sıcak sandalye:** bir sandalye sınıfın tam ortasına konularak belirlenen konuyla ilgili oluşturulan karakteri oynayan öğrenci sandalyeye oturtulur. Sınıftan öğrenciye konuyla ilgili sorular yöneltilir, öğrenci yanıtlar. Önceden belirlenmesi öğrencinin karaktere ve olası sorulara hazırlanmasını sağlar. Ancak örneğin bir meslekte çalışan bir karaktere yer verilecekse doğaçlama da yapılabilir.

Eğitsel Oyunlar Yoluyla Öğretim

Eğitsel oyunlarla öğrencilerin fiziksel, sosyal, psiko-motor, duyuşsal becerilerini geliştirilmektedir. Bu yöntem hemen her eğitim kademesinde öğrencilerin yaratıcılık, karar verme, problem çözme, empati kurma, iletişimde bulunma becerilerinin gelişiminde kullanılabilir. Öğrencilerin bireysel gelişimi, sosyalleşmesi ve daha iyi bir öğrenme gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır (Biagi & Loi, 2013). Kapsayıcı eğitimde kullanılan eğitsel oyunların temel özelliği sınıfta bulunan bütün öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını sağlamasıdır (Chaidi, Drigas, & Karagiannidis, 2021). Öğrencilerin özellikle sosyalleşme becerisini ve problem çözme becerilerini geliştirdiği için kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflarda sıklıkla kullanılmaktadır. Sınıfta eğitsel oyunla öğretim tasarlanırken veya uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bunlar (Mitchell & Sutherland, 2020):

- Öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerine imkân verilmelidir.
- Öğrencilerin içsel motivasyonlarının harekete geçmesini sağlayacak nitelikte, dikkat çekici olmalıdır.
- Gerçek yaşamla bağlatılmış olmalıdır.
- Öğrencilerin birbirleri veya öğrencilerin oyunla etkileşimi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin güvenli bir şekilde katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin hatalarını fark ederek sonuç çıkarmaları ve doğrusunu öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin grup ve kişisel olarak karar verme aktiviteleri gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.
- Etkinlikler dijital olan ya da olmayan, grup veya bireysel olmak üzere farklı şekillerde hazırlanmalıdır.
- Öğrenciler arasında ayrımcılık veya dışlanma oluşturabilecek herhangi bir uygulamaya yer verilmemelidir.
- Etkinliklerin öğrenme çıktılarının beklentilerle ilişkisi iyi kurulmalıdır.

Tartışma Yöntemi

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temelinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine göre iyi bir şekilde yapılandırılmış tartışma kapsayıcı eğitimde öğrencilere büyük fayda sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2019). Tartışma yöntemi küçük, büyük gruplarda ve tüm sınıfla, çok çeşitli uygulamalarla kullanılacağı için oldukça esnekler. Öğrencilerin çok yönlü olarak olgulara bakmasını ve farklı fikirlerinin ortaya çıkmasını destekler. Kapsayıcı eğitimde farklılaştırılmış

öğrenme ortamlarında kullanılabilir ideal yöntemlerden biridir (Berber, 2021). Tartışma yönteminin uygulamasında öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bunlar (Kaya, 2009):

- Tartışma sürecinde hiçbir öğrencinin üstünlük sağlamasına ve diğerlerine hükmetmesine izin verilmemelidir.
- Öğretmen fikirlerini yönlendirici olarak ortama sunmamalıdır.
- Tartışma sürecinde neyin tartışılacağını iyi belirleyerek iyi bir planlama yapılmalıdır.
- Tartışmadan önce kuralların belirlenerek bu çerçevenin dışına çıkılmasına izin verilmemelidir.
- Dezavantajlı öğrencilerin söz alması desteklenmeli, cesaretlendirilmeli ve onlara yapıcı dönütler verilmelidir.
- Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklara dikkat edilerek ayrımcı bir dil oluşmasına engel olunmalıdır.
- Her türlü propagandanın yapılmasına izin verilmemelidir.
- Öğrenciler tarafından kullanılan argümanların nesnel olarak kanıtlanabilecek bilgilere dayandırılmasına özen gösterilmelidir.

Başlıca bu yöntemler dışında kapsayıcı eğitimde kullanılabilir başka yöntem ve teknikler de bulunmaktadır. Bunlar arasında iyi bir yapılandırma ile uygulanabilecek yöntem ve tekniklerden bazıları şunlardır:

- Etkileşimli öğretim yöntemi
- Alternatif öğretim yöntemi
- Paralel öğretim yöntemi
- İstasyon öğretimi tekniği

Kullanılabilir Diğer Etkinlikler

Öğrencilerin farklılıkları zaman zaman önyargıların oluşmasına zemin teşkil etmektedir. Olabilecek olan önyargıların ortadan kaldırılması, kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulmasının en etkili yolu ise öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları farklılıklara saygı duymalarını sağlamaktır (Mutlu & Korkmaz, 2022). Bunun için de saygıyı görünürde değil bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak anlamlandırılmaları ve içselleştirmeleri gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim kapsamında öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların ayrımcı tutumlar ortaya çıkarmasının önüne geçilmesi için etkileşimli yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencilere yönelik yapılabilecek çalışmalardan bazıları şunlardır (Hardy & Woodcock, 2015):

- Öğrencilerin farklılıklara saygı duymasını sağlayacak etkinlikler
- Farklılıklarla ilgili olarak sadece öğrencilerin değil ailenin de katılımının

sağlandığı bilgilendirme seminerleri

- Öğrencilerle birlikte yapılan drama çalışmaları
- Öğrencilerle birlikte yapılan tiyatro çalışmaları
- Öğrencilere yönelik yapılan grup rehberliği
- Oyun tabanlı aktiviteler,
- Öğrencilerin birlikte veya bireysel olarak sosyal projeler üretmelerinin desteklenmesi
- Öğrencilerin topluma hizmet çalışmalarına katılmalarının teşvik edilmesi

Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Uygulamaları

Kapsayıcı eğitimde öğrenme ve öğretme süreçlerinin sınıftaki öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanması başarılı bir sonuç elde edilmesinin temelini oluşturmaktadır. Gerek öğrenme ortamındaki fiziksel koşulların gerekse öğretim sürecinde uygulanan öğretim içeriklerinin kapsayıcı eğitime hizmet etmesi gerekmektedir. Klasik ders ortamlarındaki koşullar ve uygulamalar dezavantajlı grupların öğrenme amaçlarına hizmet etme düzeyleri çok düşüktür (Simon, Echeita, Sandoval, & Lopez, 2010).

Eğitim ortamlarındaki düzenlemelerin fiziksel unsurların başlıcaları arasında sınıftaki yerleşim düzeni, uygulanan öğretim programları, kullanılan eğitim materyalleri, yardımcı araç-gereçler, ders dışında kalan ve öğrencilerin rahatlıkla hareket etmesine olanak sunan diğer çevresel alanlar olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sınıfın rengi, ışıklandırma, yükseklik, pencerelerin konumu, sınıfın genişliği vb. unsurların da önemli olduğu belirtilmektedir. Dünyadaki birçok okuldaki sınıflar klasik eğitim anlayışına uygun düzenlendiği için kapsayıcı eğitime uygun değildir. Kapsayıcı eğitimde hazırlanan öğretim programlarının da bütün öğrencilerin sahip oldukları kültür, geçmiş, deneyim vb. ögelere saygı çerçevesinde bir yaklaşıma göre hazırlanmış olması, ayırıcı ve ötekileştirici unsurları taşımaması gerekmektedir. Hazırlanan öğretim programlarının amacı; uygulanan öğretim uygulamalarına kılavuzluk etmek, hedef, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ortaya konulan öğretim çıktıları arasındaki tutarlı bir yapıyı oluşturmaktır (Jeffries, 2005).

Genelde tüm öğretim programlarında özelde ise kapsayıcı öğretim programlarında öğrencilerin özelliklerine göre farklı ders tasarımlarının ve içeriklerinin sunulması beklenmektedir. Öğretim sonucunda beklenen kazanımların kesin ve net bir şekilde belirlenmesi yerine farklı öğrencilere göre seçme ve düzenleme yapma olanağına sahip olması gerekmektedir (Weiss, 1995). Kapsayıcı öğretimde öğretim uygulamaları yapılırken eğitim ortamlarının farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya

izin verecek nitelikte olması önem arz etmektedir. Ayrıca kullanılan kaynak ve materyallerin öğretim yöntem ve tekniklerine, bireysel öğrenme potansiyellerini görebilmenin yanı sıra kapsayıcı eğitimde önemli bir yeri olan işbirlikli öğretim uygulamalarına uygun olması gerekmektedir. Sınıf ortamının öğrenciler için güvenli, ilgi çekici ve zorlayıcı olması yani aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine uygun olması, aktif öğrenme temeline dayanan etkinlikleri öğrencilerin bilişsel, duygusal, fiziksel durumlarına uygun olarak gerçekleştirebilmeye olanak sağlaması, engelsiz bir çevre sunması önemlidir (Lombardi & Murray, 2011).

Kapsayıcı eğitimde etkin bir öğretimin gerçekleşmesinde en önemli nokta grup çalışmalarıdır. Bu nedenle sınıf ortamının grup çalışmalarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Friend, Cook, Hurley-Camberlain, & Shamberger, 2010). Her bir öğrencinin farklı ihtiyaç ve beklentilerine uygun öğretim ortamının düzenlenmesi ve materyallerin kullanılması özellikle öğrenmede zorluk çeken dezavantajlı öğrencilerin gözlenebilir ve somut bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Coşkun, Macaroğlu, & Tosun, 2009). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki stratejileri uygularken özellikle çoklu algıyı hedefleyen, teknolojiye dayalı etkinlikleri planlaması önemlidir. Öğretim etkinliklerinde kullanılan materyallerin sadece ders kitabı, yazı tahtası gibi klasik materyallerden ziyade öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri daha farklı yollarla sunan web destekli kaynaklar, bilgisayar, tablet, telefon uygulamaları, afiş, poster sunumları vb. kullanılmalıdır. Dezavantajlı öğrencilerin tek yönlü bir bilgi yüklemesi olmadan, uygun içeriklerle anlayarak öğrenmesi hedeflenmelidir. Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme hızlarına, algılama ve anlamalarına, anlayışlarına, entelektüel uyumlarına uygun olması, bilgiyi yapılandırarak öğrenmelerini sağlaması ve kapsayıcı eğitimin temel unsurlarını gözden kaçırılmadan hazırlanması gerekmektedir (Woolf, 2010).

Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin farklı öğrenme süreçlerine sahip olan öğrencilere göre dersi tasarlaması gerekmektedir. Yani aynı ders saatinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmalıdır (McGhie-Richmond & Sung, 2013; Tomlinson, 2017). Dezavantajlı durumlarından dolayı klasik öğretimin dışına düşen öğrencilerin negatif durumlarının bertaraf edilmesinde ve problem olarak algılanmasının önüne geçilmesinde öğretim yaşantılarının önemi büyüktür. Kapsayıcı öğretimde öğrencilerin özelliklerine göre öğretim süreçlerinin üç boyutunda düzenleme ve çeşitlendirmeler yapılmaktadır (Tomlinson, 2017). Öğretim ortamında yapılan farklılaştırma işlemleri süreç, içerik ve ürün boyutlarında gerçekleşmektedir. İçerik boyutunda öğrencilere bir ders kapsamında ilgili alanda kazandırıl-

ması amaçlanan bilgi, beceri, gerçek, kavram, prensip, genelleme, tutum ve davranışlar ifade edilmektedir (Aktekin, 2017). Süreç boyutunda öğretimin nasıl olacağı üzerinde durulmaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilerin yetenek, ilgi, öğrenme stili gibi özelliklerinin derste kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniklerinin, etkinliklerin, materyallerin, işbirlikli çalışmaların tasarlanması söz konusudur (Taylor & Znajda, 2015). Süreçlerin kapsayıcı eğitime göre tasarlanmasında öğretmenlerin kullanacakları en etkin öğretim yaklaşımı işbirlikli öğrenmedir (Aktekin, 2017). Ürün boyutunda elde edilen sonuçları değerlendirme yapılmaktadır. Kısaca ifade edilirse öğrencilerin ne ve ne kadar öğrendiklerini göstermesidir (Wang, Chen, & Levy, 2010). Gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin bildikleri, öğrendikleri ve yapabildiklerini göstermektedir. Ürünler rapor, afiş, broşür vb. somut, konuşma, diyalog vb. sözel veya drama, rol yapma vb. eylem şeklinde olabilir (Aktekin, 2017; Clipson-Boyles, 2013).

Kapsayıcı öğretimin dayandığı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde ifade edilmiştir (Q'Brien & Guiney, 2001):

- Dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin özel gereksinimleri, bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim ve öğretim süreçlerinden en üst düzeyde yararlanma hakkı vardır.
- Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları çerçevesinde ne şekilde öğrendikleri ve nasıl öğrenmelerinin kalıcı olacağı gözlenerek tanımlanmalıdır. Öğrencilere süreç içerisinde olumlu davranışlarını pekiştirmek için ödüller verilmelidir.

Farklılaştırılmış öğrenme programları uygulanmasa dahi hemen her sınıfta farklı düzeylerde öğrenebilen, çeşitli deneyimler sonucu öğrenerek kalıcı hale getirebilen ve bu doğrultuda farklı ihtiyaçları olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilere en üst seviyede öğretimin verilebilmesi adına eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için de derslerin içeriği, materyal seçimi ve kullanımı, sürecin ardışıklığı ve işleyişi, kullanılan yöntem ve teknikler iyi seçilerek planlanmalıdır. Öğretmenin bu konudaki yeterliği önemlidir (Olçay-Gül, 2014).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretim Stratejileri

Kapsayıcı eğitimde öğrencilere belirli basamaklarla yaklaşmak ve öğretimi gerçekleştirmek önemlidir. İlk basamakta öğrencilere ilgi göstererek onların sınıf içi etkinliklere ilgilerini artırmak, katılımlarını sağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin olumlu yanlarına dikkat çekilerek teşvik edilmesi eksik yanlarının ise onları rencide etmeden düzeltmeye çalışılması beklenmektedir. Öğretmen hem kendisine hem de öğrencisine güvenmelidir. Olası başarısızlık durumlarında öğrencilerin vazgeçmemesi

adına onları tekrar çabalamaya teşvik etmelidir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde olumlu sonuçlar almalarında uygun yöntem ve teknikleri seçerek öğretim stratejilerini doğru kullanmaları gerekmektedir (Olçay-Gül, 2014).

Sunum Çeşitliliği

Öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri birçok farklı biçimde ve farklı duyular aracılığıyla gerçekleşmektedir. Burada öne çıkan duyular dinleme, işitme ve dokunmadır. Genelde tüm öğrenciler özelde ise dezavantajlı gruptaki öğrencilerin bir kısmı görerek, bir kısmı dokunarak bir kısmı ise işiterek daha iyi öğrenmektedir. Ancak tüm çocukların öğrenme motivasyonlarında farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmak için hangi duyu alanını daha etkin kullandığını belirlemek önemlidir. Öğrencilerin dünyayı keşfetmeleri ve tanımaları için farklı yaklaşımların kullanılması sonucunda bir bilgi, kavram ve becerinin öğretilmesinde ihtiyaç duyulan yöntem ve teknikler de değişmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin daha net ve açık bir öğretim yönergesine ve desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır (Dinnebeil, Sawyer, Logan, Dynia, Cancio, & Justice, 2013). Bunun için de öğretmenlerin sınıfta yaptıkları öğretimde farklı duyuları destekleyen ders sunumları hazırlamaları gerekmektedir. Dil, matematik, sembol, kavram ve ifadelerin öğretiminde seçenekleri artırılmış sunumların öğrenmeyi destekleyeceği belirtilmektedir.

Algılama İçin Seçenek Sunulması

Kapsayıcı öğretimde öğrencilerin algılamalarına ilişkin seçenekler sunmada üç farklı yol izlenebilir. Bunlar (Kara-Eren, 2021):

- Bilgilerin sunumunda sınıfın ihtiyaçlarını dikkate alarak uyarılama yapma
- İşitmeye dayalı bilgilerin sunumunu sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirme
- Görselliğe dayalı bilgilerin sunumunu sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirme

Bilgilerin sunumunda sınıfın ihtiyaçlarını dikkate alarak uyarılama yapmada

- Ders sunumlarında kullanılan metin, tablo, görsel, grafik, resim, fotoğraflar farklı boyutlarda hazırlanabilir.
- Ders sunumlarında kullanılan görsellerin arka planlarıyla görseller arasındaki kontrastta çeşitlendirme yapılabilir.
- Ders sunumlarında kullanılan metinlerdeki harflerin boyut ve renkleri çeşitlendirilebilir.

İşitmeye dayalı bilgilerin sunumunu sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirme

- Konuşulan dili yazıya çeviren dijital programlar kullanılabilir.
- Sınıf içinde işaret dili kullanılabilir.
- İşitsel bilgilerin öğretiminde şema, görsel, müzik, grafik, ses vb. eklemelerle destek verilebilir.
- Şarkı ve şiirlerde yar alan nakaratları veya tekrarlayan kelimelerin yerine çeşitli sembol, emoji, işaret kullanılabilir.
- Sözlü olarak ifade edilen bilgilerin dokunsal veya görsel eşdeğerleri belirlenerek kullanılabilir.

Görselliğe dayalı bilgilerin sunumunu sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirme

- Ders sunumlarında kullanılan resim, sunum, video, animasyon vb. ilave olarak sözel tanımlamalar kullanılabilir.
- Temel kavramları gösteren görsellerin işitsel veya dokunsal eşdeğerleri kullanılabilir.
- Nesnel arasındaki etkileşimi, perspektif algısını somutlaştırmak için gerçek nesnel ve üç boyutlu modeller kullanılabilir.
- Temel kavramların öğretiminde ve görsel olarak sunulan bilgi geçişlerinde ilave olarak işitsel işaretlere yer verilebilir.
- Tablo, grafik gibi görsel metinlerin sesli okumaları yapılabilir.
- Yazılı metinlerden konuşmaya aktarımı gerçekleştiren dijital yazılım programları kullanılabilir.

Matematiksel ve Dilsel İfadeler, Semboller İçin Seçeneklerin Sunulması

Kapsayıcı öğretimde öğrencilerin matematiksel ve dilsel ifadeleri, sembollerini algılamalarına ilişkin seçenekler sunmada beş farklı yol izlenebilir. Bunlar (Kara-Eren, 2021):

- Kelime bilgisi ve sembollerin sunumunda açık ve anlaşılır bir anlatım kullanma
- Kelime dizisi ve cümle yapılarının sunumunda açık ve anlaşılır bir anlatım kullanma
- Metnin analizi, matematiksel gösterimler ve sembollerin sunumunda destek sağlama
- Kullanılan dilin anlaşılabilirliğini artırma
- Ders sürecinde çoklu öğretim ortamlarını kullanma

Kelime bilgisi ve sembollerin sunumunda açık ve anlaşılır bir anlatım kullanma

- Ders sunumlarında kelime ve semboller, öğrencilerin deneyimleri ve yaşamları arasında var olan bağlantıyı güçlendirecek biçimde önceden verilebilir.
- Ders sunumlarında metinlerle grafik semboller birlikte kullanılabilir.
- Ders sunumlarında karmaşık ifade ve terimler daha basite indirgenmiş sembol ve sözcüklerle açıklanabilir.
- Metnin içinde yer alan bilinmeyen öğelerin (tanım, mecaz, kinaye, deyim, kavram, şive, jargon, terim, dil vb.) herkes için anlaşılabilirliğini kolaylaştıracak destek unsurlara yer verilebilir.

Kelime dizisi ve cümle yapılarının sunumunda açık ve anlaşılır bir anlatım kullanma

- Yapısal ilişki ve etkileşimler vurgulanarak bu ilişkilerin daha belirgin olması sağlanabilir.
- Daha önce öğrenilen yapılarla yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurulabilir.
- Öğretilen öğeler arasında bulunan ilişkilerin daha belirgin hale getirilmesi sağlanabilir.

Metnin analizi, matematiksel gösterimler ve sembollerin sunumunda destek sağlama

- Derslerde kullanılan metinler veya matematiksel semboller için otomatik olarak seslendirme yapan programlar kullanılabilir.
- Dijital olarak sunulan metne eşlik edecek şekilde insan sesine yer verilebilir.
- Uygun olan yerlerde (formül, grafik, dört işlem problemleri vb.) çoklu işaret sembollerinin esnekliğine ve erişilebilirliğine izin verilebilir.
- Kullanılan sembollerin kullanım amaçlarını açıklamak için ana terimler listesi kullanılabilir.

Kullanılan dilin anlaşılabilirliğini artırma

- Dil becerileri sınırlı olan öğrencilerin ihtiyaçları olan temel bilgiler özel öğrenciler için onların anlayabileceği şekilde, yabancı öğrenciler için onların ana dillerinde, işitme problemi olan öğrenciler için işaret dilinde gibi dezavantaj türüne göre farklı yöntemler kullanılarak hazırlanmalıdır.
- Haritalarda yer alan semboller hem genel ve yaygın hem de alana ait olan terimler kullanılarak açıklanabilir.
- Elektronik olarak çeviri yapan veya online ortamlardaki çok dilli olarak hiz-

met veren sözlüklerden yararlanabilir.

- Kelimeleri açıklamak için video, resim, fotoğraf, grafik, gibi ilave olarak işitsel ve görsel desteklerden yararlanılabilir.

Ders sürecinde çoklu öğretim ortamlarını kullanma

- Sınıf ortamındaki etkinliklerde sadece anlatım gibi tek bir yöntemden ziyade alternatif bir yöntemle birlikte kullanılabilir.
- Ders sunumlarında kullanılan metinde yer alan bilginin şema ya da çizelgedeki göstergesi arasında bağlantılar kurulabilir.

Bilginin Kavranması

Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin anlatılanları öğrenme ve kavramalarını kolaylaştırmak için dört farklı strateji kullanılabilir. Bunlar (Kara-Eren, 2021) :

- Öğrencilerin daha önce öğrendiği bilgileri aktif hale getirerek öğrenme ortamına getirme
- Farklı bilgiler arasındaki benzer temel özellikler, örüntüler ve temel ilişkileri vurgulama
- Ders sürecinde işlenmesi, şekillendirilmesi ve görselleştirilmesine ilişkin olarak rehberlik sunma
- Bilginin öğretilmesi ve geliştirilmesini en üst düzeye ulaştırma

Öğrencilerin daha önce öğrendiği bilgileri aktif hale getirerek öğrenme ortamına getirme

- Öğrencilerin önceden öğrendiği bilgilerle bağlantı kurularak ve bunu aktif hale getirerek öğrenme süreci daha sağlam bir temele dayandırılabilir.
- Öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini örgütlemeye yönelik yaklaşımlardan faydalanılabilir.
- Modelleme ya da gösterim aracılığıyla öğrencilerin önceden bilmeleri gereken temel kavramlar üzerinde durulabilir.
- Yapılan etkinliklerle ilişkili analogi (benzetme) ve metaforları (benzetim) kullanarak öğretilen kavramlar arasında ilişki kurulabilir.
- Farklı gösterge ve kazanımlarla yapılan etkinlikler arasında bağlantı kurulabilir.

Farklı bilgiler arasındaki benzer temel özellikler, örüntüler ve temel ilişkileri vurgulama

- Kullanılan metin, grafik ve şemalarda yer alan temel unsurlar vurgulanabilir.
- Bilgiler arasındaki temel bağlantıları vurgulamak için grafik düzenleyicilerden yararlanılabilir.

- Bilginin temel unsurlarına dikkat çekmek için örnek olan ya da olmayan durumlar kullanılabilir.
- Sözel ve Görsel yönlendiriciler ve ipuçları verilebilir.
- Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeye yararılanabilecekleri önceki deneyimleri ve becerileri hatırlatılabilir.

Ders sürecinde işlenmesi, şekillendirilmesi ve görselleştirilmesine ilişkin olarak rehberlik sunma

- Kapsayıcı eğitimde aşamalı bir süreç içerisinde her aşama için net ve açıkça anlaşılan bir ipucu verilebilir.
- Örgütlenme işlevine sahip yaklaşım ve yöntemler kullanılabilir.
- Öğrencilerin bilgiyi keşfetmesine olanak sunan etkileşimli öğrenme modelleri tasarlanabilir.
- Öğrenme süreçlerinde bilgiyi işleme stratejilerini artıran destek gittikçe azaltılarak verilebilir.
- Gösterge ve kazanımlara destek verecek nitelikteki etkinlikler ya da bütünselleştirilmiş etkinliklerden yararlanılabilir.
- Bilgi niteliğine göre tümdengelim veya tümevarım yoluyla öğretilebilir.
- Öğretim süreçlerinde önemi olmayan, dikkat dağıtıcı unsurlar ortamdan çıkarılabilir.

Bilginin öğretilmesi ve genelleştirilmesini en üst düzeye ulaştırma

- Öğretim sürecinde kontrol listeleri, elektronik hatırlatıcılar, düzenleyiciler, yapışkan notlar vb. kullanılabilir.
- Hafızayı destekleyici stratejilerin ve materyallerin kullanımına önem verilebilir.
- Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi gözden geçirmeleri ve uyarlamaları için imkanlar sunulabilir.
- Öğrencilerin düzeylerine göre rakamları kopyalama, resim çizme gibi basit yollarla doküman sağlanabilir. Kavram haritaları kullanılabilir.
- Öğrenilen bilgiyle önceki bilgiler arasında bağlantıyı destekleyen unsurlar sunulabilir.
- Öğrencilerin bildikleri fikir, düşünce ve bağlamlar üzerine analogi, metafor gibi yöntemlerle yeni fikirler üretmeleri desteklenebilir.
- Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlara uyarlamaları ve genellemelerine yönelik açık ve destekleyici olanaklar sunulabilir.
- Öğrencilerin temel fikirler arasındaki bağlantıları gözden geçirmeleri fırsatlar sunulabilir.

İfade Çeşitliliği

Kapsayıcı öğretim, içerik ve süreç boyutlarını çeşitlendirmekle birlikte öğrencilere öğrendiklerini göstermeleri ve ifade etmelerine olanak sunmalıdır. Dezavantajlı öğrenciler sözel, fiziksel, yazarak, inşa ederek veya çizerek bilgilerini farklı şekillerde sergileyebilir. Bu bağlamda klasik öğretimden ziyade mümkün olduğunca çeşitli ifade yollarının öğretim ortamlarında kullanılması öğrencilerin anlaşılması ve sonraki dönemlerdeki gelişim olanaklarından yararlanmalarını destekleyecektir (Dinnebeil vd., 2013). Kapsayıcı eğitimde ifade çeşitliliği için üç farklı boyut ele alınmaktadır. Bunlar:

- İfade çeşitliliğinde fiziksel etkinlikler için seçeneklerin sunulması
 - İfade, iletişim ve etkileşim için seçeneklerin sunulması
 - Yürütücü işlemlere yönelik olarak seçeneklerin sunulması
 - İfade çeşitliliğinde fiziksel etkinlikler için seçeneklerin sunulması
- Öğrencilerin fiziksel hareketlerine ilişkin olarak çeşitlilik oluşturmak için temelde iki farklı yol kullanılabilir. Bunlar (Kara-Eren, 2021):
- Hareket ve tepki yöntemlerini çeşitlendirme
Materyallere ve yardımcı teknolojilere ulaşımı en üst düzeye çıkarma
Hareket ve tepki yöntemlerini çeşitlendirme
 - Fiziksel etkileşime sahip nesnelere, eğitici materyaller ve teknolojik araçlarla etkileşim için ihtiyaç duyulan motor hareket oranı, hız, zamanlaması ve aralığına uygun alternatifler oluşturulabilir.
 - Öğrencilerin fiziksel tepkilerini ya da seçimlerini rahatlıkla göstermelerine ilişkin alternatifler sunulabilir.
 - Öğrencilerin fiziksel etkileşimini sağlamak için el, ses, tek düğme, oyun konsolu, klavye, uyarlanmış klavye gibi alternatifler sunulabilir.
Materyallere ve yardımcı teknolojilere ulaşımı en üst düzeye çıkarma
 - Klavyeye fare hareketleri için alternatif komutlar verilebilir.
 - Çoğaltılmış bağımsız klavye alternatiflerini ve erişimini sağlamak için tarama ve tuş seçenekleri sunulabilir.
 - Dokunmatik klavye veya ekranların yerleşim düzenlemeleri kişiye özel sunulabilir.
 - Dezavantajlı öğrenciler için tasarlanmış çift işleve sahip tuşlar ya da klavye alternatifleriyle sorunsuz çalışabilen yazılımlar tercih edilebilir.
 - İfade, iletişim ve etkileşim için seçeneklerin sunulması
Öğrencilerin iletişim kurmaları ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerin-

de çeşitliliği sağlamak için üç farklı yol kullanılabilir. Bunlar:

- İletişim kurmak için çoklu ortamlardan yararlanma
- Yapılandırma ve kompozisyon oluşturmak için birden çok araçtan yararlanma
- Uygulama ve performans süreçlerinde aşamalı olarak destek sunma
İletişim kurmak için çoklu ortamlardan yararlanma
- Resim, çizim, metin, konuşma, film, tasarım, dans, hareket, müzik, görsel sanatlar, video, heykel, fotoğraf vb. çoklu ortam birlikte sunulabilir ya da bunlarla çoklu ortamlar oluşturulabilir.
- Fiziksel etkileşimli 3D modeller, bloklar, yapı-inşa oyuncaklar vb. kullanılabilir.
- Etkileşimli web araçları, sosyal medya ortamları kullanılabilir.
- Problemleri çözmek için farklı stratejiler kullanılabilir.

Yapılandırma ve kompozisyon oluşturmak için birden çok araçtan yararlanma

- Gramer ve yazım, cümle kontrolünü yapan yazılımlar kullanılabilir.
- Metni konuşmaya çeviren dikte yazılımları, dikte okuma ve kaydetme olanakları kullanılabilir.
- Bağlantı veya başlangıç cümleleri sunulabilir.
- Hikâye ve kavram ağları ya da kavram haritası oluşturmak için araçlar kullanılabilir.
- Somut ya da sanal etkileşimli matematik nesnelere kullanılabilir.
- Sunum veya animasyon tasarlanabilen web araçları sunulabilir.
- Uygulama ve performans süreçlerinde aşamalı olarak destek sunma
- Öğrencilerin taklit edebilecekleri farklılaştırılmış modeller kullanılabilir.
- Sınıfta bulunan yardımcı öğretmen veya stajyerin rehberlik ve motive etme, bilgilendirme, rehberlik vermeleri için destek verilebilir.
- Öğrencilerin artan bağımsızlık ve becerilerine paralel olarak aşamalı destek sunulabilir.
- Her öğrencinin ihtiyacına uygun, kişiselleştirilebilir dönütler verilebilir.
- Orijinal problemlere yeni çözümler üretmek için birden fazla örnek sunulabilir.
- Yürütücü işlevlere yönelik olarak seçeneklerin sunulması

Belirli bir hedefe ulaşmak için bilişsel etkinliği organize etmekten sorumlu olan, diğer etkinlik alanlarının çalışmasını yöneten süreçlere yürütücü işlevler denilmektedir (Smith & Kosslyn, 2014). Diğer alanların yöne-

timini sağlamak için temele çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliği almaktadır (Blair, 2017). Bilgiyi bellekte tutabilme çalışma belleği, ansızın ve düşünmeden ortaya çıkan dürtüyü önleme engelleyici kontrol, zihinsel odağın esnek bir şekilde değiştirilmesi becerisi bilişsel esneklik olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Reidy, 2012). Yürütücü işlevlerin kapsadığı bilişsel beceriler hem kısa vadede işe yaramakta hem de uzun bir süreç sonrasında karşılaşılabilecek sorunlu durumların ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Bu da bireylerin okul ve mesleki yaşamlarının niteliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Blair, 2017). Yürütücü işlev becerilerinin erken yaşlarda gelişmesi çok önemlidir. Olası bir yürütücü işlev bozukluğunun tespitinin de mümkün olduğunca erken yaşlarda yapılması gerekmektedir (Anderson & Reidy, 2012). Kapsayıcı eğitimde çocukların yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesine ilişkin olarak dört farklı strateji kullanılabilir. Bunlar:

- Öğrencilerin uygun amaçlar belirlemesine rehberlik yapma
- Öğrencilerin strateji geliştirme ve planlama yapmalarını destekleme
- Öğrencilerin kaynak ve bilgi yöntemlerini destekleme
- Öğrencilerin gelişimlerini, takip etme becerilerini geliştirme
- Öğrencilerin uygun amaçlar belirlemesine rehberlik yapma
- Öğrencilerin öğrenme aktiviteleri boyunca göstermeleri gereken çaba, kullanacakları kaynak, karşılaşılabilecek zorlukları ilişkin tahmin etmeleri için ipucu ve destek verilebilir.
- Amaç belirleme süreci ve ürünün örnekleri ve modelleri sunulabilir.
- Hedef belirlemede yardımcı destekler için kontrol listeleri hazırlanabilir.
- Kazanımlar, zaman çizelgeleri ve göstergeler görselleştirilerek öğrencilerin rahatlıkla görebilecekleri bir yere asılabilir.
- Öğrencilerin strateji geliştirme ve planlama yapmalarını destekleme
- Öğrencilerin sınıf içinde harekete geçmeden önce durup düşünmelerine yardımcı olacak yönlendiriciler sağlanarak hareket için yeterli alan oluşturulabilir.
- Hazırladığı çalışmasını sunması ve açıklamasına yönelik yönlendirmeler yapılabilir.
- Problemin aşamalarını planlaması için kontrol listeleri veya şablonlar sunulabilir.
- Strateji geliştirme ve planlama süreçlerinde uzman veya danışmanlardan bu süreçlerin sesli düşünme kısmını modellemede yardım alınabilir.
- Uzun vadeli kazanımları kısa dönemli ve ulaşılabilecek hale getirmelerinde

rehberlik verilebilir.

Öğrencilerin kaynak ve bilgi yöntemlerini destekleme

- Verilerin toplanması ve elde edilen bilgilerin düzenlenmesinde grafik düzenleyiciler ve şablonlar kullanılabilir.
- Sistemleştirme ve kategorileştirme için yönlendirici destekler sunulabilir.
- Öğrencilerin not tutmaları için rehber ilkeler ve kontrol listeleri sunulabilir.
- Öğrencilerin gelişimlerini, takip etme becerilerini geliştirme
- Öğrencilerin süreçte kendilerini izlemeleri ve yansıtmalarına yönelik rehberlik amacıyla sorular yöneltilir.
- Öğrencilerin ilerlemelerini görmeleri için örneklerle gösterilebilir.
- Öğrencilerin ihtiyaç duydukları dönüt, düzeltme ve önerileri tanımlamaları konusunda rehberlik sunulabilir.
- Bütünlük ve nitelik konusunda öz-yansıtmayı sağlayacak şablonlar sunulabilir.
- Farklılaştırılmış öz-değerlendirme strateji modelleri sunulabilir.
- Kontrol listeleri, rubrikler, ek açıklama içeren öğrenci çalışma ve performans örneklerinden birkaçı birlikte değerlendirilmede kullanılabilir.

Katılım Çeşitliliği

Kapsayıcı eğitimde öğrenmenin birçok farklı usulü olduğu gibi öğrenilen bilgi, beceri ve davranışları sergilemenin de birçok farklı usulü vardır. Öğrencilerden bazıları öğrendiklerine ilişkin konuşmayı bazıları ise yazma veya çizimlerle göstermeyi tercih edebilir. Ancak en önemli göstergeler öğrencilerin günlük yaşamlarında öğrendiklerini performansa dönüştürmeleridir (Dinnebeil vd., 2013). Öğrencilerin günlük rutinlerine yansıyan kullanımlarını öğretmenler performans değerlendirmeye dahil etmektedir (McAfee & Leong, 2002). Burada değerlendirme yapılırken farklı şekiller tercih edilebilir. Ancak genelde öğrencilerin davranışları gözlemlenir.

Kapsayıcı eğitimde evrensel tasarım ilkeleri arasında yer alan katılım çeşitliliği, katılım hakkıyla yakından bağlantılıdır. Katılım çeşitliliğinde öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerinde farklı yollar kullanmasını (Meyer, Rose, & Gordon, 2014); katılım hakkı ise düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerini korumakta ve desteklemektedir (Lansdown, Jimeron, & Shahroozi, 2014). Kapsayıcı eğitimde Öğrencilerin katılım çeşitliliği üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar (CAST, 2011):

- Katılım çeşitliliğine ilginin devamına yönelik olarak farklı seçeneklerin sunulması
- Devamlılık ve çabanın devamı için seçeneklerin sunulması

- Öz-düzenleme ve öz-kontrol için seçeneklerin sunulması

Katılım çeşitliliğine ilginin devamına yönelik olarak farklı seçeneklerin sunulması

Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını sağlamak ve artırmak için ilk başta etkinliklerin ilgilerini çekici nitelikte olması gerekmektedir. Öğrencilerin etkinliklere ilgilerini çekmek için üç farklı yol tercih edilebilir. Bunlar:

- Kişisel seçim ve öz-denetimi en üst düzeye çıkarma
- Gerçeklik, değer ve uygunluğu en üst düzeye çıkarma
- Algıladıkları tehditleri ve dikkat dağıtan unsurları minimuma indirme

Kişisel seçim ve öz-denetimi en üst düzeye çıkarma

- Aktivitelerin zorluk seviyesi, verilen ödüller, becerileri sergileme ve değerlendirmede kullanılan bağlam ya da içerik, bilginin toplanması ve üretilmesinde kullanılan araçlar, yerleşimin tasarım, grafik ve rengini, sorumlulukların alt öğelerinin tamamlanması için sıralama ya da zamanlama için seçenekler vererek öğrencilere seçimde bulunma hakkı sunulabilir ve öz-denetim sağlanabilir.
- Öğrencilerin yapılacak aktivitelerin belirlenmesi ve sorumluluk paylaşımına katılımı sağlanabilir.
- Öğrenciler, kendi akademik ve davranışsal amaçlarını belirlemede dahil edilebilir.

Gerçeklik, değer ve uygunluğu en üst düzeye çıkarma

- Bilgi kaynakları ve aktiviteler; öğrencilerin yaş ve gelişimleri, kültürel ve sosyal yapılarıyla uyumlu, günlük yaşamlarına uygun olarak özelleştirilerek bir bağlama kavuşturulmuş, farklı etnik köken, kültür ve cinsiyetler için çeşitlilikte sunulabilir.
- Aktiviteler, öğrenme çıktıları gerçek olup gerçek hedef kitleye göre hazırlanacak ve öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği bir hedefi yansıtacak şekilde tasarlanabilir.
- Öğrencilerin aktif sağlayacak, deney ve keşifte bulunmalarını sağlayacak görevler verilebilir.
- Öğrencilerin aktivitelere ilişkin öz-yansıtma ve öz-değerlendirme yapmaları sağlanabilir.
- Orijinal ve anlamlı problemleri çözmek ya da karmaşık düşünceleri, fikirleri yaratıcı şekilde anlamada hayal gücünün kullanmayı sağlayan aktiviteler tasarlanabilir.

Algıladıkları tehditleri ve dikkat dağıtan unsurları minimuma indirme

- Tüm öğrencileri kabul edici ve yaptıklarını destekleyici bir sınıf ortamı sunulmalıdır.
- Öğrencilere sunulan aktivitelerde çeşitli yenilikler oluşturularak hissettikleri risk düzeyi düşürülebilir.
- Öğrencileri duyuşsal olarak verilen uyarılar ve düzeyleri çeşitlendirilebilir.
- Öğrencilerin öğrenmeleri ve performansları gösterebilmeleri için ihtiyaç duyulan sosyal istekler, algılanan koruma ve destek seviyeleri çeşitlendirilebilir.
- Sınıf tartışmalarına tüm öğrencilerin katılımı desteklenebilir.
Devamlılık ve çabanın devamı için seçeneklerin sunulması

Öğrencilerin eğitim etkinliklerine katılımını sağlamak, artırmak, devam etmelerini sağlamada yapılan aktivitelerin ilgilerini çekmesi önemlidir. Öğrencilerin aktiviteleri sürdürmek için gerekli çabayı ve sebat etmelerinde kullanılabilecek dört yöntem kullanılabilir. Bunlar (Kara-Eren, 2021):

- Gösterge ve kazanımları çekici hale getirme
- Etkinliklerin zorluk düzeyinde kaynakları çeşitlendirerek beklentileri karşılama
- Toplulukla ve iş birliği yapmayı teşvik etme
- Tam öğrenme temelinde geri bildirimleri artırma
Gösterge ve kazanımları çekici hale getirme
- Öğrencilerin öğrenme amaçlarını net bir şekilde yeniden ifade etmeleri desteklenebilir.
- Kazanımlar için birden fazla yol denenerek sonuç elde edilebilir.
- Uzun zaman gerektiren amaçlar kısa zaman gerektiren amaçlara bölünebilir.
- Manuel veya bilgisayar tabanlı zaman ayarlama araçlarının kullanımı öğretilerilebilir.
- Beklenen sonucu görselleştirmek adına ipucu ve yönlendirici kullanılabilir.
- Öğrenciler mükemmeli oluşturan şeylere ilişkin gerçekleştirilen değerlendirme süreçlerine dahil edilebilir.
- Öğrencilerin kendi kültürel taban ve ilgilerini bir araya getirecek örnekler sunulabilir.

Etkinliklerin zorluk düzeyinde kaynakları çeşitlendirerek beklentileri karşılama

- Temel aktivitelerin karmaşıklık ve zorluk seviyeleri farklılaştırılabilir,
- Öğrencinin zarar görmeyeceği araçları kullanmalarına izin verilebilir.

- Kabul edilebilecek performanslara ilişkin serbestlik dereceleri çeşitlendirilebilir.
- Öğrencilerin ilerlemelerini dışarıdan değerlendirmek ve rekabet ortamını desteklemek yerine çaba, süreç, kriterleri karşılama düzeylerindeki ilerlemeleri gösterilebilir.

Toplulukla ve iş birliği yapmayı teşvik etme

- Hedef, rol ve görevleri açık olan işbirlikli öğrenmeye uygun gruplar oluşturulabilir.
- Kapsayıcı eğitime uygun farklılaştırılmış hedef ve desteklerle okul genelinde olumlu davranışları destekleyecek programlar hazırlanabilir.
- Öğrencilere arkadaş, akran, öğretmenlerinden ne zaman ve ne şekilde yardım talep etmeleri gerektiğine ilişkin kılavuzluk edecek yönlendiriciler sunulabilir.
- Öğrenciler arasında akran etkileşim desteğine ilişkin olanaklar sunulabilir.
- Benzer ilgi, yetenek, becerilere sahip olan öğrencilere yönelik öğrenci toplulukları oluşturulabilir.
- Grup çalışmalarından beklenen sonuçlar rubrikler ve norm tabloları vb. formlarla gösterilebilir.

Tam öğrenme temelinde geri bildirimleri artırma

- Öğrencilerin öz-farkındalık ve yeterliliklerinin gelişimine odaklanan, aktiviteleri devam ettirmeleri için cesaretlendiren ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları engel ve zorluklara karşı belirli strateji ve desteklerden yararlanmalarını destekleyen dönütler verilebilir.
- Öğrencilerin çaba, performans ve gelişimlerinin birbirleriyle kıyaslanması yerine belirli bir seviyeye ulaşmaları gerektiğini vurgulayan dönütler verilebilir.
- Yeteri kadar sık, duruma özgü, tam zamanında dönütler verilebilir.
- Rekabetçi ya da kıyaslayıcı değil bilgilendirici ve somut dönütler verilebilir.
- Öğrencilerin daha sonraki aşamalarda başarılı olması için onlara yapıcı bir şekilde süreçteki hatalarını gösteren bir değerlendirmeyle dönüt verilebilir.

Öz-düzenleme ve öz-kontrol için seçeneklerin sunulması

Öğrencilerin hedefe ulaşmaları için duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesine öz-düzenleme denilmektedir (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleme becerisinin yüksek olması öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarında ve akademik başarılarında oldukça önemli bir yeri vardır (Carver & Scheier, 2011). Öz-düzenleme becerisiyle yürütücü işlevler çok yakından ilişkilidir. Bu bağlamda yürütücü işlevler

öz-düzenleme, motivasyon, öz-farkındalık, öz-kontrol gibi üst düzey becerilerin çatısı olarak da düşünülebilir (McCloskey, Perkins, & Van Diviner, 2008). Öz-düzenleme, yürütücü işlevin biliş, duygu ve davranış olmak üzere üç alanını içinde barındırmaktadır (Zimmerman, 2000). Bu üç işleve algı da eklenebilir (McCloskey vd., 2008). Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin katılımlarını desteklemek için öz-değerlendirme becerilerinin gelişmesini desteklemek gerekmektedir. Çünkü öz-düzenleme ile öğrenciler kendi yapabilirlikleri ve öğrenme aşamaları ile ilgili farkındalık geliştirmektedir. Farklılaştırılmış öğrenme öğrencilerin süreçlerinde öz-düzenleme becerilerinin yanı sıra öz-kontrol becerilerinin de gelişmiş olması önemlidir. Öğrencilerin öz-kontrol becerilerine yönelik olarak üç farklı yol sunulabilir. Bunlar (Kara-Eren, 2021):

- Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmede beklenti ve güvenlerini destekleme
- Öğrencilerin kişisel olarak problemlerle başa çıkma stratejilerini ve becerilerini geliştirme
- Öğrencilerin öz-değerlendirme ve öz-yansıtma becerilerini geliştirme
Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmede beklenti ve güvenlerini destekleme
- Öğrenciler için özelleştirilmiş yönlendiriciler, kılavuzlar, hatırlatıcılar, uyarıcılar, rubrikler, kontrol listeleri sunulabilir.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak belirlenen uygun bireysel hedefleri belirleme sürecini modelleyen öğretmen, yardımcı, eğitimci vb. destek sağlanabilir.
- Öğrencilerin öz-yansıtma becerileri ve bireysel hedeflerinin tespit edilmesini teşvik eden aktiviteler tasarlanabilir.
Öğrencilerin kişisel olarak problemlerle başa çıkma stratejilerini ve becerilerini geliştirme
- Kapsayıcı eğitime uygun olarak için farklılaştırılmış model, dönüt ve ek destekler sunulabilir.
Öğrencilerin öz-değerlendirme ve öz-yansıtma becerilerini geliştirme
- Öğrencilerin kendi davranışlarındaki değişimleri fark ederek izleyebilmeleri için bir değişim bilgi listesi hazırlamalarına, bir çizelge üzerinde düzenlemelerine, ulaştıkları yeri göstermelerine yardım edecek araçlar, cihazlar, şablonlar vb. sağlanabilir.
- Aktiviteler öğrencilerin dönüt alabilecekleri ve farklı desteklere ulaşabilecekleri, gelişmeyi zamanında, açık ve anlaşılabilir şekilde fark edecekleri düzeyde hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge Publishing.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge Publishing.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(22), 191-208.
- Akrım, M., & Harfiani, R. (2019). Daily learning flow of inclusive education for early childhood. *Utopia Y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 132-141.
- Aktekin, S. (Ed.) (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (Yazarlar Öztürk, M., Cengiz, Ş. T., Köksal, H., & İrez, S.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345-360. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9220-3>
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Opinions and practices of social studies teachers on inclusive education. *Education and Science*, 46(206), 355-377. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Berber, M. (2021). *Rasyonel sayılar konusunun farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile öğretiminin farklı öğrenme stillerine sahip olan yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematik kaygılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Biagi, F., & Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: Evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12016>
- Carver, C. S., & Szeheier M. F. (2011). Self regulation of action and affect. K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), In *handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.3-21). New York: Guilford Publishing.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udl-guidelines>
- Chaidi, I., Drigas, A., & Karagiannidis, C. (2021). ICT in special education. *Technium Social Science Journal*, 23, 187-198.
- Clipson-Boyles, S. (2013). *Teaching primary English through drama: A practical and creative approach*. Routledge.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>

- Coşkun, YD, Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi materyallerini kullanma ve geliştirme biçimleri. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 1(1), 2758-2762.
- Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M., Cancio, E., & Justice, L. M. (2013). Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2012.03.001>
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *Tesol Quarterly*, 31(3), 451-486. <https://doi.org/10.2307/3587834>
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. London: John Wiley & Sons.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Friend, M., Cook, L., Hurlley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Grenier, M., & Yeaton, P. (2019). Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2001). The effects of an after-school tutoring program on the academic performance of at-risk students and students with LD. *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186. <https://doi.org/10.1177/074193250102200305>
- Hossain, M. (2012). *An overview of the inclusive education in the united states. In communication technology for students in special education and gifted programs* (Aitken, J., Fairely, J. P., & Carlson, J.K. Eds). Hensley, PA: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-878-1.ch001>
- Jeffries, P. R. (2005). A framework for designing, implementing, and evaluating: Simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing Education Perspectives*, 26(2), 96-103.
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292. <https://doi.org/10.1177/001440290306900302>
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstreaming or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge Pres.
- Kara-Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, B. (2009). *Araştırma temelli öğretim ve bilimsel tartışma yönteminin ilköğretim öğrencilerinin asitler ve bazlar konusunu öğrenmesi üzerine etkilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kayahan-Yüksel, D., & Polat, K. (2022). Milli Eğitim Şurası kararlarının kaynaştırma eğitiminin bileşenleri doğrultusunda değerlendirilmesi: 1939'dan 2021'e: 1939'dan 2021'e Türkiye'de kaynaştırma eğitimi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 14(3), 2400-2422.
- Ladanyi, J., & Szelenyi, I. (2006). *Patterns of exclusion: Constructing gypsy ethnicity and the making of an underclass in transitional societies of Europe*. New York: East European Monographs.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- McAfee, O. & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (B. Ekinci, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McCloskey, G., Perkins, L. A., & Van Diviner, B. (2008). *Assessment and intervention for executive function difficulties*. New York: Taylor & Francis
- McGhie-Richmond, D., & Sung, A. N. (2013). Applying universal design for learning to instructional lesson planning. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 43-59.
- Meyer, A., Rose, D. H. R., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Moisă, F. (2012). *Social inclusion in romania. from concept to the implementation of public policies for the inclusion of the Roma* (Unplashed doctoral thesis). Babeş-Bolyai University Cluj Napoca Faculty of Sociology And Social Work.
- Mutlu, S. U., & Korkmaz, N. H. (2022). *Özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi ve sporda kapsayıcı eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Spor Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar IV, 171.
- Nes, K., Demo, H., & lanes, D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- Norwich, B. (2019). From the Warnock report (1978) to an education framework commission: A novel contemporary approach to educational policy making for pupils with special educational needs/disabilities. In *frontiers in education* (Vol. 4, p. 72). Frontiers Media SA.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*. London: Continuum.
- OECD (2014). *Ford Foundation, Changing the Conversation on Growth- Going Inclusive*. 9-11. Retrieved from <https://www.oecd.org/inclusive-growth/events/Prog->

[ramme_IG%20Workshop_27.2.204.pdf](#)

- Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE Handbook of Special Education*, 2, 149-169.
- Putnam, J. (2009). Cooperative learning for inclusion. P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.). In *psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 81–95). London: Routledge Publishing.
- Rajeswari, K. (2017). Barriers to access and success in execution of inclusive education. *Editorial Board*, 6(11), 200.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0120>
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organizations. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400909>
- Slavin R. E. (2011). Cooperative learning. In: V. G. Aukrust (Ed.). *Learning and cognition in education* (pp. 160–168). Elsevier.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji*. (M. Şahin, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme Çalışması: I. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Ortamında Uygulanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Taylor, K. L., & Znajda, S. K. (2015). Demonstrating the impact of educational development: The case of a course design collaborative. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.11.003>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261599>
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. London: Taylor & Francis.
- Toson, A. L. M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2013). Educational leadership for all: The capability approach and inclusive educational leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 490-506. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.687015>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all Paris*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education. France: UNESCO Publishing*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/>.
- UNESCO (2012). *UNESCO and education: Everyone has the right to education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715>.
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in stu-

- dents with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1306-1319. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>
- Wang, Y., Chen, N. S., & Levy, M. (2010). The design and implementation of a holistic training model for language teacher education in a cyber face-to-face learning environment. *Computers & Education*, 55(2), 777-788. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.010>
- Weiss, A. (1995). Human capital vs. signalling explanations of wages. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 133-154. <https://doi.org/10.1257/jep.9.4.133>
- Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169-2226. <https://doi.org/10.26466/opus.603506>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>